

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

FABIANA VIRGINIO DA ROCHA

A escola por trás das grades: educação escolar no sistema prisional do Estado do Paraná, 1990-2016.

Maringá
2016

FABIANA VIRGINIO DA ROCHA

A escola por trás das grades: educação escolar no sistema prisional do Estado do Paraná, 1990-2016.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Geovanio E. Rossato.

Maringá
2016

A escola por trás das grades: educação escolar no sistema prisional do Estado do Paraná, 1990-2016.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas do Departamento de Ciências Sociais, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas pela Comissão Julgadora composta pelos membros:

COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dr. Geovanio E. Rossato
Universidade Estadual de Maringá (Presidente)

Prof. Dr. Selson Garutti
Governo do Paraná (SEED-PR)

Prof. Dr. Fagner Carniel
Universidade Estadual de Maringá

Aprovada em:
Local de defesa: Universidade Estadual de Maringá

Dedico este trabalho

Ao meu pai Francisco, a minha mãe Meire,
aos meus irmãos Diego, Douglas e Priscilla,
ao meu esposo Wesley,
a todos meus familiares,
pelo amor, incentivo e confiança.

AGRADECIMENTOS

Durante a elaboração deste trabalho, várias pessoas contribuíram para a sua concretização. Destaco aqui meu orientador, Geovanio Rossato, que acreditou no projeto e sempre me incentivou e orientou durante toda a pesquisa, principalmente nos períodos de inquietude.

Meus agradecimentos também aos meus professores da graduação em Ciências Sociais, que foram fundamentais na minha formação, em especial, ao professor João dos Santos meu orientador no Programa de Iniciação Científica (PIC) e ao professor Lúcio Mota do departamento de História meu orientador no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com os quais aprendi muito.

Aos professores do processo de seleção do mestrado, aos funcionários da secretaria do PGC, ao Junior, pelas orientações. A todos os professores do mestrado, com quem tive a honra de partilhar este momento e aprender muito. Aos amigos, com quem tive a honra de conviver durante este período e que, com certeza, guardarei para sempre, especialmente a Ana Maria, Adriana e Francieli, pelas conversas e orientações.

Aos professores da banca de qualificação, Fagner e Praxedes, pelas excelentes contribuições.

Ao diretor da PEM, que aceitou a nossa visita, à diretora do CEEEBJA Tomires, professora Vilma, e à secretária Suéli, que nos receberam e atenderam muito bem, ao agente penitenciário Volpato, que nos acompanhou pelas galerias e corredores, enfim, a todos os funcionários e alunos da PEM que, direta ou indiretamente, contribuíram para o andamento da pesquisa.

Aos amigos do CEEEBJA Manoel Rodrigues, onde trabalho, que sempre me incentivaram e colaboraram com minha pesquisa, principalmente as professoras Anny e Marta, pelo apoio e contribuições, e Simone, por ter me acompanhado à PEM para a realização da pesquisa de campo. Especialmente ao professor Selson, que prontamente me auxiliou na elaboração da pesquisa com grandes apontamentos.

Agradeço ainda a toda a minha família, principalmente aos meus pais, Francisco e Meire, pelo incentivo e confiança e, especialmente, ao meu marido Wesley, pela paciência, por me levar várias vezes à PEM para que eu pudesse conhecer o ambiente, pela participação no evento do Rio de Janeiro (onde acabou fazendo o curso junto comigo), pelas noites em claro ditando as citações, enfim, por toda a sua dedicação, confiança e amor.

A Deus, pela força para seguir sempre em frente.

A escola por trás das grades: educação escolar no sistema prisional do Estado do Paraná, 1990-2016.

RESUMO

Este trabalho caracteriza-se como pesquisa qualitativa, exploratória e de campo, com foco na realidade da Penitenciária Estadual de Maringá-Paraná e tem como referencial teórico autores como Sérgio Adorno (1991), Michel Foucault (2013), Marc de Mayer (2006), base para a discussão das políticas públicas de educação para o sistema prisional no Estado do Paraná, dos anos 1990-2016. O objetivo da pesquisa é compreender a configuração e a função social da educação de jovens e adultos em privação de liberdade nos estabelecimentos penais, mediante a verificação do surgimento do diálogo entre política pública de educação e política pública de segurança, discutindo os documentos que garantem a legalidade da oferta da educação prisional no Brasil e no estado do Paraná, apresentando dados sobre os estabelecimentos penais, população carcerária e oferta de educação escolar para reclusos, enfatizando a realidade da Penitenciária Estadual de Maringá (PEM). O trabalho evidencia as dificuldades em se desenvolver, efetivamente, um programa de educação em um ambiente marcado por contradições, bem como reflete sobre os impactos dessas políticas para toda a sociedade. Ressalta ainda que, diferentemente de outros espaços nos quais a EJA (Educação de Jovens e Adultos) foi implantada, a prisão precisa ser ressignificada como espaço potencialmente pedagógico, dado que as prisões foram projetadas com o exclusivo objetivo de servir como um instrumento de punição e não de educação escolar.

Palavras-chave: Política Pública de Educação e Segurança, Educação de Jovens e Adultos, Sistema Prisional de Maringá-PR, Educação Escolar nas Prisões.

The school behind bars: school education in prison system of Parana State,1990-2016.

ABSTRACT

This study is characterized as qualitative, exploratory and field focusing on the reality of the State Penitentiary in Maringa, Parana, and has as theoretical framework Sergio Adorno (1991), Michel Foucault (2013), Marc Mayer (2006) to discuss public education policies for the prison system in Parana State, from 1990 to 2016. The goal of this study is to understand about this policies setup and the social function of youth and adults education (EJA program) in deprivation of liberty in prisons; by checking the emergence of dialogue between public policy education and public security policy, discussing the documents that guarantee the legality of the provision of prison education in Brazil and in the state of Parana; presenting data about prisons, prison population and the provision of education for prisoners, emphasizing the State Penitentiary Maringa (PEM). The work shows the difficulties in developing, effectively, an education program in a field characterized by the existence of contradictions and also reflects on the impact of these policies for the whole society. The study also highlights that unlike other areas in which EJA was implemented, the prison needs to be re-signified as potentially educational space, since the prisons were designed in with the objective of serving as an instrument of punishment and not schooling.

Keywords: Public Education and Security Policy and . Youth and adult education. Prison System in Maringa, Pr .School Prison schooling.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAC – Associação de Proteção e Assistência aos Condenados
APED - Ações Pedagógicas Descentralizadas
CCC - Casa de Custódia de Curitiba
CCL - Casa de Custódia de Londrina
CCM - Casa de Custódia de Maringá
CEE/PR – Conselho Estadual de Educação do Paraná
CEEBJA - Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPCCP – Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
COPEN/PR – Conselho Penitenciário do Estado do Paraná
CPAI – Colônia Penal Agroindustrial do Estado do Paraná
CPIM – Colônia Penal Industrial de Maringá
CREF – Centro de Reintegração Social Feminino de Foz do Iguaçu
CTC – Comissão Técnica de Classificação
DEPEN – Departamento Penitenciário do Estado do Paraná
DEPEN – Departamento de Execução Penal
DIED - Divisão de Educação do Departamento Penitenciário do PR
DIOQ - Divisão Ocupacional e de Qualificação.
DPP – Defensoria Pública do Paraná
DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ESEDH – Escola de Educação em Direitos Humanos
ESPEN – Escola Penitenciária do Paraná
GAAP – Grupo de Apoio às Ações Penitenciárias
INFOPEN – Sistema Integrado de Informação Penitenciária
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEP - Lei de Execução Penal
MEC - Ministério da Educação Nacional
MJ – Ministério da Justiça
NAES - Núcleo Avançado de Estudos Supletivo
ONU - Organização das Nações Unidas
PCE - Penitenciária Central do Estado
PDI-CIDADANIA – Programa para o Desenvolvimento Integrado

PEC – Penitenciária Estadual de Cascavel
PECO – Penitenciária Estadual de Cruzeiro do Oeste
PEF - Penitenciária Estadual de Foz do Iguaçu
PEF II - Penitenciária Estadual de Foz do Iguaçu II
PEL - Penitenciária Estadual de Londrina
PEL II - Penitenciária Estadual de Londrina II
PEM - Penitenciária Estadual de Maringá
PEP – Penitenciária Estadual de Piraquara
PEP II – Penitenciária Estadual de Piraquara II
PEPG - Penitenciária Estadual de Ponta Grossa
PFP - Penitenciária Feminina do Paraná
PIC - Penitenciária Industrial de Cascavel
PIG - Penitenciária Industrial de Guarapuava
SEED - Secretaria de Estado de Educação
SEJU – Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos
SENASP – Secretaria Nacional de Segurança Pública
SESP – Secretaria de Estado da Segurança Pública
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UNESCO - United Nations Education Science and Culture Organization

LISTA ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Informações prisionais dos vinte países com maior população prisional no mundo.....	49
Figura 02 – População prisional no Brasil por Unidade da Federação.....	50
Figura 03 – Faixa etária das pessoas privadas de liberdade.....	51
Figura 04 – Raça, cor ou etnia.....	52
Figura 05 – Escolaridade da população prisional.....	53
Figura 06 - Pessoas privadas de liberdade envolvidas em atividades educacionais.....	56
Figura 07 – Unidades prisionais com e sem sala de aula.....	57
Figura 08 – Unidades com e sem sala de aula por Unidade da Federação.....	58
Figura 09 - Unidades com sala de aula e com pessoas em atividades educacionais.....	59
Figura 10 - Unidades com outras salas que compõem o modulo de educação.....	61
Figura 11 – Pessoas envolvidas em atividades educacionais por tipo de atividade, por Unidade da Federação.....	63
Figura 12 – Mapa do Paraná com os estabelecimentos Penais e Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade.....	71
Figura 13– Quantidade de estabelecimentos penais com oferta de educação no Paraná.....	79
Figura 14 – Estatística geral do estado do Paraná sobre a Educação nas prisões.....	81
Figura 15 – Matriz Curricular da EJA nas prisões Ensino Fundamental Fase I, organização presencial.....	85
Figura 16 – Matriz Curricular da EJA nas prisões Ensino Fundamental Fase II, organização presencial.....	86
Figura 17 – Matriz Curricular da EJA nas prisões Ensino Médio, organização presencial.....	87
Figura 18 – Matriz Curricular da EJA nas prisões Ensino Fundamental Fase II, organização Presencial combinada com Ead.....	88
Figura 19 – Matriz Curricular da EJA nas prisões Ensino Médio, organização Presencial combinada com Ead.....	89
Figura 20 – Pessoas privadas de liberdade em atividade educacional por modalidade de ensino e unidade prisional de Maringá.....	94

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO E POLÍTICA PÚBLICA DE SEGURANÇA	17
2.1	O CAMPO E A METODOLOGIA DA PESQUISA.....	17
2.2	POLÍTICA PÚBLICA: CONCEITO E HISTÓRICO.....	19
2.3	AS PRISÕES E AS PUNIÇÕES.....	25
2.4	SEGURANÇA E EDUCAÇÃO: COMO SURGE O DIÁLOGO.....	31
2.5	EDUCAÇÃO PARA O SISTEMA PRISIONAL: BASES INTERNACIONAIS, NACIONAIS E ESTADUAIS.....	36
3	A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO	41
3.1	EXCLUSÃO SOCIAL E CRIMINALIZAÇÃO DA POBREZA.....	41
3.2	ANALISE DOS DADOS COLETADOS.....	48
3.2.1	Perfil da População Prisional	51
3.2.2	Educação: O Direito É Universal, Mas o Acesso Nem Tanto	54
3.3	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): A MODALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA IMPLANTADA NAS UNIDADES PRISIONAIS.....	65
4	PARANÁ, CÁRCERE E EDUCAÇÃO	70
4.1	A ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO SISTEMA PENAL PARANAENSE...71	
4.2	HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO NAS PRISÕES DO ESTADO.....	75
4.3	A ORGANIZAÇÃO DA EJA NAS PRISÕES DO ESTADO.....	82
5	A PENITENCIÁRIA ESTADUAL DE MARINGÁ: REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR	91
5.1	A ESCOLA NA PRISÃO: ALFABETIZAÇÃO, ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO.....	93
5.2	DIÁRIO: A ESCOLA POR TRÁS DAS GRADES.....	95
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
	REFERÊNCIAS	105

*“Quereis prevenir os delitos?
Fazeis com que as luzes acompanhem a liberdade”.*
(Beccaria, 2006, p. 118)

1 INTRODUÇÃO:

Entre os anos de 2006 a 2012, fui servidora pública da Prefeitura Municipal de Maringá pela Secretaria de Assistência Social e Cidadania (SASC), exercendo o cargo de Educadora de Base no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), atuando diretamente com adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Durante esse período, participei de cursos e eventos promovidos pela SASC, pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) e pela Secretaria de Estado do Trabalho, Emprego e Promoção Social (SETP), envolvendo sempre questões alusivas a direitos humanos e ao enfrentamento da violência.

Após concurso público da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, no ano de 2009 assumi aulas de Sociologia no Ensino Médio. Inicialmente, trabalhei no município de Marialva, atuando nos Colégios Pedro V. Parigot de Souza e Juracy R.S. Rocha, além do Colégio Felipe Bittencourt, onde iniciei meu primeiro trabalho com a EJA. No mesmo ano, participei de um grupo de estudos sobre a EJA no CEEBJA Prof. Manoel Rodrigues da Silva, em Maringá. Em 2010, comecei a lecionar no referido CEEBJA, onde atuo até o presente momento.

Envolvida com a questão da EJA e com o intuito de aprimorar meus conhecimentos, iniciei em 2012 uma especialização em Educação Profissional e de Jovens e Adultos com ênfase em Socioeducação e Privação de Liberdade. No ano de 2013, concluí a especialização e fui aprovada no processo de seleção de servidores públicos da SEED para suprimimento da demanda dos estabelecimentos de ensino da rede estadual de educação básica que ofertam Educação de Jovens e Adultos para educandos e educandas em privação de liberdade. A aprovação no concurso instigou-me ainda mais a pesquisar sobre a temática.

Esta trajetória de estudo e trabalho me motivou a buscar uma análise mais profunda sobre as Políticas Públicas de Educação para o Sistema Prisional, que é objeto de estudo desta dissertação de mestrado.

De acordo com o relatório do INFOPEN (2014), que apresenta um retrato das prisões no Brasil, a situação carcerária é uma das complexas questões da realidade brasileira, um desafio para o sistema de justiça penal, para a política criminal e a política de segurança pública. É válido ressaltar que o equacionamento desses problemas exige, fundamentalmente, o envolvimento dos três Poderes da República (Legislativo, Executivo e Judiciário) e também da sociedade civil.

O documento esboça um panorama geral da situação prisional dos vinte países com maior número de presos no mundo e o Brasil, em 2014, aparece com a quarta maior população prisional (607.731 presos), ficando atrás apenas dos Estados Unidos (2.228.424 presos), da China (1.657.812 presos) e da Rússia (673.818 presos). Em se tratando da população prisional no Brasil, o estado do Paraná aparece, entre as unidades federativas, em quinto lugar, com 28.702 aprisionados, atrás de São Paulo (219.053), Minas Gerais (61.286), Rio de Janeiro (39.321) e Pernambuco (31.510).

Segundo Ireland (2011), em um estudo realizado na América Latina, o encarceramento está sendo utilizado pelos governos em resposta ao aumento da criminalidade em sociedades desiguais. Outro fato apontado pelo autor é o uso excessivo da prisão preventiva. Ireland também destaca que, no Brasil, o número de presos aguardando julgamento representa 43% dos encarcerados.

Nesse contexto, este estudo visa contribuir para as reflexões acerca das políticas públicas de educação para o sistema prisional, em específico no estado do Paraná, a partir dos anos 1990. Para tanto, realizamos um breve histórico sobre o conceito de política pública, com o intuito de compreender a configuração e a função social das políticas públicas para a educação de jovens e adultos em privação de liberdade nos estabelecimentos penais, e para verificar como surgiu o diálogo entre política pública de educação e política pública de segurança. Além disso, apresentamos um panorama geral dos documentos que garantem a organização e a oferta da educação prisional no Brasil e no estado do Paraná, evidenciando a Penitenciária Estadual de Maringá.

Dessa forma, o presente estudo busca aprofundar discussões existentes em relação às políticas públicas de educação escolar para o sistema prisional, corroborando que tais discussões têm enfatizado as dificuldades em se desenvolver, efetivamente, um programa de educação, se este estiver ligado ao esquema de funcionamento da prisão, cujo caráter, segundo Onofre (2009), é essencialmente disciplinar pessoas num ambiente marcado pela punição e pelo castigo.

O atual modo de organização do sistema prisional tem dificultado o processo de ressocialização de seus internos, uma vez que a visão histórica de presídio como espaço de repreensão e punição está embutida no próprio sistema prisional. Trata-se de uma formação que perpassou por um modelo no qual o castigo sempre vigorou como forma de punição.

Até o século XIX, acreditava-se que os presos sem nenhuma intervenção educativa iriam ter perspectivas positivas e estariam preparados para serem reconduzidos à sociedade. No entanto, com base nas investigações de Foucault (2013), foram percebidas

falhas no sistema penal e um grande número de reincidência. A partir desta compreensão, o sistema penal procurou outros rumos, tendo como norte a inserção da escola.

O Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, em sua resolução 1990/20, de 24 de maio de 1990, recomendou, entre outras coisas:

[...] que todos os reclusos deveriam ter direito à educação, com inclusão de programas de alfabetização, educação básica, formação profissional, atividades recreativas, religiosas e culturais, educação física e desporto, educação social, ensino superior e serviços de bibliotecas. (UNESCO, 1994, p. 1)

No Brasil, as bases legais que fundamentam as políticas públicas de educação para o sistema prisional encontram-se na Lei de Execução Penal de 1984, na Constituição da República Federativa de 1988, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, de 1996, no Plano Nacional de Educação de 2001, instituído pela Lei nº 10.172, no Plano de Desenvolvimento Educacional, de 2007, à Resolução nº 3, de 6 de março de 2009, do Conselho de Política Criminal e Penitenciária, na Resolução CNE/CEB nº 2, de 2010, no parecer CNE/CEB nº 4, de 2010 e no Plano Diretor da Sistema Penal Nacional, de 2011.

As políticas públicas para a educação em estabelecimentos penais do Estado do Paraná estão fundamentadas nas políticas públicas educacionais do Brasil, sendo adequadas em nível estadual e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os documentos normativos que instituem o direito à educação no sistema penal do Paraná são, entre outros, a Constituição do Estado do Paraná, de 1989, o Regimento Interno do Departamento Penitenciário do Estado do Paraná, de 2003, o Plano Estadual de Educação, de 2005, as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, de 2006, o Plano Diretor do Sistema Penal do Estado do Paraná, de 2011, o Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná, de 2012.

Segundo dados do INFOPEN (2014), o Paraná possui 4.315 pessoas privadas de liberdade envolvidas em atividades educacionais, de um total de 28.702 presos. Diante desta conjuntura, interrogações vão emergindo e o aprofundamento de estudos sobre a temática se faz cada vez mais necessário para desvelar o entrelaço das políticas públicas que envolvem direitos, segurança, educação e trabalho.

De acordo com Zanetti & Catelli (2014), que realizaram um levantamento das teses e dissertações produzidas no Brasil entre 2000 e 2012, e com base no banco de teses da CAPES, existem 107 teses e dissertações sobre o tema educação nas prisões, sendo que 72 tratam do tema de forma direta e 35 de forma indireta. Em relação às áreas de conhecimento,

70 teses foram defendidas na área da educação, 08 na área de letras, 06 em sociologia, 05 na psicologia, 04 no Direito, 03 em Políticas Públicas e as demais em Serviço Social, Engenharia, Educação Física e áreas relacionadas ao conhecimento Matemático-científico.

Vemos, portanto, a necessidade de se ampliar as pesquisas sobre educação nas prisões, para contribuir com reflexões e questionamentos sobre as políticas públicas de educação para as pessoas privadas de liberdade.

A política pública de educação no sistema prisional pode ser considerada como um dos meios de promover a integração social e a aquisição de conhecimentos que podem permitir aos reclusos se reintegrarem de uma melhor forma na sociedade quando recuperarem a liberdade. Isto nos instiga a refletir: Em que medida essas políticas contribuem efetivamente para estes sujeitos? Quais os impactos destas medidas na vida dos aprisionados?

Em novembro de 2014, participei do “Encontro Latino-Americano de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Restrição e Privação de Liberdade¹”. Dentre as várias as contribuições para a análise da temática, descrevo a fala de um presidiário do regime semiaberto do Rio de Janeiro que participou do evento e relatou seu primeiro contato com o poema *Só de sacanagem*, de Elisa Lucinda, na escola da penitenciária:

[...] foi a primeira vez que eu chorei lendo um poema...eu nunca vou esquecer...desde Cabral todo mundo rouba...e aquilo me marcou por dentro, foi quando eu batia no peito e dizia só de sacanagem eu não vou reincidi... só de sacanagem eu não vou ser aquele preso que a sociedade tá acostumada a ver sair pra rua e comete delito de novo [...] (RIO DE JANEIRO, 2014).

Diante dos dilemas e contradições de um ideal que educa e de um real que pune, de tantos fatores que dificultam a formação para a vida social em liberdade, longe das grades, cabe perguntar: o que pode fazer a educação escolar por trás das grades? Como situar a educação dentro da prisão? Como fazer as relações serem pedagógicas? A escola, neste contexto, socializa ou ressocializa o sujeito? Ou reproduz mais desigualdade social e serve para que o Estado transfira a responsabilidade dos índices de violência e reincidência criminal para a escola?

O trabalho esta estruturado da seguinte forma: secção 2 “Política Pública de

¹ O Encontro consiste em uma reunião com pesquisadores da área de educação para jovens e adultos de universidades dos países que integram a Rede Latino-Americana de Educação em contexto de Encarceramento (RedLECE), para discutir encaminhamentos para o desenvolvimento e sustentabilidade da Rede, assim como a sua integração pelas Universidades, pesquisadores da área de Educação de Jovens e Adultos – EJA e Organizações da Sociedade Civil interessadas no tema.

Educação e Política Pública de Segurança”, seção 3 “A Educação Escolar no Sistema Prisional Brasileiro”, seção 4 “Paraná, Cárcere e Educação” e seção 5 “A Penitenciária Estadual De Maringá: Reflexões Acerca Da Educação Escolar”. Dessa forma, a dissertação discute de forma sistemática as Políticas Públicas de Educação para o Sistema Prisional no Estado do Paraná entre os anos de 1990 a 2016.

A seção 2 foi dividida em cinco subtítulos: “O Campo e a Metodologia da Pesquisa”, “Política Pública: conceito e histórico”, “As prisões e as Punições”, “Segurança e Educação: como surge o diálogo” e “Educação para o Sistema Prisional: bases internacionais, nacionais e estaduais”. O capítulo ressalta os documentos que garantem legalmente a oferta da educação nas prisões do Brasil, evidenciando o Estado do Paraná. Esses são elementos essenciais para se pensar este momento de transformações em curso.

A seção 3 está dividido em três subtítulos: “Exclusão Social e Criminalização da Pobreza”, “Análises dos Dados Coletados” e “Educação de Jovens e Adultos (EJA): a modalidade da educação básica implantada nas unidades prisionais”. O capítulo apresenta dados do relatório do INFOPEN (2014) referentes à população prisional no Brasil por unidade da Federação, a pessoas privadas de liberdade envolvidas em atividades educacionais, a unidades prisionais com e sem sala de aula e outros dados afins. Esses dados são uma importante ferramenta para o conhecimento da realidade prisional brasileira.

A seção 4 trata especificamente do Estado do Paraná e foi dividido em dois subtítulos: “A estrutura organizacional do sistema penal paranaense” e “Histórico sobre a educação nas prisões do estado”. Descreve e analisa a trajetória, a organização e os dados referentes à população carcerária e à oferta de educação escolar nas prisões do estado.

A seção 5 enfatiza a unidade de privação de liberdade – Penitenciária Estadual de Maringá (PEM) – e ficou dividido em dois subtítulos: “A Escola na prisão: alfabetização, ensino fundamental e médio” e “Diário: A escola por trás das grades”. Para tanto, discute a atuação do Centro de Educação Básica para Jovens e Adultos “Professora Tomires Moreira de Carvalho” que atende a referida unidade prisional.

2 POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO E POLÍTICA PÚBLICA DE SEGURANÇA

2.1 O CAMPO E A METODOLOGIA DA PESQUISA

Falar sobre “A escola por trás das grades” é algo complexo e cheio de contradições. É necessário conhecer o ambiente onde ela foi inserida ou pretende se inserir. Conhecer como, ao longo dos tempos, as prisões foram constituídas, verificar qual o seu papel social, quais modificações e permanências ocorrem em sua estrutura e função. Mas não só. Olhar para a escola dentro das prisões nos leva a encarar como seres de direitos aquela parte da sociedade que muitos querem apenas punir e/ou esquecer.

Mas quem são eles? O que os levou até a prisão? Quais direitos têm? Numa sociedade capitalista, onde a meritocracia se faz presente constantemente, emergem questões como: Eles merecem ter direitos assegurados? Por que elaborar políticas públicas que contemplem esta parcela da sociedade? Afinal, o que é uma política pública? O que ela pode fazer de fato neste contexto?

Para Thomas Mathiesen, (*apud* Bauman, 1999), sociólogo do direito, “em toda a história, a prisão jamais reabilitou pessoas na prática, jamais possibilitou sua reintegração”; ao contrário disso é o principal obstáculo no “caminho de volta à integração”.

Segundo Julião (2012):

O sistema penitenciário brasileiro tem sido tratado predominantemente sob a estreita lógica do confinamento de pessoas. A construção de prisões com o aparato tecnológico de segurança necessário para impedir quaisquer tentativas de fugas ou motins e a pouca ênfase na promoção de outras formas de resposta à violência e a criminalidade mostram a confiança na eficácia preventiva de longas e severas penas de encarceramento, pois se acredita no poder punitivo da prisão (JULIÃO, 2012, p.17).

Parte-se, portanto, do pressuposto que as prisões foram constituídas para *Vigiar e Punir*, tal como nos explica Foucault (2013) e que as “instituições totais” degradam a identidade social dos indivíduos, segundo Goffman (2010):

A instituição total é um híbrido social, parcialmente comunidade residencial, parcialmente organização formal: aí reside seu interesse sociológico. Há também outros motivos que suscitam nosso interesse por esses estabelecimentos. Em nossa sociedade, são as estufas para mudar pessoas; cada uma é um experimento natural sobre o que se pode fazer ao eu (GOFFMAN, 2010, p.22).

A partir disto indaga-se: Como implementar ações pedagógicas que visam a emancipação do sujeito e a formação crítica? O que pode fazer a escola por trás das grades?

Com o intuito de compreender a complexidade do sistema prisional, permeado de múltiplos fatores sociais, psicológicos, antropológicos, jurídicos e políticos (que envolvem a discussão sobre o sistema penitenciário como instituição oficial do Estado), buscou-se examinar os documentos, pesquisas e projetos produzidos pelos Poderes Executivo e Legislativo sobre a educação penitenciária como assistência educacional dos apenados. Tal exame foi levado a cabo por meio de uma pesquisa de cunho qualitativo, com uma análise descritiva e interpretativa dos dados coletados a partir dos documentos selecionados e da literatura pertinente, bem como de pesquisa de campo para coleta de dados, observação participante e entrevistas abertas com a equipe pedagógica da PEM.

Foram realizadas visitas mensais ao entorno da penitenciária durante um ano, em dias de visitas e entrega de sacolas², a fim de se melhor conhecer o espaço prisional. A autorização para conhecer e observar o espaço onde a escola funciona ocorreu somente em março de 2016. No ano anterior, devido às rebeliões e posteriormente a uma greve de professores da rede estadual, o funcionamento da escola foi comprometido. Ao mesmo tempo, foram realizados diálogos com professores que atuam no sistema prisional.

Foram utilizados, ainda, dados quantitativos, com base nos bancos de dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), do Sistema Integrado de Informações Penitenciárias (INFOPEN) e do Departamento de Execução Penal (DEPEN). Com isto, buscou-se contemplar a caracterização da oferta de educação e do perfil dos sujeitos privados de liberdade, tais como: estabelecimentos penais que ofertam educação, quantidade de salas de aula, quantidade de presos estudando, faixa etária, etnia, escolaridade, entre outros.

A partir disto e dos apontamentos realizados por Adorno (1991), vemos que:

Mudanças profundas na sociedade contemporânea alterando decisivamente as formas de percepção do social – a complexidade e heterogeneidade passam a habitar com frequência o discurso dos cientistas sociais – trouxeram à baila novas questões: o engajamento político veio questionar, ao que parece definitivamente, o princípio da neutralidade científica, tornando o observador e observados aliados na produção do conhecimento; a necessidade de dar voz àqueles que viviam concretamente a experiência da exploração e da opressão recolocou sob novas bases o lugar de onde falam os investigadores, sua posição como mediadores entre o real e a explicação científica, as relações intersubjetivas que vão se estabelecendo, no curso da investigação, entre aquele que vê e aquilo que é visível; a recuperação de velhos temas sob novas abordagens, ao lado de temas emergentes que surpreenderam em

² A cada quinze dias, as famílias dos presos podem levar alimentos, roupas, materiais de higiene e limpeza. Nestes dias elas não têm contato com os presos, ficam em uma fila e tudo é vistoriado, colocado dentro de sacos plásticos e depois em uma sacola com o nome do preso e entregue na cela.

curto espaço de tempo a sensibilidade dos cientistas sociais e alargaram seu campo de visibilidade, contribuíram para a proliferação de estudos empíricos cujo estoque de experiências permitiu que a discussão metodológica se deslocasse do universo positivista para o terreno da hermenêutica (ADORNO,1991, p. 12).

É válido ressaltar que, em uma observação de campo no entorno da PEM, me aproximei da portaria, conversei com duas funcionárias e, quando eu disse que estava pesquisando sobre a escola na PEM, uma me questionou: “Mas você só está escrevendo o que as pessoas falam daqui? Você tem que entrar pra ver como é”.

Ter um referencial teórico bem estruturado em acordo com a temática, conhecer os documentos, analisar os dados dos órgãos e instituições competentes é de suma relevância para um trabalho científico, mas os dados empíricos também são relevantes por permitirem ver na prática como é ou está a escola por trás das grades. Pisar no chão de uma prisão, ver as grades, as portas se abrindo e fechando para ir de uma galeria a outra, observar o controle institucional sobre a vida dos indivíduos nos conduz a reflexões que conciliam a teoria com a prática.

Esta é a grandeza da complexidade de um objeto de pesquisa que nos atrai e instiga enquanto cientistas sociais. Não se trata de elaborar um relato frio e sombrio da realidade, mas de ver sua dinâmica, o que nos leva a novas indagações, nos faz querer conhecer mais e melhor, envolve e impulsiona na busca pelo saber.

Mediante os dados obtidos, considerando que não são poucos os obstáculos para se efetivar ações pedagógicas nas prisões, levantam-se algumas perspectivas de análise que emergem dos rumos que a política educacional penitenciária vem seguindo na atualidade, as quais são destacadas nos itens seguintes.

2.2 POLÍTICA PÚBLICA: CONCEITO E HISTÓRICO

Uma das principais características das sociedades modernas é a diferenciação social. Segundo Rúa (1998), os indivíduos não apenas possuem atributos diferenciados como: idade, sexo, religião, estado civil, escolaridade, renda, profissão, mas também possuem ideias, valores, interesses e aspirações diferentes e desempenham papéis diferentes no decorrer da sua existência.

Dessa forma, para a autora, a vida em sociedade se torna complexa e frequentemente envolve conflitos que precisam ser administrados. Tal administração pode se dar pela: coerção e pela política. Entretanto, quanto mais a coerção é utilizada, menor se torna

o seu impacto e mais elevado o seu custo.

A política, por outro lado, pode até envolver coerção, mas não se limita a ela. Nas palavras de Rua (1998), “a política consiste no conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos”.

Neste sentido, as políticas públicas oferecem saídas que resultam da atividade política com a intenção de resolver os entraves sociais:

As políticas públicas (*policies*), por sua vez, são *outputs*, resultantes das atividades política (*politics*): compreendem o conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores. Nesse sentido é necessário distinguir entre política pública e decisão política. Uma política pública geralmente envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas. Já uma decisão política corresponde a uma escolha dentre um leque de alternativas, conforme a hierarquia das preferências dos atores envolvidos, expressando em maior ou menor grau – uma certa adequação entre os fins e os pretendidos meios disponíveis. Assim, embora uma política pública implique decisão política, nem toda decisão política chega a constituir uma política pública (RUA, 1998, p. 1).

A maior parte das atividades políticas dos governos deveria se destinar a satisfazer as demandas sociais, mas isto nem sempre ocorre, ou ocorre apenas parcialmente. Na esfera pública, os problemas são percebidos, identificados e tematizados e os fluxos comunicacionais são filtrados e condensados em opiniões públicas enfeixadas em temas específicos. Dessa forma é que se desenvolvem procedimentos formais com o intuito de atender as demandas.

De acordo com Rodrigues (2010), o ciclo de políticas envolve seis estágios: Preparação da decisão política, Agenda *setting*, Formulação, Implementação, Monitoramento e Avaliação.

O primeiro estágio refere-se à formação da questão a ser resolvida, ou seja, quais problemas serão incluídos na agenda governamental. O segundo trata da formação da agenda, a partir do qual o problema passa a ser uma questão política, ou seja, “problema público”. No terceiro, a discussão é entorno do desenvolvimento de ações para a solução do problema; coloca-se no “papel” o que será executado, articula-se apoio político à política para que ela seja autorizada e legitimada. O próximo estágio corresponde à implementação da política pública pelo Governo. Mas sua implementação depende de uma teoria que relacione a causa com o efeito desejado. Já o quinto estágio destina-se a uma avaliação pontual para corrigir os rumos da implementação, com o intuito de otimizar ações e metas efetivadas. O

último estágio destina-se à avaliação de resultados, uma análise dos efeitos fomentados pelas políticas públicas.

Sobre os conceitos de políticas públicas nos atentaremos aos principais, como forma de entender como e por que surgiram.

Neste sentido, de acordo com Souza (2006), nas últimas décadas foi registrado o ressurgimento da importância do campo de conhecimento denominado políticas públicas, assim como o conhecimento das instituições, regras e modelos que regem sua decisão, elaboração, implementação e avaliação. Vários fatores contribuíram para a maior visibilidade desta área.

O primeiro deles seria a adoção de políticas restritivas de gasto, que passaram a dominar a agenda da maioria dos países, em especial daqueles em desenvolvimento, definidos como países cuja economia estava estagnada ou subdesenvolvida e que hoje se encontram em desenvolvimento. Dessa forma, a partir dessas políticas restritivas, o desenho e a execução de políticas públicas, tanto econômicas como sociais, ganharam maior visibilidade.

Em se tratando do segundo fator, de acordo com Souza (2006), vemos que as novas visões sobre o papel dos governos substituíram as políticas keynesianas³ do pós-guerra por políticas restritivas de gasto. Com este ponto de vista da política pública, o ajuste fiscal implicou na adoção de orçamentos equilibrados entre receita e despesa e em restrições à intervenção do Estado na economia e nas políticas sociais. Esta agenda passou a vigorar a partir dos anos 1980, em países com longas e recorrentes trajetórias inflacionárias, como os da América Latina.

Já o terceiro fator está relacionado a países em desenvolvimento e de democracia recente, em especial os da América Latina, os quais ainda não conseguiram formar coalizões políticas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e de promover a inclusão social de grande parte de sua população.

Vemos que as respostas para este desafio não são fáceis nem claras ou consensuais, elas dependem de muitos fatores externos e internos. Todavia, o desenho das políticas públicas e as regras que regem suas decisões, sua elaboração e implementação também influenciam nos resultados dos conflitos inerentes às decisões sobre políticas públicas, inclusive as políticas públicas de educação para o sistema prisional que abordaremos

³ John Maynard Keynes (1926) postulou uma teoria afirmando que o Estado deveria intervir na sociedade e na economia e em quais áreas achasse necessário com a finalidade de promover o “Estado de bem-estar social”, ou seja, um Estado cuja política aliasse a eficiência do mercado à liberdade individual e à justiça social.

mais adiante.

A autora (2006) evidencia que a política pública, enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica nasce nos EUA, pulando as etapas seguidas pela tradição europeia de estudos e pesquisas nessa área, que se concentravam, então, mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos.

Na Europa, a área de política pública surge como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e de uma das mais importantes instituições do Estado - o governo -, produtor, por excelência, de políticas públicas. Nos EUA, ao contrário, a área surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos.

Com base nestes estudos, vemos que o pressuposto analítico que regeu a constituição e a consolidação dos estudos sobre políticas públicas é o de que, em democracias estáveis, “aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser: primeiro formulado cientificamente e segundo analisado por pesquisadores independentes” (SOUZA, 2006, p.22).

Na visão de Souza (2006), a trajetória da disciplina, que nasce como subárea da ciência política, abre o terceiro grande caminho trilhado pela ciência política norte-americana no que se refere ao estudo do mundo público.

O primeiro, seguindo a tradição de Madison, citado por Souza, cético da natureza humana, focalizava o estudo das instituições, consideradas fundamentais para limitar a tirania e as paixões inerentes à natureza humana. O segundo caminho, seguiu a tradição de Paine e Tocqueville, também citados por Souza, que viam, nas organizações locais, a virtude cívica para promover o “bom” governo. Já o terceiro caminho foi o das políticas públicas como um ramo da ciência política para entender como e por que os governos optam por determinadas ações.

Todavia, Souza (2006) ressalta que, em se tratando da área do governo propriamente dito, a introdução da política pública como ferramenta das decisões do governo, entre outros elementos, é produto da Guerra Fria e da valorização da tecnocracia como forma de enfrentar suas consequências. E neste contexto a proposta de aplicação de métodos científicos às formulações e às decisões do governo sobre problemas públicos se expande depois para outras áreas da produção governamental, inclusive para a política social.

Segundo Souza (2006), pode-se considerar que a área de políticas públicas contou com quatro grandes “pais” fundadores: H. Laswell (1936), H. Simon (1957), C.

Lindblom (1959; 1979) e D. Easton (1965)⁴.

Segundo Souza (2006, p.23), Laswell, “introduz a expressão *policyanalysis* (análise de política pública), ainda nos anos de 30, como forma de conciliar conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos e também como forma de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo”.

Quanto a Simon, ele introduz o conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos (*polycymakers*). Argumenta que a limitação da racionalidade poderia ser minimizada pelo conhecimento racional. Segundo Souza, para o referido autor a racionalidade dos decisores públicos é sempre limitada por problemas tais como informação incompleta ou imperfeita, tempo para a tomada de decisão, autointeresse dos decisores, etc.. Porém, em sua visão, a racionalidade pode ser elevada até um ponto que satisfaça a criação de estruturas (conjunto de regras e incentivos) de forma a enquadrar o comportamento dos atores modelando-os na direção de resultados desejados, impedindo, inclusive, a busca de maximização de interesses próprios. (SOUZA, 2006, p.23)

Já Lindblom questiona a ênfase no racionalismo de Laswell e Simon e propõe a incorporação de outras variáveis à formulação e à análise de políticas públicas, tais como as relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório. Fato que não teria necessariamente um fim ou um princípio. Neste sentido, as políticas públicas precisariam agrupar outros elementos à sua formulação e à sua análise, além de questões relacionadas à racionalidade, tais como o papel das eleições, das burocracias, dos partidos e dos grupos de interesse (SOUZA 2006, p.24).

Por fim, Easton “contribuiu para a área ao definir a política pública como um sistema, ou seja, como uma relação entre formulação, resultados e o ambiente”. Para este autor, as políticas públicas recebem inputs dos partidos, da mídia e dos grupos de interesse, que influenciam seus resultados e efeitos. (SOUZA 2006, p.24)

Vemos ainda outras definições de políticas públicas apontadas por Souza (2006). Segundo Lynn (1980), seria um conjunto de ações do governo que produzem efeitos específicos, Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. Já Peters (1986) vê a política pública como a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos

⁴ Ver: EASTON, D.A Framework for Political Analysis. Englewood Cliffs: Prentice Hall.1965; LINDBLOM, Charles E. “The Science of Muddling Through”, Public Administration Review 19: 78-88. 1959; LINDBLOM, Charles E. Still Muddling, Not Yet Through”, Public Administration Review 39: 517-526. 1979; LASWELL, H.D. Politics: Who Gets What, When, How. Cleveland, Meridian Books.1936/1958; SIMON, Herbert. Comportamento Administrativo. Rio de Janeiro: USAID. 1957.

cidadãos. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas.

Mas, dentre tantas concepções possíveis acerca de políticas públicas, Souza (2006, p.24) considera que a definição mais conhecida é a de Laswell, segundo a qual as decisões e análises sobre política pública implicam em responder às seguintes questões: “quem ganha o quê, por quê e que diferença faz”.

Nesta linha de raciocínio, Cunha e Cunha (2002) ponderam que as políticas públicas, enquanto um direito coletivo (não individual), procuram suprir as demandas sociais por meio de um compromisso assumido pelo Estado. Dessa forma, são desenvolvidas de maneira peculiar para uma área específica e a longo prazo. Portanto, parte das diretrizes de uma gestão ou de um mandato governamental se pauta em um planejamento estratégico com objetivos e metas definidos a serem expandidas e alcançadas naquele período.

Diante de tantas definições de políticas públicas, Souza (2006) expressa a sua própria do seguinte modo:

[...] como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programa e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p.26).

Assim sendo, observamos que as políticas públicas, depois de desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados e pesquisas. Quando postas em ação, são implantadas e submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação, o que nos instiga a refletir sobre como e por que os governos optam por desenvolver políticas públicas de educação para o sistema prisional e a pensar sobre seus impactos na vida dos aprisionados.

Não existe um processo acabado para a área de políticas públicas. O que há é um constante movimento de influência mútua “entre uma política em mudança, uma estrutura de relações de grande complexidade e um mundo exterior não apenas complexo, mas também, dotado de uma dinâmica cada vez mais acelerada” (RUA 1998, p.17).

Trata-se de um movimento que engloba dimensões, setores, áreas e subáreas diversas da sociedade, unidas e relacionadas em uma só esfera, entre outras, a política de segurança e a política de educação, razão pela qual trataremos a seguir um histórico das políticas de segurança pública, visando compreender como foram construídas as concepções

de punição e prisão.

2.3 AS PUNIÇÕES E PRISÕES

Beccaria (2006), em *Dos Delitos e das Penas*, fala sobre a “Origem das Penas”:

As leis são as condições sob as quais homens independentes e isolados uniram-se em sociedade, cansados de viver em contínuo estado de guerra e de possuir uma liberdade inútil devida à incerteza de sua conservação. Eles sacrificaram uma parte dessa liberdade para gozarem o restante com segurança e tranquilidade (BECCARIA, 2006, p.29).

Neste sentido, vemos que a soberania de uma nação resultou da perda desta liberdade e fez do soberano seu legítimo “depositário e administrador”. Todavia, não foi suficiente formar esse “depósito”: era preciso protegê-lo das usurpações privadas de cada homem, que continuamente procurava retirar do “depósito” não somente a própria porção, mas também a dos outros.

Dessa forma, necessitavam de “motivos sensíveis” para despersuadir qualquer homem de infringir as leis da sociedade e de colocá-la de novo no antigo caos. Esses “motivos” são as penas instituídas contra os infratores das leis. Beccaria (2006) ressalta que a denominação “motivos sensíveis” se dá em razão da sociedade não adotar princípios estáveis de conduta.

Notamos que o direito do soberano de punir os delitos estava fundado na necessidade de defender o “depósito da saúde pública” das usurpações particulares. Nesta visão, quanto mais justas as penas, mais santificada e inviolável a segurança, e, conseqüentemente, maior a liberdade que o soberano conserva para os súditos. Beccaria (2006) ressalta também que nenhum homem sacrifica uma porção de sua liberdade visando apenas o bem público. Foi a necessidade de evitar um constante estado de guerra que forçou os homens a cederem parte de sua liberdade. E, assim a reunião dessas porções formou o direito de punir. O que está acima disso é abuso e não justiça, ou seja, um poder de fato e não um direito.

E por justiça não entendo outra coisa que não seja o vínculo necessário para manter unidos os interesses particulares, que sem isso se dissolveriam, voltando ao antigo estado de insociabilidade. Todas as penas que ultrapassarem a necessidade de conservar esse vínculo são injustas por natureza. É necessário que não se atrele à

palavra justiça a ideia de qualquer coisa real, como de uma força física ou de um ser existente. Ela é uma simples maneira de conceber aos homens, a maneira que influi infinitamente sobre a felicidade de cada um (BECCARIA, 2006, p. 32)

O autor evidencia que somente a legislação pode decretar as penas sobre os delitos e isso é papel do legislador, que representa a sociedade que foi unida por um contrato social. O soberano, por sua vez, representa a sociedade e pode apenas fazer as leis gerais para todos os membros da sociedade.

No início da obra, o autor discute sobre o papel do soberano, dos magistrados e dos juízes e ressalta que a atrocidade das penas é contrária à justiça e à própria natureza do contrato. No capítulo em que fala sobre “Proporção entre os delitos e as penas”, chama a atenção para que:

Não é só interesse comum que não se cometam delitos, mas também que esses sejam raros proporcionalmente ao mal que causam à sociedade. Portanto, os obstáculos que afastam os homens dos crimes devem ser mais fortes na mesma dimensão em que os delitos são mais prejudiciais à sociedade e também na dimensão dos impulsos que impelem os homens aos crimes. (BECCARIA, 2006, p. 41).

Eis que nasce uma contradição: “as penas devem punir os delitos que fizeram nascer e que a verdadeira medida dos crimes é feita pelo dano à sociedade” (Beccaria, 2006, p.43) Para este autor, a finalidade das penas é apenas impedir que o acusado cometa novos crimes contra seus concidadãos e que outros os cometam também. Elas devem causar uma impressão mais eficaz e durável na índole dos homens e menos torturante no corpo do réu.

Na obra *Vigiar e Punir*, Michel Foucault (2013), também faz uma análise sobre as punições e prisões. A obra é dividida em quatro partes: “Suplicio”, “Punição”, “Disciplina” e “Prisão”. Trata sobre a história da legislação penal, métodos de punição e coerção implementados pelo poder público para reprimir a criminalidade.

Logo no início, o autor apresenta dois estilos de penas: o suplicio e a utilização do tempo, ao relatar o caso de Damians, em 1757, e o regulamento da “Casa de jovens detentos em Paris”, de 1838:

Menos de um século medeia entre ambos. É a época em que foi redistribuída, na Europa e nos Estados Unidos, toda a economia do castigo. Época de grandes “escândalos” para a justiça tradicional época dos inúmeros projetos de reformas; nova teoria da lei e do crime, nova justificação moral ou política do direito de punir; abolição das antigas ordenanças, supressão dos costumes; projeto ou redação de códigos “modernos”: Rússia, 1769; Prússia, 1780; Pensilvânia e Toscana, 1786; Áustria, 1786; França, 1791, Ano IV, 1808 e 1810. Para a justiça penal, uma nova era... um fato é certo: em algumas dezenas de anos, desapareceu o corpo supliciado,

esquartejado, amputado, marcado simbolicamente no rosto ou ombro, exposto vivo ou morto, dado como espetáculo. Desapareceu o corpo como alvo principal da repressão penal. (FOUCAULT, 2013, p.13)

A primeira parte de *Vigiar e Punir* aborda “o corpo dos condenados” e “a ostentação dos suplícios”. Ressalta que, no período pré-revolução francesa, não havia só o suplício, mas outras penas também tinham características suplicantes. O suplício é apresentado como um ritual político do soberano por meio do qual todo o crime é considerado um ataque ao poder do Estado, tal como vimos em Beccaria (2006).

Trata-se de uma técnica, um conjunto de procedimentos para atingir um determinado fim.

O suplício penal não corresponde a qualquer punição corporal: é uma produção diferenciada de sofrimentos, um ritual organizado para a marcação das vítimas e a manifestação do poder que pune: não é absolutamente a exasperação de uma justiça que, esquecendo seus princípios, perdesse todo o controle. Nos “excessos” dos suplícios se investe toda a economia do poder. (FOUCAULT, 2013, p.36)

Nesta cerimônia judicial, o corpo do supliciado deve revelar a verdade sobre o crime: possui uma função “jurídico-política”, uma vez que deve reconstituir a soberania que foi lesada. De acordo com Foucault, o suplício não restabelece a justiça, apenas reativa o poder.

Na segunda parte da referida obra, o autor trata sobre as manifestações contra os suplícios que ocorreram na segunda metade do século XVIII, ressaltando a necessidade de se punir de outro modo. O suplício passa então a ser visto como intolerável e cruel e o direito de punir se desloca da vingança do soberano para a defesa da sociedade.

Evidencia também que, em pouco tempo, mais especificamente através do Código Penal de 1810, a detenção se transformou em uma essencial forma de castigo e entre a morte e as multas ocupou quase inteiramente a campo das possíveis punições.

O muro alto, não mais aquele que cerca e protege, não mais aquele que manifesta, por seu prestígio, o poder e a riqueza, mas o muro cuidadosamente trancado, intransponível num sentido e no outro, e fechado sobre o trabalho agora misterioso da punição, será bem perto e às vezes mesmo no meio das cidades do século XIX, a figura monótona, ao mesmo tempo material e simbólica, do poder de punir. (FOUCAULT, 2013, p. 111)

Na terceira parte, Foucault fala sobre “Disciplina”, ressaltando que no século XVIII havia um interesse em tornar os corpos dóceis. Destaca que isto não foi socialmente

inédito, já que ao longo da história o corpo ficou preso no interior dos poderes, que lhe impôs limitações, proibições ou obrigações. Entretanto, na arte de punir, novas técnicas foram empregadas. Agora, o corpo passa a ser trabalhado detalhadamente, exercendo-se sobre o mesmo uma coerção sem folga, como algo mecânico, controlado em seus movimentos, gestos, atitudes. Ou seja, trata-se de uma disciplina dos corpos levada a cabo por meio de uma coerção ininterrupta, acometida sobre os processos da atividade mais que sobre o resultado, métodos que permitem um controle minucioso do corpo e lhes impõem uma “docilidade-utilidade”. Eis o que Foucault chama de “disciplinas”: tornar o corpo obediente e útil.

Para tanto, é necessário um dispositivo para o exercício da disciplina que obrigue pelo olhar, um observatório com um olhar hierárquico, “um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam.” (FOUCAULT, 2013, p. 165)

Um poder que age pelo efeito de uma visibilidade geral, presente no urbanismo, na construção das cidades operárias, hospitais, prisões, casas de educação etc. O autor ressalta ainda que, na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um mecanismo penal.

Ao falar sobre o Panóptico, o autor diz que seu efeito mais relevante é induzir o detento a um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Assim, se na antiguidade o espetáculo predominava na vida pública com seus rituais sangrentos sob os olhares da multidão, na Idade Moderna temos uma multidão sob um olhar vigilante.

Na quarta parte, ao discutir a “Prisão”, Foucault chama a atenção ao afirmar que, no fim século XVIII e início do XIX, houve a emergência da detenção, vista como uma nova forma de punir, apesar do modelo já existir em outros lugares. Ressalta, todavia, que a prisão é um momento importante na história da justiça penal no que se refere a seu acesso à humanidade, uma vez que penas como o suplício vão sendo substituídas pela perda da liberdade. Isso se constitui num marco na história dos mecanismos disciplinares que o novo poder de classe – a burguesia – estava desenvolvendo.

O poder de punir é definido em uma nova legislação na passagem destes dois séculos (XVIII e XIX) e passa a ser visto como uma função geral da sociedade exercida da mesma forma sobre os indivíduos, que são igualmente representados. Porém a detenção, ao se tornar uma pena por excelência, introduz processos de dominação característicos de um tipo de poder investido pelas sujeições disciplinares, mencionadas, anteriormente, na gênese da prisão.

Pode-se dizer que a prisão, desde o seu início, foi caracterizada pelo seu caráter de castigo e mesmo nos primeiros anos do século XIX esta visão não desapareceu, apenas se transformou. O castigo não era mais esquarterar, mutilar, expor em praça pública, mas trancafiar, esconder. Mesmo conhecendo suas injustiças, o quanto a prisão pode ser perigosa e sem eficácia, ainda não se encontrou outro método de punir capaz de substituí-la. Conforme Foucault (2013, p.218), ela “é a detestável solução, de que não se pode abrir mão”.

Percebe-se que a prisão primeiramente se fundamenta na privação de liberdade, e desde seus primórdios tratou-se de “detenção legal” com uma função técnica de correção. Desse modo, desde o início do século XIX, a privação de liberdade tem o intuito de modificar os indivíduos dentro de um sistema legal, através do encarceramento penal, visando a transformação técnica do indivíduo a partir da privação de sua liberdade.

É relevante salientar que a prisão não é uma instituição inerte. Ela passou e passa por momentos de reforma ao fazer parte de um campo ativo repleto de projetos, remanejamentos, experiências, discursos teóricos e inquéritos. Assim, ao tornar-se uma punição legal, carregou o direito de punir com todos seus entraves e oscilações em torno das “tecnologias corretivas do indivíduo”.

A prisão tende a se tornar um instrumento de modulação da pena. A justa duração da pena deve variar não só com o ato e suas circunstâncias, mas com a própria pena.

A prisão, essa região mais sombria do aparelho de justiça, é o local onde o poder de punir, que não ousa mais exercer com o rosto descoberto, organiza silenciosamente um campo de objetividade em que o castigo poderá funcionar em plena luz como terapêutica e a sentença se inscrever entre os discursos do saber. Compreende-se que a justiça tenha adotado tão facilmente uma prisão que não fora, entretanto, filha de seus pensamentos. Ela lhe era agradecida por isso (FOUCAULT, 2013, p. 242).

Contudo, segundo as análises de Foucault, podemos dizer que a prisão “não é filha das leis nem dos códigos, nem do aparelho judiciário”, tanto quanto não é um instrumento dócil, subordinado ao tribunal. Ela possui uma posição central neste processo, ligada a uma série de dispositivos carcerários que se destinam a “aliviar, a curar, a socorrer”, com o intuito de exercer um poder de normalização.

Outra importante discussão sobre as prisões é realizada por Misciasci (1999), apontando que o cárcere tem sua origem na Idade Média. Todavia, há registros históricos da existência de cativeiros desde a antiguidade, locais nos quais se mantinham escravos e prisioneiros de guerra sob custódia. Isto desde 1700 a.C. a 1.280 a.C. no antigo Egito, assim como, na Grécia, na Pérsia e na Babilônia. O ponto comum desses cativeiros em diferentes

regiões é o caráter de “intransponibilidade” desses espaços destinados ao encarceramento.

Dessa forma, a autora aponta que, no âmbito penal, a finalidade dos locais de encarceramento era custodiar os infratores durante o período em que aguardavam a punição e o seu julgamento. Este espaço também era utilizado para a prática da tortura contra os sujeitos que cometiam faltas, delito ou crime, enquanto método considerado legítimo para a produção de provas.

A partir do século XV, inicia-se o período que se denomina de Modernidade, cujo marco é a Revolução Francesa, em 1789. Nessa época, temos também o declínio do feudalismo, a constituição dos Estados Modernos e o desenvolvimento do modelo político, econômico e social organizado sob a lógica do capitalismo.

Surgem então as críticas dos filósofos iluministas aos excessos cruéis das punições medievais, críticas que se converteram nas bases teóricas e filosóficas que serviram de fundamentos para o pensamento moderno.

De acordo com a autora (1999) a visão iluminista condenava o que definia como um modelo punitivo levado a cabo por práticas bárbaras e advogava por um encarceramento capaz de mudar o comportamento do indivíduo, defendendo que se evitasse práticas punitivas como o enforcamento. Masmorras, execuções em praça pública não mais faziam sentido, pois “o cidadão condenado por um erro se transformaria” desde que submetido a uma instituição disciplinar.

Para Carvalho Filho (2002, p.22), a deliberação de transformar a privação de liberdade em pena autônoma consiste em uma medida punitiva recente na história. Ressalta que, há pouco mais de 200 anos, as prisões modernas foram arquitetadas como aparatos de controle para a reforma moral dos condenados, razão pela qual a primeira penitenciária brasileira foi a “Casa de Correção do Rio de Janeiro”, construída em 1834, “cujo modelo arquitetônico de pavilhões retangulares, com celas de ambos os lados ainda hoje exerce influência na construção de novos presídios”.

Sobre isto, destaca-se o fato de que o sistema punitivo moderno foi construído a partir da segunda metade do século XVIII, sendo Cesare Beccaria (1738 - 1794) quem sintetizou o formato dos novos códigos. Na obra *Dos Delitos e das Penas* (2006, p.30), sustenta que o “fim das penas não é o de atormentar e afligir um ser sensível, nem desfazer um crime que já foi cometido”. Em sua concepção, os castigos têm por fim único “impedir o culpado de ser nocivo futuramente à sociedade e desviar seus concidadãos da senda do crime”.

Assim, a partir da perspectiva de que as prisões não têm a finalidade de torturar

um indivíduo, mas sim de afastá-los do mundo do crime, vai emergindo o diálogo entre a política pública de segurança e a política pública de educação, evidenciado no próximo tópico.

2.4 SEGURANÇA E EDUCAÇÃO: COMO E QUANDO SURGE O DIÁLOGO

No Brasil, o parecer CNE/CEB nº4/2010, que versa sobre as diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, afirma que o país possui grandes problemas no campo prisional, o que não é um fenômeno recente e está vinculado à insegurança pública, devido ao crescimento da violência e sua falta de solução.

Segundo o referido documento, tal situação está diretamente ligada à inexistência de políticas públicas adequadas, que deveriam estender-se da “promoção social” à “punição justa”. Outro fato destacado é que o crescimento descontrolado da violência ultrapassa a capacidade de absorção existente no sistema prisional brasileiro, que não dá conta da população carcerária que lhe é destinada e não sabe lidar com ela. Além de evidência que, em geral, os presos recebem um tratamento “aviltante” e retornam à sociedade mais degradados do que quando entraram na prisão.

Para Maia (2009), a superlotação carcerária afronta a condição humana dos detentos, aumenta a insegurança penitenciária e promove o abuso sexual, o consumo de drogas e diminui as chances de reinserção social. Contexto que deixa no ar as seguintes questões: “O que fazer com os sentenciados?” “Como corrigi-los?” “Punição, Vigilância, Correção?”.

Para se conhecer a prisão, é preciso compreender uma parte significativa dos sistemas normativos da sociedade. Verifica-se que a introdução da privação de liberdade no sistema carcerário, entre os métodos de punição, têm provocado controvérsias.

Desde a Antiguidade a prisão apresenta-se como forma de reter os indivíduos e, assim, assegurar que ficassem à disposição da justiça para receber o castigo que lhes havia sido prescrito: morte, tortura, deportação, venda como escravo ou pena de galés, dentre outros.

Conforme mencionado, segundo Foucault (2013), somente no século XVIII, na Idade Moderna, cria-se a pena de encarceramento e, por consequência, a prisão. Concebe-se, então, um novo tipo de instrumento de punição.

O ato de punir passa a ser um direito da sociedade de se defender contra

aqueles que se constituem como risco à vida e à propriedade privada. Institui-se certa racionalidade na aplicação das penas na medida em que, para cada tipo de crime, conforme a avaliação de sua gravidade, aplica-se uma porção maior ou menor de pena de restrição de liberdade.

Assim, no século XVIII, a prisão que se baseava, sobretudo, na ideia de castigo e não na de correção ou recuperação, foi se transformando até galgar às suas três atuais funções: a) punir; b) defender a sociedade isolando o malfeitor e c) corrigir o culpado para reintegrá-lo à sociedade.

Entretanto, o impulso reformador do século XIX, enfatizado por volta de 1860, que visava à reeducação dos criminosos, sofreu um impacto negativo. Segundo o parecer CNE/CEB N°4/2010, na prática as prisões agiriam como escolas de criminalidade e a reincidência de criminosos demonstraria que o sistema penal era incapaz de reformar os detentos.

Neste processo, nota-se a influência do pensamento positivista, especialmente o dos primeiros anos do período republicano, e da escola positivista de criminologia, surgida na Itália com Cesare Lombroso (BRASIL, 2010), que se insurgiu contra a escola clássica de direito criminal formulada por Beccaria (2006). O livre-arbítrio defendido por Beccaria é então substituído pelo determinismo biológico, afirmando que os atos delituosos eram originados de tendências maléficas inatas nas pessoas, o que acabou por fornecer argumentos para o fortalecimento das teorias racistas.

A partir do século XX, mais precisamente em suas duas primeiras décadas, surge no Brasil a Escola Constitucionalista, defendendo haver uma relação determinável entre as características morfológicas, físicas e psíquicas de cada ser humano. A ideia era a de que havia uma predisposição de determinados indivíduos em relação a enfermidades e ao crime, tendência que poderia ser desvelada por meio de análises bioquímicas e da endocrinologia, que apontariam certas alterações constitucionais de temperamento e do caráter. A tendência era a de explicar o comportamento criminoso por meio de aspectos biológicos em detrimento dos fatores sociais.

O fato é que tais ideias influenciaram a opinião pública e as instituições, hegemonizando uma prática de dominação de classe, de justificação e de legitimação da exclusão social, reprimindo as reivindicações sociais e culturais desses marginalizados.

Em razão deste processo, a historiografia constata que os planos de transformar as prisões em centros para recuperação de delinquentes fracassaram em toda a América Latina, no período do início do século XIX até meados do século XX. As prisões não

ofereciam as condições humanas necessárias previstas na lei e no discurso dos governantes. Muitos foram os fatores responsáveis: limitação de recursos financeiros e humanos para implementação de projetos, instabilidade política, burocracias dos Estados afetadas pela corrupção que exercem influência perniciosa no sistema prisional, estruturas sociopolíticas excludentes, racistas e autoritárias, caracterizadas por formas de dominação.

Para Perissinotto (2011), o Estado opera num contexto político instável, de lutas e conflitos variados e as prisões, neste contexto, são produto da cultura humana e representam as contradições e tensões que afetam a sociedade. Elas refletem, reproduzem ou subvertem estruturas sociais.

Neste sentido,

A ação estatal deve ser avaliada a partir do seu impacto sobre os agentes políticos e da reação destes a essas ações por meio de lutas que podem inclusive afetar - isto é, limitar, circunscrever, precisar - a reprodução da ordem social (PERISSINOTTO, 2011, p.88).

Deve-se atentar, ainda, para o fato de que a violência, a crueldade e a indiferença aos maus tratos dispensados à população carcerária têm vínculos com a cultura de punição, cujas dimensões jurídica e religiosa funcionam como mecanismo de sua legitimação. Assim, com frequência afirma-se que *“bandido não carece de proteção do Estado”*, *“bandido bom é bandido morto”*, discurso que está presente no sistema penitenciário e na sociedade brasileira.

Foucault (2013), ao analisar as prisões, afirma que elas possuem mecanismos internos de repressão e punição que ultrapassam o castigo da “alma”, investindo na regulação do corpo do detento pela coação estimulada por uma educação total, reguladora de todos os movimentos do corpo. Nesse sentido, além da privação da liberdade, elas executam uma transformação técnica dos indivíduos:

A punição vai-se tornando, pois, a parte velada do processo penal, provocando várias consequências: deixa o campo da percepção quase diária e entra no da consciência abstrata; sua eficácia é atribuída à sua fatalidade, não à sua intensidade visível; a certeza de ser punido é que deve desviar o homem e não mais o abominável teatro; a mecânica exemplar da punição muda as engrenagens (FOUCAULT, 2013, p.14).

Entrar no interior do sistema prisional requer mergulhar num mundo de opressão. De acordo com Goffman (2008), os indivíduos que se encontram naquele local em

algum momento perderam sua própria identidade ou, muitas vezes, nunca foram percebidos como pessoas “humanas”. Podemos dizer que, ao longo de suas histórias, passaram por um processo de invisibilidade social tanto por preconceito quanto por indiferença. Nas prisões, isto é reproduzido.

Portanto, o internado descobre que perdeu alguns dos papéis em virtude da barreira que o separa do mundo externo. Geralmente, o processo de admissão também leva a outros processos de perda e mortificação. Muito frequentemente verificamos que a equipe dirigente emprega o que denominamos processos de admissão: obter uma história de vida, tirar fotografia, pesar, tirar impressões digitais, atribuir números, procurar e enumerar bens pessoais para que sejam guardados, despir, dar banho, desinfetar, cortar os cabelos, distribuir roupas da instituição, dar instruções, designar um local para o internado. Os processos de admissão talvez pudessem ser denominados “arrumação” ou “programação”, pois ao ser “enquadrado” o novato admite ser conformado e codificado num objeto que pode ser colocado na máquina administrativa do estabelecimento, modelado suavemente pelas operações de rotina. Muitos desses processos dependem de alguns atributos – por exemplo, peso ou impressões digitais – que o indivíduo possui apenas porque é membro da mais ampla e abstrata das categorias sociais, a de ser humano. A ação realizada com base em tais atributos necessariamente ignora a maioria de suas bases anteriores de auto-identificação. (GOFFMAN, 2008, p.25-26).

Segundo Onofre (2007), os presos fazem parte da população de empobrecidos, produzidos por um modelo econômico excludente e privados dos seus direitos fundamentais de vida.

Ideologicamente, como os pobres, são aqueles jogados em um conflito entre as necessidades básicas e os centros de poder e decisão que as negam. São produtos da segregação e do desajuste social, da miséria e das drogas, do egoísmo e da perda de valores humanitários. Por sua condição de presos, seu lugar na pirâmide social é reduzido à categoria de marginais, bandidos, duplamente excluídos, massacrados e odiados. Assim, o aprisionado tem como memória vivências negativas experimentadas antes e durante sua carreira delinquencial.

No capítulo seguinte abordaremos sobre o processo de exclusão social, onde segundo Zaluar (1997), a exclusão se apresenta como uma manifestação de injustiça (distributiva) e se revela quando as pessoas são excluídas dos serviços, benesses e garantias oferecidos ou assegurados pelo Estado. Neste sentido, a autora analisa os problemas prático-políticos e ressalta que, na sua dimensão política, o termo exclusão insere-se atualmente no debate sobre a crise do *Welfare State*.

Também Esping-Andersen (1991), em “As três economias políticas do *Welfare State*”, menciona que as reformas sociais seriam como um dique numa ordem capitalista cheia de vazamentos, ou seja, como estava posto não resolveria todos os problemas; o que nos leva

a refletir se a forma como esta posta a política pública de segurança e de educação nas prisões resolve ou resolverá os problemas vivenciados.

Outro ponto a considerar é a arquitetura dos cárceres. Segundo Onofre (2007), a estrutura acentua a repressão, as ameaças, a falta de privacidade, depressão, etc. Nas celas fúnebres, úmidas e escuras, repete-se ininterruptamente a voz da condenação, da culpabilidade e da desumanidade. Assim, ao se analisar seus aspectos, pode-se dizer que as prisões são caracterizadas, na maioria das vezes, como instituições disciplinares, à base da vigilância, violência e punição.

Neste contexto, as prisões se caracterizam como teias de relações sociais que promovem violência e despersonalização dos indivíduos. Sua arquitetura e as rotinas da sentença demonstram desrespeito aos direitos e à vida de qualquer ser humano. Nesse âmbito, acentuam-se os contrastes entre a teoria e a prática, entre os propósitos das políticas públicas penitenciárias e as correspondentes práticas institucionais, delineando-se um grave obstáculo a qualquer proposta de reinserção social dos indivíduos aprisionados. Dessa forma, o sistema prisional, apesar de ofertar educação escolar, organiza-se por meio de uma forma retrógrada de pena que o domina desde seus primórdios.

Até o século XIX, acreditava-se que os presos sem nenhuma intervenção educativa iriam ter perspectivas positivas e estariam preparados para serem conduzidos de volta à sociedade. No entanto, o grande número de reincidências demonstrou a ineficácia do sistema penal com base na prisão como medida de combate a violência.

A partir dessa compreensão, iniciou-se uma busca por novos caminhos e o sistema penal procurou outros rumos, inclusive a inserção da escola nas unidades penais. Neste contexto, podemos observar duas lógicas opostas: a da política pública de educação que busca a emancipação e a promoção da pessoa e a da política pública de segurança que visa a manter a ordem e a disciplina por meio de um controle totalitário e repressivo que subjuga os presos. Estes últimos caracterizam-se por serem procedimentos nada educativos. A natureza do estabelecimento penal, como funciona hoje, é hegemonicamente mais punição do que recuperação do apenado. Neste ambiente de pouco espaço para o exercício da individualidade e da reflexão, a educação fica minimizada.

Dessa forma, a importância da política pública de educação nos presídios vem ao encontro de duas finalidades: coibir a ociosidade nos presídios, o que, segundo alguns operadores da justiça e da execução penal, gera maior propensão à reincidência, e dar ao condenado a oportunidade de, em futura liberdade, dispor de uma opção para o exercício de alguma atividade profissional, para a qual seja exigida uma escolarização.

A opção por tirar uma grande massa da população carcerária que está na ociosidade, colocando-a em salas de aula, não constitui privilégio, mas uma proposta que atende aos interesses da própria sociedade, devendo ainda ser entendido como um direito de qualquer pessoa, mais ainda das que já foram excluídas em algum momento de suas vidas.

Neste sentido, o próximo tópico evidencia as bases internacionais, nacionais e estaduais que regulamentam a oferta de educação para o sistema prisional.

2.5 EDUCAÇÃO PARA O SISTEMA PRISIONAL: BASES INTERNACIONAIS, NACIONAIS E ESTADUAIS

Em relação aos documentos e orientações que evidenciam a política pública de educação para o sistema prisional, vemos que, no contexto internacional, o Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, em sua resolução 1990/20, de 24 de maio de 1990, recomendou que todos os reclusos deviam gozar de acesso à educação, com inclusão de programas de alfabetização, educação básica, formação profissional, atividades recreativas, religiosas e culturais, educação física e desporto, educação social, ensino superior de serviços de bibliotecas (UNESCO, 1994, p. 1).

No Brasil, as bases legais que regulamentam a oferta da educação prisional são a Lei de Execução Penal, de 1984, a Constituição da República Federativa, de 1988; a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, de 1996; o Plano Nacional de Educação, de 2001; o Plano de Desenvolvimento Educacional, de 2007; a Resolução nº 3, do Conselho de Política Criminal e Penitenciária, de 6 de março de 2009; a Resolução CNE/CEB 2/2010, o parecer CNE/CEB nº 4, de 2010, e o Plano Diretor da Sistema Penal Nacional, de 2011.

Neste caso, destacamos que a Constituição da República Federativa de 1988 que, em seu Artigo 205, estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, uma vez que o Estado tem a obrigação da oferta e a família da matrícula. A iniciativa deve ser promovida em colaboração com a sociedade, visando a qualificação para o mercado de trabalho, o desenvolvimento da pessoa e o exercício da cidadania. É válido ainda destacar o Artigo 208 da CF de 1988, que trata da progressiva universalização do ensino médio gratuito (Emenda Constitucional nº 14, de 1996) e afirma o dever do Estado de assegurar a educação básica obrigatória e gratuita para todos, inclusive para aqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria (Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

Já a Lei de Execução Penal – LEP (Lei nº 7.210/1984), em seu artigo 1º, define 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”. Ao mesmo tempo, em seu artigo 10º, determina que a assistência ao preso é dever do Estado e deve ser feita com o objetivo de prevenir o crime e orientar o retorno à convivência social, através, entre outras medidas, da assistência educacional.

Em 2015, a lei 13.163/15, veio regulamentar o dispositivo citado anteriormente, razão pela qual a LEP ganhou novos comandos legais, voltados a definir e a orientar sobre a educação escolar a ser ofertada em estabelecimentos penais:

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

Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa.

Art. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização. (Incluído pela Lei nº 13.163 de 2015)

§ 1º O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária. (Incluído pela Lei nº 13.163 de 2015)

§ 2º Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos. (Incluído pela Lei nº 13.163 de 2015)

§ 3º 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. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015)

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.

Art. 21-A. O censo penitenciário deverá apurar: (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) I - o nível de escolaridade dos presos e das presas; (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) II – a existência de cursos nos níveis fundamental e médio e o número de presos e presas atendidos; (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) III – a implementação de cursos profissionais em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico e o número de presos e presas atendidos; (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) IV – a existência de bibliotecas e as condições de seu acervo; (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) V – outros dados relevantes para o aprimoramento educacional de presos e presas, (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015)

A LEP determina ainda que o condenado, ao cumprir pena em regime fechado ou semiaberto, poderá remir, por estudo, parte do tempo de execução da pena (art. 126, redação dada pela lei nº 12.433/11). Segundo a lei, a contagem do tempo será de 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar – atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional – divididas, no mínimo, em 3 (três) dias.

O referido dispositivo também define que as atividades de estudo poderão ser desenvolvidas de forma presencial ou à distância, e que “o tempo a remir em função das horas de estudo será acrescido de 1/3 (um terço) no caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena, desde que certificada pelo órgão competente do sistema de educação”. Quem cumpre pena em regime aberto ou em liberdade condicional poderá remir, pela frequência a curso de ensino regular ou de educação profissional, parte do tempo de execução da pena ou do período de prova (art. 126, redação dada pela lei nº 12.433/11).

No Estado do Paraná, as políticas públicas para educação em estabelecimentos penais estão fundamentadas nas políticas públicas educacionais do Brasil, sendo adequadas em nível estadual na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os documentos normativos que instituem o direito à educação no sistema penal do Paraná são: a Constituição do Estado do Paraná, de 1989; o Regimento Interno do Departamento Penitenciário do Estado do Paraná, de 2003; o Plano Estadual de Educação, de 2005; as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos do Paraná, de 2006; o Plano Diretor do Sistema Penal do Estado do Paraná de 2011; o Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná, de 2012 e 2015.

O Estado também elaborou uma Proposta Pedagógico-Curricular para a oferta de Educação de Jovens e Adultos nos estabelecimentos Penais do Paraná (2013) e Ações norteadoras sobre o Regimento escolar Prisional do Estado do Paraná (2014).

É relevante salientar que a Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos do Estado do Paraná, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação, instituiu a “Remição da Pena” por estudo através da leitura. A Remição da Pena por Estudo através da Leitura, está regulamentada pela Lei 17.329, de 2012, respaldada na lei federal 12.433/11, que regulamentou a remição da pena pelo estudo.

A assistência educacional no sistema penitenciário do Paraná refere-se às atividades de formação e subdivide-se em educação formal⁵, educação profissional e educação social. As unidades prisionais são atendidas pelos Centros Estaduais de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEEBJAs) e pelas Ações Pedagógicas Descentralizadas (APEDs)⁶.

⁵Os documentos apresentam como educação formal a educação básica que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394 de 1996, é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

⁶Ações Pedagógicas Descentralizadas (APEDs) são escolas (municipais e/ou estaduais) que atendem a modalidade da EJA e são vinculadas a um CEEBJA, que é o responsável pela parte burocrática e pedagógica das APEDs.

A forma de ensino adotada nas escolas do sistema penitenciário do Paraná é a Educação de Jovens e Adultos. Essa modalidade de ensino vem ao encontro da necessidade e da diversidade do perfil dos educandos, no que se refere à idade, ao nível de escolarização, à situação socioeconômica e cultural e, sobretudo, à necessidade de sua inserção no mercado de trabalho.

Dessa forma, a educação no sistema prisional, enquanto política pública, pode ser considerada como um dos meios de promover a integração social e a aquisição de conhecimentos que permitam aos reclusos se reintegrarem de uma melhor forma na sociedade ao recuperarem a liberdade.

Por outro lado, segundo Bourdieu (1975), a ação pedagógica reproduz a cultura dominante, reproduzindo também as relações de poder de um determinado grupo social. Dessa forma, o sistema educacional reproduziria, por meio de uma violência simbólica, as relações de dominação, ou seja, a estrutura de classes, reproduzindo de maneira diferenciada a ideologia da classe dominante.

Neste sentido, deveríamos nos atentar para que a elaboração de políticas públicas não sejam apenas alimentadoras do capitalismo, mas que sejam de interesse de todos, preconizando as ações como efetivação de direitos e a formação de sujeitos autônomos e críticos.

Ressaltamos ainda que, diferentemente de outros espaços nos quais a educação de jovens e adultos (EJA) foi implantada, a prisão precisa ser ressignificada como espaço potencialmente pedagógico, uma vez que as prisões foram projetadas com o objetivo de servir como um instrumento de punição e não de educação escolar.

Diante dos dilemas e contradições de um ideal que visa educar e de um real que visa punir, de tantos fatores que dificultam a formação para a vida social em liberdade, longe das grades, cabe perguntar: o que pode fazer a educação escolar por trás das grades? Como situar a educação dentro da prisão? O que fazer para que as relações sejam pedagógicas? A escola neste contexto, insere, reinsere, socializa ou ressocializa o sujeito na sociedade? Ou será que reproduz mais desigualdade social e serve para o Estado transferir a responsabilidade dos índices de violência e reincidência criminal para escola?

Considerando as dificuldades acerca das contradições quanto à inserção da educação escolar nas prisões, bem como a necessidade de disseminação, compartilhamento e valorização do conhecimento tácito e explícito produzidos pelos sujeitos do sistema penal, são imprescindíveis estudos, ações e projetos voltados à gestão do conhecimento no sistema penal como um todo e, especialmente, no Estado do Paraná, uma vez que não há no estado uma

tradição de pesquisa científica no sistema penal, segundo o próprio Plano Diretor do Sistema Penal do Estado do Paraná (2011). Esse caminho de estudos e pesquisas principia a ser trilhado ao longo dos últimos anos.

Assim, num exercício reflexivo, numa especulação teórica, buscando instigar e provocar questionamentos, dúvidas, suspeições e possibilidades, deparamo-nos com a necessidade de se ampliar as discussões sobre a educação escolar no Sistema Prisional.

3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO SISTEMA PRISIONAL BASILEIRO

3.1 EXCLUSÃO SOCIAL E CRIMINALIZAÇÃO DA POBREZA

Alba Zaluar (1997), em *Exclusão e Políticas: dilemas teóricos e alternativas políticas* discute a história da exclusão social e analisa a forma como a teoria social lida com essas situações. Sua análise parte de formulações políticas da nova questão social global, configurada por manifestações de violência contra pessoa, roubos, depredações, assassinatos e do pensamento antiutilitarista de cientistas sociais franceses, buscando entender as consequências do atual quadro de violência urbana e as políticas públicas nos bairros populares do Rio de Janeiro.

O artigo é dividido em quatro partes: “Os problemas teóricos”, “Os problemas prático-políticos”, “A reciprocidade na modernidade” e “Algumas exclusões e alguns abalados circuitos de reciprocidade no Brasil”. A partir destas questões, o texto discute propostas de cidadania ativa e a participação dos indivíduos em vários níveis e formas da vida em sociedade, o que possibilitará refazer o Estado Nação.

Além disso, analisa os paradoxos e ambiguidades da reciprocidade, a fim de se pensar a reciprocidade moderna, caracterizada pela solidariedade ao estranho e pelas novas redes ampliadas de laços sociais que minimizam a violência. Na atualidade, as exclusões e os abalados circuitos da reciprocidade no Brasil são entendidos na sua articulação com o modo pelo qual o crime se organizou e com base nas novas divisões sociais. Neste contexto, refletimos sobre a situação dos presos: Envolto em um emaranhado de exclusões como torná-los cidadãos ativos? O que é exclusão, afinal? Do que eles foram excluídos?

A autora nos chama a atenção para o fato de que hoje se tornou “moeda corrente” no Brasil falar de exclusão social para abordar uma série de temas e de problemas, razão pela qual devemos esclarecer as dúvidas e equívocos sobre o uso do conceito de exclusão.

Primeiramente, deve-se enfrentar e diferenciar duas ordens de problemas: o teórico e o prático-político. Nos problemas teóricos, o conceito exclusão advém de uma tradição a que remontam os estudos de sistemas simbólicos, os quais dominaram o pensamento social, especialmente influenciado pela Antropologia Estrutural. Tal abordagem privilegia em sua análise não a política dos significados, mas as propriedades da cadeia de significantes, que se forma pela inclusão/exclusão de categorias. Trata-se de uma lógica classificatória utilizada para marcar diferenças, correspondendo assim às relações formais

entre elementos de um sistema simbólico. Tal teoria revelou-se pertinente, na Antropologia, para pensar as identidades que se contrastam entre grupos que se representam simbolicamente de modos diferenciados.

Esta teoria torna-se problemática para pensar todos os tipos de comunidade, uma vez que múltiplos atores movimentam o campo social e político. Assim, com base na teoria dos sistemas simbólicos, pode-se afirmar que qualquer sistema classificatório cria exclusão, como por exemplo: grupos religiosos, étnicos, raciais, etc. E a criam por processos diferentes e por critérios distintos.

Segundo Zaluar (1997), esta é a primeira dificuldade para se focalizar o sim/não da inclusão/exclusão, pois qualquer sistema de classificação pensado apenas em termos da lógica binária produz a exclusão, que vem a ser um traço constitutivo da classificação na qual se baseia o conceito estrutural de identidade social. As comunidades, portanto, podem ter processos de admissão, conversão ou inclusão bastante facilitados, entre outros critérios mais exigentes. Na maioria dos países europeus, por exemplo, grande parte do problema de exclusão está na não aceitação dos imigrantes, fato que gera uma nova forma de racismo cultural. Já no Brasil, segundo Zaluar, as relações são mais flexíveis e menos excludentes, pois a falta de homogeneidade étnica e racial na formação do país o transformou em uma nação multicultural por vocação. Entretanto, vale salientar que no Brasil também existe discriminações e que, quando as discriminações raciais combinam-se com as sócio-econômicas, temos as mais claras situações de exclusão em diversos setores, por variados processos.

Outro problema teórico apontado pela autora é que as comunidades fechadas não criam necessariamente uma situação de injustiça. Isto nos leva a questionar: quando, então, a exclusão e a injustiça se sobrepõem? O caso dos presos do sistema prisional são apenas de pessoas que foram excluídas da sociedade ou também de pessoas que sofreram injustiças?

Conforme mencionamos no capítulo anterior, para a linha teórica francesa, a exclusão como manifestação de injustiça (distributiva) se revela quando as pessoas são excluídas dos serviços, benesses e garantias oferecidos ou assegurados pelo Estado, ainda que em graus de exclusão diferenciados. Todavia, precisamos conhecer os processos que levam à exclusão e o conteúdo particular das diversas exclusões para um entendimento mais efetivo.

Zaluar discute a visão de Rosanvallon sobre a exclusão, que fala da cidadania individual na dimensão da participação política e civil na sociedade. Este autor pensa os direitos reais e não os escritos em declarações e constituições. O que nos leva a refletir: os

aprisionados conseguem ter direitos reais ou eles ficam apenas no papel?

Na visão do autor, teríamos que substituir o Estado Passivo Providência pelo Estado Ativo Providência, onde não haveria mais assistidos a socorrer, mas pessoas com diferentes utilidades sociais. Nesse “Estado Cívico”, as políticas deveriam se ocupar em prevenir a exclusão mais do que reinserir os excluídos. Tal ideal leva a uma nova indagação: as políticas públicas de educação e segurança deveriam voltar-se à prevenção e não à reinserção, tal como prevê a educação escolar nos presídios?

Mas haveria uma fórmula para integrar os mais pobres? Como refazer a nação? Como incluir os excluídos?

Segundo Martins (1997), as críticas às teorias meramente distributivas e utilitaristas de justiça social desembocam na crítica à ideia de cidadão como sujeito passivo, mero receptor do que é distribuído pelas agências públicas:

E opera como técnica social de reinclusão dos desesperados a até de reinclusão preventiva dos condenados ao limbo da sociedade atual. Ele dá sentido a essa reinclusão marginal, justificando-a, ao invés de condená-la, pois destaca nela o fato da conversão e da salvação. As políticas econômicas atuais, no Brasil e em outros países, que seguem o que está sendo chamado de modelo neoliberal, implicam a proposital inclusão precária e instável, marginal. Não são propriamente políticas de exclusão, são políticas de inclusão das pessoas nos processos econômicos, na produção e na circulação de bens e serviços, estritamente em termos daquilo que é racionalmente conveniente e necessário à mais eficiente (e barata) reprodução do capital. E, também ao funcionamento da ordem política, em favor dos que dominam. Esse é um meio que claramente atenua a conflitividade social, de classe, politicamente perigosa para as classes dominantes. (MARTINS, 1997, p.20)

Para Martins (1997), ao discutir a exclusão, deixa-se de lado o debate acerca das formas pobres, insuficientes e até indecentes de inclusão. A exclusão não se explica apenas como fenômeno em si, mas sobre a interpretação que incide sobre a vítima. Isso demanda uma análise dos processos sociais excludentes, uma vez que eles produzem uma reinclusão precária em relações sociais e um reinclusão ideológica no imaginário da sociedade. É como se essa desigualdade se separasse materialmente, mas se unisse ideologicamente.

O que vocês estão chamando de exclusão é, na verdade, o contrário da exclusão. Vocês chamam de exclusão aquilo que constitui o conjunto das dificuldades, dos modos e dos problemas de uma inclusão precária e instável, marginal. A inclusão daqueles que estão sendo alcançados pela nova desigualdade social produzida pelas grandes transformações econômicas e para os quais não há senão, na sociedade, lugares residuais. Tem sentido que vocês pensem assim, ainda que de um modo insuficiente, porque exclusão de fato, sociologicamente, não existe. Ela é, na sociedade moderna, apenas um momento da dinâmica de um processo mais amplo;

um momento insuficiente para compreender e explicar todos os problemas que a exclusão efetivamente produz na sociedade atual. (MARTINS, 1997, p.26)

Para este autor, o conceito é “inconceitual”, pois distorce o problema que pretende explicar, uma vez que se refere não só a um instrumento de discurso, mas também a um ponto de referência de uma prática. Ressalta que, nos últimos cinquenta anos, muitos sociólogos utilizavam os termos “pobres”, “marginalizados”, “marginalização”, substituídos agora pelo termo “exclusão”. É como se este termo estivesse desmistificando a palavra “pobre”. Neste sentido, a palavra “exclusão” nos remete à necessidade prática de uma nova compreensão daquilo que chamamos de pobreza.

Já Zaluar (1997), ao falar sobre algumas exclusões e alguns abalados circuitos de reciprocidade no Brasil, nos faz uma indagação: “De que modo e onde as liberdades deveriam ser limitadas, controladas ou reprimidas?”.

A autora nos faz refletir sobre a questão da criminalidade e sua vinculação retórica com a pobreza, o que acaba se tornando uma armadilha para o cientista social, uma vez que justificar a criminalidade violenta de uma parcela dos jovens pobres é desviar a atenção dos que deveriam estar sendo controlados, como no caso dos que fazem fortuna com o tráfico de drogas e dos que desviam verbas destinadas às políticas públicas que poderiam educar esses jovens para uma sociabilidade positiva.

As políticas sociais deveriam ser implementadas não porque os pobres constituem um perigo permanente à segurança ou porque podem vir a se constituir em classes perigosas, mas porque um país democrático e justo não pode existir sem que haja tais políticas. Percebe-se, portanto, que é preciso ter políticas públicas de educação e segurança, como no caso das escolas nos presídios, não por serem perigosos os presos, ou para serem reinseridos no mercado de trabalho, mas porque vivemos num país democrático onde todos devem ter acesso à educação.

A autora afirma que são poucos os jovens pobres que enveredam pela carreira criminosa, o que leva a um ponto crucial da discussão, pois não se trata de optar por preceitos liberais a partir dos quais cada um faz suas escolhas, independente de considerações sociais e de hábitos e aspirações exteriores aos indivíduos. Trata-se de tornar complexa a análise dos contextos sociais mais amplos e locais para entender os motivos pelos quais cada vez um número maior de jovens (de todos os estratos sociais) comete crimes. Nem sempre esses jovens seguem uma carreira criminosa. Entretanto alguns deles passam e exercem um tipo de poder militar nas comunidades onde as instituições encarregadas de manter a lei são débeis ou

estão ausentes, ou ainda se tornaram coniventes com o negócio ilegal; onde as organizações vicinais se desagregaram ou foram esvaziadas pela competição política entre partidos e grupos religiosos.

Além do enraizamento do crime organizado nas instituições por meio da corrupção, o funcionamento altamente desigual do sistema penal e a obsolescência do código penal criaram uma “ilha de impunidade”. Zaluar (1997) afirma que a exclusão é também institucional e que, sem uma política pública que modifique a atual criminalização do uso de drogas, sem uma política de redução do risco do seu uso na área da saúde e sem um projeto educativo de prevenção de seu uso entre os jovens, não conseguiremos modificar o atual cenário de violência e injustiça existente no país.

Salienta ainda que é de suma importância estar-se atento às tendências de globalização que, via mídia e indústria cultural, alteram as formas de sociabilidade e de solidariedade.

Bauman (1999), em *Globalização: as consequências humanas revela* as raízes e consequências sociais do processo globalizador. Evidencia que a globalização tanto une quanto divide, e que uma parte integrante de seu processo é a segregação espacial, a progressiva separação e exclusão. Discute a tendência atual de criminalizar casos que não se encaixam em uma norma idealizada de sociedade, onde o papel da criminalização é compensar os desconfortos da “vida em movimento”. Assim como sugere Wacquant (2003) ao falar sobre “a nova gestão da miséria nos Estados Unidos”:

Como conter o fluxo crescente das famílias deserddadas, dos marginais das ruas, dos jovens desocupados e alienados e a desesperança e a violência que se intensificam e se acumulam nos bairros? Ao aumento dos deslocamentos sociais pelos quais – paradoxo – elas mesmas são amplamente responsáveis, as autoridades americanas decidiram responder desenvolvendo suas funções repressivas até a hipertrofia. Na medida em que se desfaz a rede de segurança (safety net) do Estado caritativo, vai se tecendo a malha do Estado disciplinar (dragnet) chamado a substituí-lo nas regiões inferiores do espaço social americano. (WACQUANT, 2003, p. 27)

Assim, a complexa questão da insegurança existencial posta pelo processo de globalização se reduz à questão da “lei e da ordem”, onde as preocupações com a segurança (do corpo e dos bens materiais) são carregadas de ansiedades que emergiram de dimensões cruciais da existência atual, como a insegurança e a incerteza.

Segundo o Bauman, o encarceramento, enquanto confinamento espacial, tem sido, em todas as épocas, o método primordial de se lidar com os setores inassimiláveis e problemáticos da população, difíceis de controlar. Esta separação espacial que remete a um

confinamento forçado tem sido, ao longo dos séculos, uma maneira de se reagir a toda diferença (particularmente a toda diferença que não podia ser acomodada nem se desejava acomodar na rede habitual das relações sociais).

Atingidos por um tríplice estigma ao mesmo tempo moral (eles se baniram da cidadania ao violar a lei), de classe (eles são pobres em uma sociedade que venera a riqueza e concebe o sucesso social como resultado unicamente do esforço individual) e de casta (eles são majoritariamente negros, portanto oriundos de uma comunidade despida de “honra étnica”), os detentos são o grupo pária entre os párias, uma categoria sacrificial que se pode vilipendiar e humilhar impunemente com imensos lucros simbólicos. A política de criminalização da miséria do Estado americano encontra assim seu prolongamento cultural em um discurso público de maldição dos prisioneiros que faz deles a encarnação do mal absoluto: a antítese do “sonho americano” (WACQUANT, 2003, p. 97)

Observa-se uma tendência em se caracterizar como crime os atos que são vistos como indesejáveis ou dúbios e uma necessidade cada vez maior de se punir esses crimes com prisão. Nestas circunstâncias, tanto para Bauman (1999) quanto para Wacquant (2003), o confinamento é uma forma de utilizar ou neutralizar uma parcela considerável da população que não é necessária à produção e para a qual não há trabalho ao qual se reintegrar.

A prisão de PelicanBay não foi projetada como fábrica de disciplina ou do trabalho disciplinado. Foi planejada como *fábrica de exclusão* e de pessoas habituadas à sua condição de *excluídas*. A marca dos excluídos na era da compressão espaço-temporal é a *imobilidade*. O que a prisão de PelicanBay leva quase à perfeição é a técnica da *imobilização*. Se os campos de concentração serviram como laboratórios de uma sociedade totalitária nos quais foram explorados os limites da submissão e servidão e se as casas de correção panópticas serviram como laboratórios da sociedade industrial nos quais foram experimentados os limites da rotinização da ação humana, a prisão de PelicanBay é um laboratório da sociedade “globalizada” (ou “planetária”, nos termos de Alberto Melucci) no qual são testadas as técnicas de confinamento espacial do lixo e do refugo da globalização e explorados os seus limites. (BAUMAN, 1999, p.108)

Conforme veremos no próximo capítulo, o uso da prisão como método de resolver problemas agudos e nocivos cresce rapidamente em quase todos os países, tanto quanto o número de pessoas na prisão ou que aguardam suas sentenças. Em quase toda parte a rede de prisões está se ampliando intensamente, assim como os gastos com ela.

Nota-se também que, no mundo de finanças globais, para atraírem investidores, os governos assumem um papel de limpar as ruas e torná-las seguras, fato que influencia decisões de investimento ou de retirada dele. De acordo com Bauman, a liberdade global de movimentos indica promoção social, progresso e sucesso; a imobilidade exala o odor repugnante da derrota, da vida fracassada e do atraso.

Neste sentido, a prisão não significa apenas imobilização, mas também expulsão, fator esse que aumenta a sua popularidade como meio favorito de “arrancar o mal pela raiz”. A prisão pode então ser vista como uma prolongada e talvez permanente exclusão. E fica uma indagação: para tornar as ruas seguras, a melhor saída é remover e manter fora do alcance e contato os perigosos, em locais de onde não possam fugir? Essa prática vem diminuindo a violência ao longo dos tempos?

Para Thomas Mathiesen (*apud* BAUMAN, 1999, p.117), o sistema penal ataca a base e não o topo da sociedade, o que vem sendo amplamente debatido por sociólogos do direito e da prática da punição. Mathiesen evidencia as intenções seletivas dos legisladores, preocupados com a preservação de determinado tipo de ordem específica, bem como aponta que as ações mais prováveis de serem cometidas por pessoas para as quais não há lugar na ordem apresentam maior probabilidade de aparecerem no código criminal.

Roubar os recursos de nações inteiras é chamado de “promoção do livre comércio”; roubar famílias e comunidades inteiras de seu meio de subsistência é chamado “enxugamento” ou simplesmente “racionalização”. Nenhum desses feitos jamais foi incluído entre os atos criminosos passíveis de punição (BAUMAN, 1999, p.117).

Por isso, ressalta o autor, não é estranho as prisões estarem repletas de pessoas da base da pirâmide social, tanto quanto são raros os crimes do topo a serem levados aos tribunais.

[...] a identificação do crime com os “desclassificados” (sempre locais) ou, o que vem a dar praticamente no mesmo, a criminalização da pobreza. Os tipos mais comuns de criminosos na visão do público vêm quase sem exceção da “base” da sociedade. Os guetos urbanos e as zonas proibidas são considerados áreas produtoras de crime e criminosos. (BAUMAN, 1999, p.119).

Nesse sentido, se a prisão pode ser vista como um ritual de rejeição e exclusão, como efetivar políticas públicas de educação no espaço prisional? Como agir para que não sejam apenas alimentadoras do capitalismo, mas que beneficiem efetivamente todos os envolvidos? O que fazer não para que tais políticas não se limitem a uma forma de inclusão precária?

A seguir veremos os dados referentes ao sistema prisional.

3.2 ANÁLISES DOS DADOS COLETADOS

Com base nos dados do relatório do INFOPEN (2014), que exhibe um retrato das prisões no Brasil, podemos notar que a situação carcerária é uma das questões mais complexas da realidade brasileira, o que a torna um desafio para o sistema de justiça penal, para a política criminal, a política de segurança pública e também para a política de educação. O relatório esboça um panorama geral da situação prisional dos vinte países com maior número de presos no mundo, onde o Brasil aparece como a quarta maior população prisional: 607.731 encarcerados (para cada 100 mil habitantes 300 estão presos), ficando atrás apenas dos Estados Unidos (2.228.424: 698 presos para cada 100 mil habitantes), da China (1.657.812: 119 presos para cada 100 mil habitantes) e da Rússia (673.818: 468 presos para cada 100 mil habitantes)⁷. Conforme indica a figura abaixo:

⁷É válido ressaltar que a Tailândia, que aparece com a sexta população prisional (308.093) é a terceira se levarmos em consideração a taxa de população prisional para cada 100 mil habitantes, que é de 457 e o Brasil ficaria na quinta posição.

Figura 1 – Informações prisionais dos vinte países com maior população prisional no mundo.

País	População prisional	Taxa da população prisional para cada 100.000 habitantes	Taxa de ocupação	Taxa de presos sem condenação
Estados Unidos	2.228.424	698	102,70%	20,40%
China	1.657.812	119	-	-
Rússia	673.818	468	94,20%	17,90%
Brasil	607.731	300	161,00%	41,00%
Índia	411.992	33	118,40%	67,60%
Tailândia	308.093	457	133,90%	20,60%
México	255.638	214	125,80%	42,00%
Irã	225.624	290	161,20%	25,10%
Indonésia	167.163	66	153,00%	31,90%
Turquia	165.033	212	101,20%	13,90%
África do Sul	157.824	290	127,70%	26,00%
Vietnã	142.636	154	-	12,80%
Colômbia	116.760	237	149,90%	35,20%
Filipinas	110.925	113	316,00%	63,10%
Etiópia	93.044	111	-	14,00%
Reino Unido	85.704	149	111,60%	14,40%
Polônia	78.139	203	90,20%	7,70%
Paquistão	74.944	41	177,40%	66,20%
Marrocos	72.816	221	157,80%	46,20%
Peru	71.913	232	223,00%	49,80%

Fonte: INFOPEN, jun/2014.

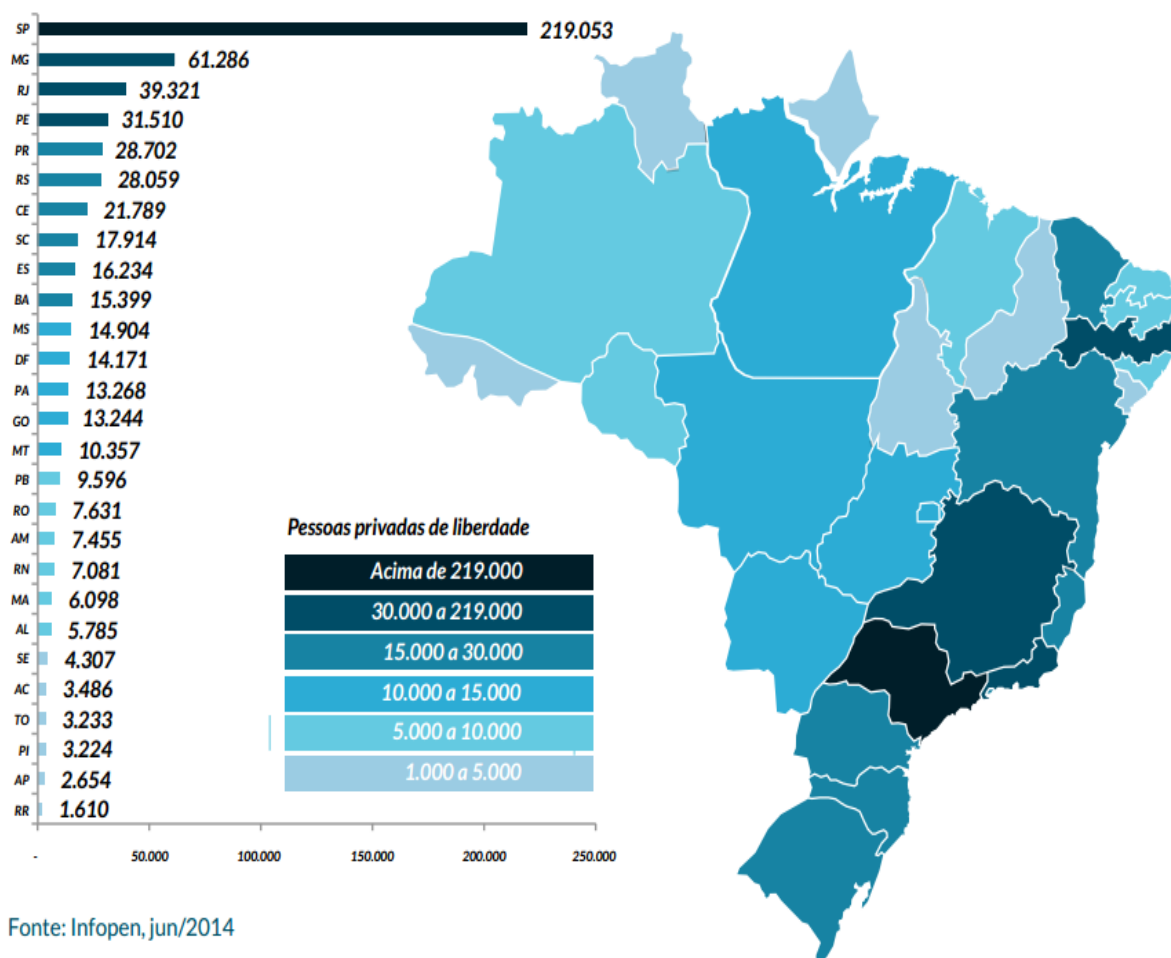
Segundo os dados, atualmente, no Brasil, existe cerca de 300 presos para cada 100 mil habitantes no país. Este número é consideravelmente superior às 376.669 vagas do sistema penitenciário, o que totaliza um déficit de 231.062 vagas e uma taxa de ocupação média dos estabelecimentos de 161%. Temos aqui uma das questões mais relevantes acerca da situação do sistema prisional brasileiro, onde um espaço concebido para custodiar 10 pessoas acomoda por volta de 16 encarcerados.

Conforme já mencionamos anteriormente, as taxas de aprisionamento vêm crescendo, as prisões estão repletas de pessoas e este fato não implica em uma diminuição da violência. Pelo contrario, vemos constantemente aumentar esses índices. A realidade

brasileira é a de que a maioria dos presídios está abarrotada de pessoas vivendo em péssimas condições, o que significativamente contribui para as constantes rebeliões.

Observando a população prisional no Brasil por unidade federativa, o estado do Paraná aparece em quinto lugar, com 28.702 aprisionados, atrás de São Paulo, com 219.053, de Minas Gerais, com 61.286, do Rio de Janeiro, com 39.321 e de Pernambuco, com 31.510. No Paraná, são 259 presos para cada 100 mil habitantes.

Figura 2 - População Prisional no Brasil por Unidade da Federação

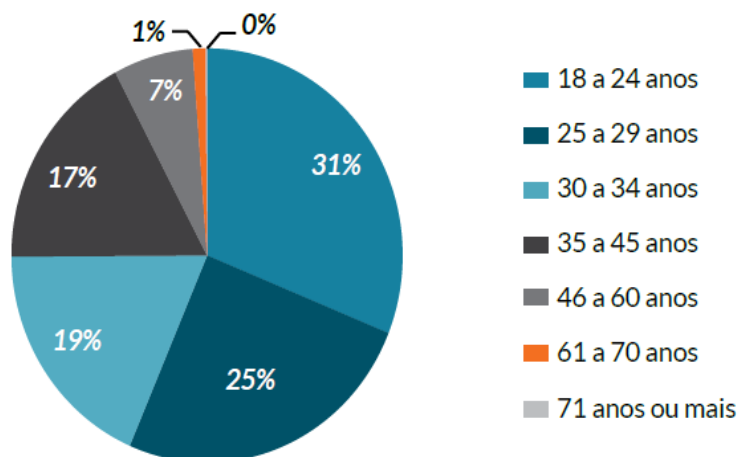


O número de pessoas presas por Unidade da federação é bastante distinto, conforme indica a figura. O Estado de São Paulo aparece com o maior número de presos, um montante correspondente a 36% da população prisional do país. Já Roraima desponta com o menor índice, o que não nos autoriza a desconsiderar as diferenças demográficas entre os estados. Enquanto São Paulo é o estado mais populoso, Roraima apresenta menor densidade demográfica.

Na sequência, apresentaremos o perfil da população prisional do Brasil.

3.2.1 Perfil da população prisional

Figura 3 Faixa etária das pessoas privadas de liberdade

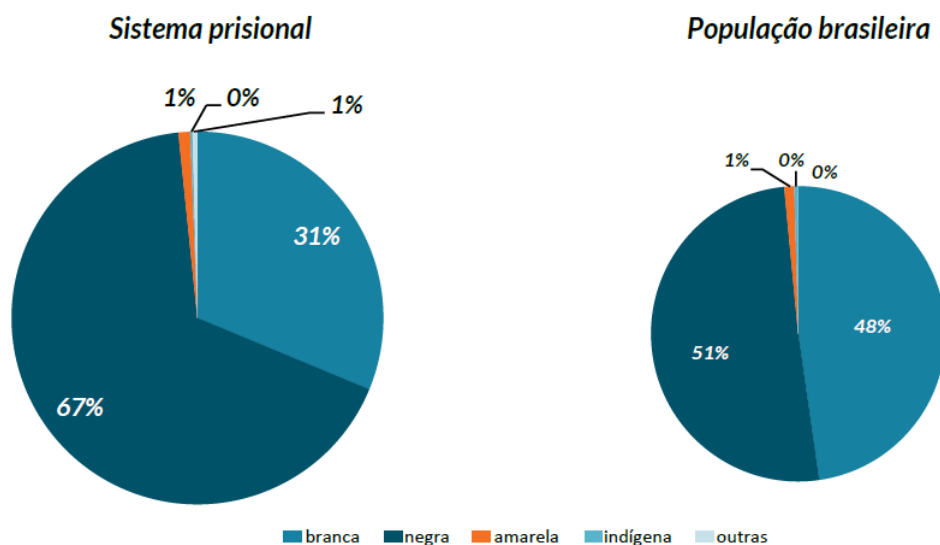


Fonte: INFOPEN, jun/2014.

O gráfico mostra que a maior parte da população prisional é formada por jovens entre 18 e 29 anos, o que perfaz um percentual de 56% dessa população. Além disso, o encarceramento da população jovem no país é um fenômeno que tem crescido nas últimas décadas.

Interessante também observar que, no relatório do Depen (2014), não foram levantados dados sobre a camada social a que pertence esta população. Por outro lado, é igualmente interessante observar que 67% da população prisional é formada por pessoas negras, e que a proporção na população brasileira em geral é menor 51% (com base no censo 2010) e nos leva indagar por que há tantos negros encarcerados, conforme mostra a Figura 4, abaixo.

Figura 4: Raça, cor ou etnia



Fonte: INFOPEN, jun/2014 e IBGE 2010.

Ao refletir sobre a questão racial no Brasil Giralda Seyferth (1996), em *Construindo a Nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização* discute a construção do nacionalismo brasileiro, enfatizando a questão das hierarquias raciais e o racismo na política de imigração e colonização no Brasil. Ressalta que esta ideia de raça construída sobre hierarquias denotando desigualdade dominou o pensamento social em muitos lugares, inclusive no Brasil, e que foi respaldada pela ciência, principalmente pela Antropologia Física, que se empenhava em classificar a humanidade em tipos naturais. Nesse mesmo sentido, alguns campos das ciências sociais e humanas usaram metáfora darwinista da “sobrevivência dos mais aptos” e inventaram a eugenia para sugerir políticas públicas que, entre outras medidas, implicavam limpeza étnica.

A construção de ideologias com finalidades políticas foram, pois, respaldadas cientificamente pelas teorias raciais na passagem para o século XX, o que nos leva a indagar se tais teorias também serviram de base para a elaboração de políticas públicas de segurança. Mesmo porque todas essas doutrinas tinham em comum o dogma de que a diversidade humana, anatômica e cultural, era produzida pela desigualdade de raças. Com isso, produziram hierarquias raciais que colocavam os europeus “civilizados” no topo, os negros “bárbaros” e os índios “selvagens” se revezando na base e todos os demais em posições intermediárias. Os pressupostos de inferioridade e da hierarquização baseada em elementos de natureza racial são utilizados para classificar e hierarquizar a população brasileira. A cor da pele era o elemento que definia as categorias raciais, na ordem moral, e definia também a

hierarquização num sentido civilizatório.

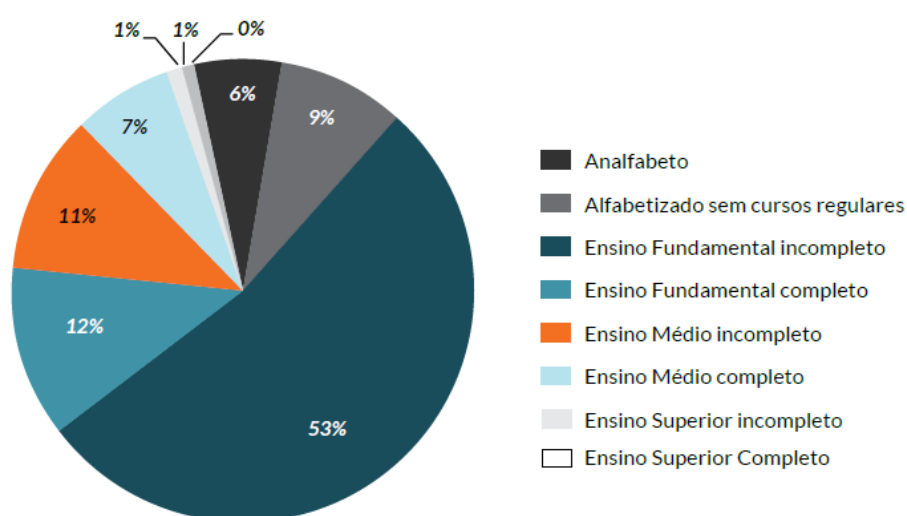
Diante da realidade prisional estampada nos gráficos e das discussões já realizadas, é de fundamental importância o estudo de autores brasileiros do século XX, tais como Gilberto Freyre, Raimundo Faoro, Caio Prado Junior, Florestan Fernandes, entre outros, para se pensar a sociedade, as relações, as estruturas, os sujeitos. Tais autores, apesar das mudanças históricas, continuam a ser lidos como fontes de investigação científica do presente.

O pensamento político-social, em sua evolução política e ideológica, produziu diferentes estilos, diferentes formas de pensar que permitem situar e pôr sob outro olhar as propostas políticas e as análises científicas da atualidade, uma vez que o esclarecimento do passado é um requisito necessário à proposição de estratégias políticas para o presente. Dentre os autores citados destacamos Florestan Fernandes.

A obra de Florestan (2008), *A Integração do negro nas sociedades de classes*, nos leva a refletir sobre quais foram os dilemas presentes na constituição da ordem capitalista no Brasil, evidentes na marginalização dos negros e mulatos. Como os negros seriam inseridos na nova ordem social? O foco do livro está na análise da condição de marginalidade dos negros diante os novos padrões sociais da sociedade capitalista, o que remete às já mencionadas pesquisas sobre a criminalização da pobreza e à Figura 4, que evidencia nossa atual realidade de uma maioria negra entre os encarcerados.

A criminalização da pobreza é confirmada ainda pela escolaridade dos aprisionados, conforme mostra a Figura 5.

Figura 5 Escolaridade da população prisional



Fonte: INFOPEN, jun/2014.

Nota-se que o grau de escolaridade da população prisional brasileira é extremamente baixo. Segundo o relatório do Depen, aproximadamente oito em cada dez pessoas presas frequentaram apenas o ensino fundamental. A maioria, 53%, não chegou a concluir esta fase. Desse modo, os encarcerados no Brasil são, na maioria, jovens entre 18 e 29 anos, negros e com baixa escolaridade. Neste contexto é que vamos analisar as políticas públicas de educação para jovens e adultos privados de liberdade

3.2.2 Educação: o direito é universal, mas o acesso nem tanto.

A educação é um direito humano subjetivo previsto em diferentes instrumentos legais, estando sintetizada na Constituição Federal de 1988 (art. 205): “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho”.

No artigo 208 da referida Constituição, estabelece-se o dever do Estado na garantia o ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurando-se, inclusive, “sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Assim como para todos os jovens e adultos, o direito à educação para os jovens e adultos em situação de privação de liberdade é um direito humano essencial para a efetivação da cidadania.

Desta forma, ao se abordar a educação para este segmento da população, é importante ter claro que os reclusos, embora privados de liberdade, mantêm a titularidade dos demais direitos fundamentais, como é o caso da integridade física, psicológica e moral. Do mesmo modo, o acesso ao direito à educação deve ser assegurado universalmente na perspectiva acima delineada e em respeito às normas que o asseguram.

A Lei de Execução Penal (1984) também enfatiza que é dever do Estado fornecer à pessoa privada de liberdade assistência educacional, com o intuito de prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade. O documento ainda ressalta que a lei prevê que assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional da pessoa privada de liberdade, devendo o ensino fundamental ser obrigatório.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – lei nº9.394/96), embora posterior à LEP, não contemplou dispositivos específicos sobre a educação em espaços de privação de liberdade. Entretanto, isso foi corrigido no Plano Nacional de Educação (PNE – lei nº 10.172/2001), que objetiva, em sua 17ª meta, “implantar em todas as unidades prisionais, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e

médio”.

Todavia, é de suma importância evidenciar que, embora anterior aos dispositivos legais já apresentados (Constituição de Federal/1998; LDBEN/1996; Parecer nº11/2000; e o PNE de 2001), a LEP apresenta relevantes considerações acerca do tema “educação de jovens e adultos privados de liberdade”.

Dessa forma, ressaltamos, segundo Julião (2012, p.189), que o direito à educação é uma condição inalienável de uma real liberdade de formação e instrumento indispensável da própria emancipação, ou seja, um direito humano essencial. Portanto, o acesso à educação deve ser um direito assegurado universalmente, evidenciando também que, enquanto instrumento democrático, a educação deve ser aberta e contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos.

Vejamos agora uma figura que mostra as pessoas privadas de liberdade envolvidas em atividade educacionais por Unidade da Federação.

Figura 6 - Pessoas privadas de liberdade envolvidas em atividade educacionais

UF	Pessoas em atividades educacionais	% de pessoas presas no estado em atividades educacionais
AC	319	9,1%
AL	14	0,3%
AM	786	10,7%
AP	46	1,7%
BA	1646	13,9%
CE	4018	19,7%
DF	1824	13,7%
ES	2834	17,5%
GO	420	3,2%
MA	330	7,3%
MG	5403	9,6%
MS	973	6,9%
MT	1406	13,6%
PA	1054	8,4%
PB	1061	11,1%
PE	6426	20,4%
PI	161	5,0%
PR	4315	22,1%
RJ	207	0,5%
RN	344	4,9%
RO	881	11,5%
RR	28	1,7%
RS	1570	5,6%
SC	2010	11,2%
SE	391	9,6%
SP	NI	NI
TO	364	11,3%
Total	38831	10,7%

Fonte: INFOPEN, jun/2014.

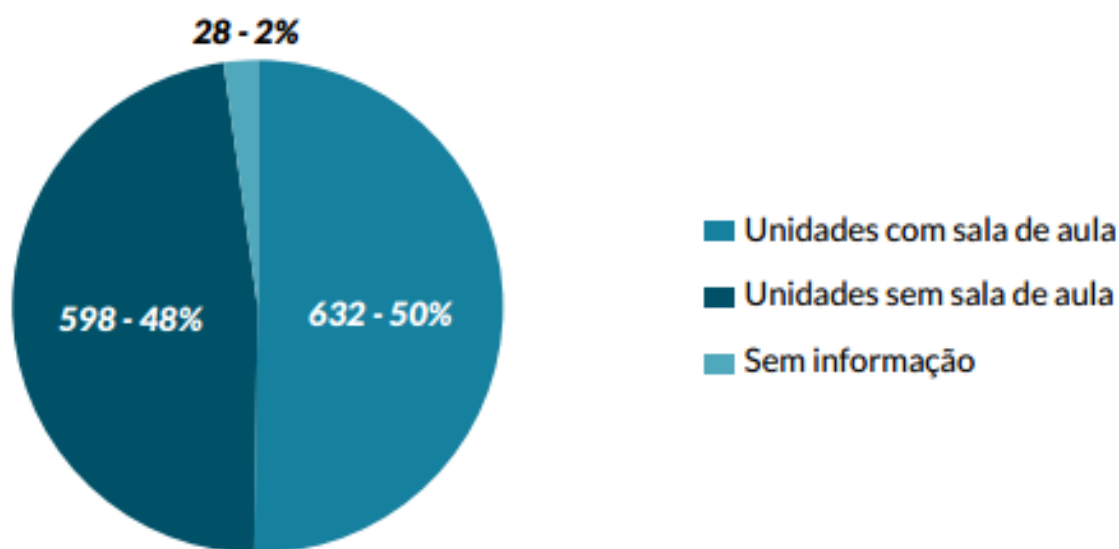
Comparando essa informação com a população prisional total do país vemos que a cada dez pessoas privadas de liberdade apenas uma realiza atividade educacional. O Paraná aparece, em porcentagem, como o Estado com mais presos estudando: 22,1%, segundo o INFOPEN.

Conforme dados apresentados na sequência, é ampla e diversa a realidade das ações desenvolvidas em cada estado da Federação. Elas variam desde a estrutura física existente (assim como instalações físicas das escolas e/ou salas de aulas), até as características do corpo docente, a existência de gratificações para o corpo técnico e docentes que atuam em atividades educacionais no cárcere, a existência de uma proposta pedagógica distinta para o sistema penitenciário, os regulamentos sobre a remição pela educação, a intersetorialidade

técnica entre Secretarias de Educação e as Secretarias responsáveis pela gestão da execução penal nos Estados. Geralmente, as ações de educação dentro do cárcere são realizadas em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, mediante convênio de cooperação técnica.

Vejamos agora alguns dados com base no relatório do INFOPEN 2014 sobre a estrutura para o funcionamento das escolas nas prisões em cada estado brasileiro:

Figura 7 – Unidades Prisionais com e sem sala de aula

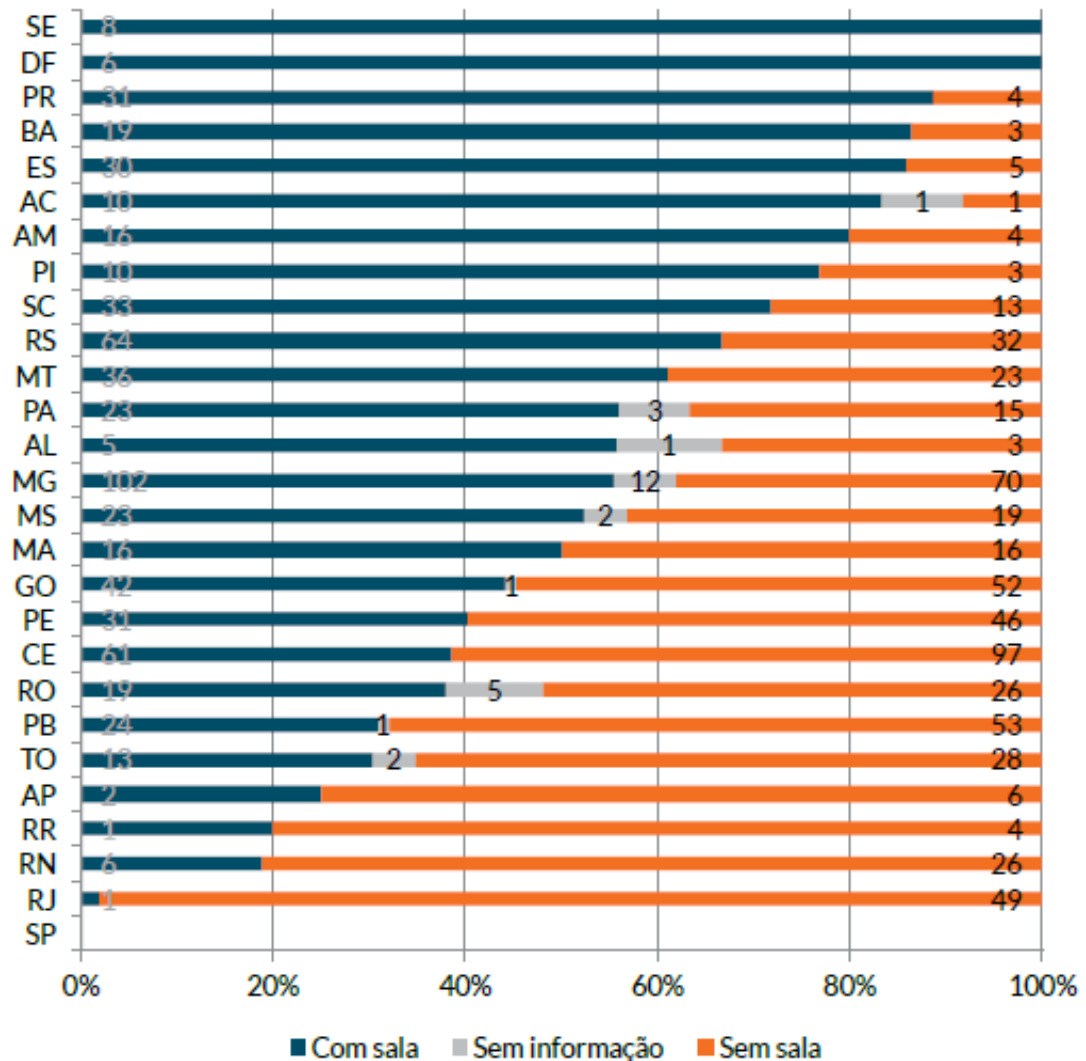


Fonte: INFOPEN, jun/2014.

Metade dos estabelecimento penais do país possuem sala de aula, entretanto é válido refletir: como implementar ações pedagógicas nestes espaços? O que acontece nas unidades que não os possuem?

Na próxima figura veremos a situação particular de cada estado brasileiro.

Figura 8 Unidades com e sem sala de aula por unidade da federação.



Fonte: INFOPEN, jun/2014.

Observa-se que as unidades prisionais brasileiras apresentam realidades bem distintas. No Distrito Federal e em Sergipe, por exemplo, todas as prisões possuem sala de aula. No Paraná, cerca de 89% das prisões contam com sala de aula. Entretanto, a maioria das unidades do Rio de Janeiro (98%), do Rio Grande do Norte (81%) não dispõe desse espaço. Ou seja, boa parte das prisões não foram projetadas pensando no acesso do aprisionado à educação. Todavia, faz-se necessária a reflexão: esses espaços foram realmente projetados para o funcionamento de uma escola? Ao analisarmos a estrutura de uma prisão:

A arquitetura dos presídios é agressiva e violenta: muralhas altas, fios dentados de arame farpado, muitos portões de ferro com cadeados, grades nas janelas, vigias, guardas, metralhadoras. Tais dispositivos dizem por si mesmos a que se destinam: estabelecer e manter limites, separar, segregar. Esse cenário é a reprodução do imaginário desumano e repressor ou do mito que a sociedade em geral cria sobre o

mundo dos “condenados”. (ONOFRE, 2014, P. 35)

Outro dado relevante a ser analisado é se as salas de aulas que existem estão sendo utilizadas para esse fim.

Figura 9 – Unidades com sala de aula e com pessoas em atividades educacionais

UF	Unidades com sala de aula		Unidades com pessoas estudando	
	nº	%	nº	%
AC	10	83%	6	50%
AL	5	56%	6	67%
AM	16	80%	15	75%
AP	2	25%	4	50%
BA	19	86%	16	73%
CE	61	39%	60	38%
DF	6	100%	6	100%
ES	30	86%	31	89%
GO	42	44%	39	41%
MA	16	50%	13	41%
MG	102	55%	101	55%
MS	23	52%	31	70%
MT	36	61%	35	59%
PA	23	56%	22	54%
PB	24	31%	41	53%
PE	31	40%	32	42%
PI	10	77%	9	69%
PR	31	89%	28	80%
RJ	1	2%	30	60%
RN	6	19%	14	44%
RO	19	38%	31	62%
RR	1	20%	4	80%
RS	64	67%	54	56%
SC	33	72%	31	67%
SE	8	100%	7	88%
SP	NI	NI	NI	NI
TO	13	30%	14	33%
Total	632	50%	680	54%

Fonte: INFOPEN, jun/2014.

Aqui temos a comparação, por Unidade da Federação, entre o número de salas

de aula das unidades que afirmaram delas dispor, o número de salas ocupadas para fins educacionais e o número de pessoas estudando nesses espaços. Em quatorze estados, há mais unidades com sala de aula do que pessoas estudando. O Acre, por exemplo, possui dez unidades com sala de aula e apenas seis utilizadas para essa finalidade. O Paraná possui trinta e uma salas, e tem vinte e oito com atividade educacionais. Entretanto, é válido salientar que, em dez estados, temos mais unidades com pessoas estudando do que com sala de aula, ou seja, a escola está funcionando em espaços adaptados. O Rio de Janeiro, por exemplo, que afirmou ter apenas uma unidade com sala de aula, possui trinta unidades com pessoas estudando.

Conforme já explicitado, a prisão se caracteriza como uma instituição disciplinar, à base da vigilância, violência e punição, o que implica que dificilmente conseguirá suprir as carências dos aprisionados. O acesso à cultura e ao desenvolvimento integral são dificilmente alcançados, principalmente se pensarmos nas condições em que ocorrem. Segundo (Julião 2012):

A escola seja para crianças, jovens e adultos, inclusive em ambientes de privação de liberdade, deve ser concebida como espaço de encontro e socialização ao mundo livre em que o saber é apenas um dos elementos para a sua constituição. Precisamos romper com a concepção tradicional e reducionista de escola, cujo objetivo central está na aquisição de conteúdos pragmáticos e muitas vezes descontextualizados do ambiente em que vivemos, principalmente do mundo moderno.(JULIÃO, 2012, p.223)

Ficam portanto indagações: Como promover este acesso à cultura e ao desenvolvimento integral nestas unidades? Como fazer da escola dentro da prisão um espaço de socialização e encontro ao mundo livre? De que forma os professores conseguirão formar cidadãos autônomos e críticos nestes ambientes?

No entanto, não podemos deixar de lado a relevância do papel da escola dentro destas unidades, não como mera reprodutora de conteúdos e dos processos de exclusão discutidos anteriormente, mas como uma ferramenta que proporciona um exame crítico da realidade. Nas palavras de Freire (1967):

De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico”. A da vitalidade ao invés daquela que insiste na transmissão do que Whitehead chama de *inertideas*— “Idéias inertes, quer dizer, idéias que a mente se limita a receber sem que as utilize, verifique ou as transforme em novas combinações” (FREIRE, 1967, p. 93).

É possível a escola dentro das prisões propiciar aos encarcerados ações pedagógicas fundadas em princípios de liberdade?

Vejamos agora outras informações acerca da infraestrutura das escolas nas unidades prisionais.

Figura10– Unidades com outras salas que compõem o módulo de educação

UF	Unidades com sala de informática		Unidades com sala de reuniões/encontros com a sociedade		Unidades com biblioteca		Unidades com sala de professores	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
AC	4	33%	2	17%	9	75%	2	17%
AL	1	11%	1	11%	3	33%	2	22%
AM	2	10%		0%	10	50%	4	20%
AP		0%	1	13%	2	25%		0%
BA	4	18%	8	36%	12	55%	11	50%
CE	3	2%	3	2%	7	4%	9	6%
DF	2	33%		0%	6	100%	4	67%
ES	1	3%	15	43%	25	71%	16	46%
GO	5	5%	3	3%	12	13%	4	4%
MA	1	3%	12	38%	3	9%	6	19%
MG	31	17%	48	26%	93	51%	64	35%
MS	11	25%	7	16%	23	52%	6	14%
MT	2	3%	7	12%	18	31%	5	8%
PA	3	7%	6	15%	13	32%	10	24%
PB	1	1%	8	10%	8	10%	2	3%
PE	3	4%	6	8%	14	18%	11	14%
PI		0%	3	23%	4	31%		0%
PR	12	34%	14	40%	31	89%	21	60%
RJ		0%	1	2%	1	2%		0%
RN		0%		0%	4	13%	1	3%
RO	5	10%	3	6%	10	20%	5	10%
RR	1	20%		0%	2	40%		0%
RS	20	21%	22	23%	60	63%	25	26%
SC	4	9%	5	11%	23	50%	9	20%
SE		0%	1	13%	4	50%	3	38%
SP	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI
TO		0%	3	7%	4	9%	4	9%
Total	116	9%	179	14%	401	32%	224	18%

Segundo o INFOPEN, somente 9% das prisões afirmaram ter sala de informática. Estados como Amapá, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Sergipe e Tocantins não possuem nenhuma. O estado que aparece com a maior porcentagem de unidades com sala de informática é o Paraná, com 34%. Em se tratando de unidades com sala de reuniões/encontros com a sociedade, apenas 14% as possuem. Os estados com maior porcentagem de número de salas entre suas unidades são Espírito Santo, com 43% e o Paraná, com 40%. Já os estados com menor porcentagem são o Amazonas, Distrito Federal, Rio Grande do Norte, enquanto Roraima não dispõe de nenhuma. Em relação à biblioteca, apenas 32% dos estados contam com elas. O Distrito Federal tem 100% de suas unidades com a presença da mesma enquanto no Paraná, em segundo lugar, são 89% das unidades. Entretanto, o Rio de Janeiro possui apenas 2% e o Ceará 4%.

Sobre as unidades com sala de professores, apenas 18% as têm. O Distrito Federal aparece em primeiro, com 67% das unidades contando com sala de professores, e o Paraná em segundo com 60%. O Amapá, Piauí, Rio de Janeiro e Roraima não possuem nenhuma unidade com sala de professores.

Figura 11 – Pessoas envolvidas em atividades educacionais por tipo de atividade, por Unidade da Federação

UF	Alfabetização	Ensino fundamental	Ensino médio	Ensino superior	Curso técnico (acima de 800 horas de aula)	Curso de formação inicial e continuada
AC	31	124	126	0	0	22
AL	114	166	17	0	0	151
AM	126	479	228	0	0	1
AP	25	194	54	9	0	0
BA	417	1.154	220	0	0	31
CE	56	2.088	356	19	17	947
DF	177	817	365	24	103	51
ES	589	1.605	731	11	159	589
GO	130	414	69	0	0	17
MA	102	223	40	5	4	0
MG	1.266	4.090	1.301	110	19	321
MS	213	783	164	12	0	101
MT	436	992	373	0	0	260
PA	217	624	199	8	55	16
PB	258	617	116	3	0	0
PE	1.146	3.475	808	0	0	40
PI	108	75	34	0	0	0
PR	483	2.587	896	10	0	353
RJ	6	209	20	0	4	0
RN	979	104	0	0	0	0
RO	195	569	162	7	8	48
RR	0	238	82	7	2	2
RS	339	948	293	45	9	154
SC	354	974	426	4	54	253
SE	93	108	17	10	0	13
SP	NI	NI	NI	NI	NI	NI
TO	92	116	129	3	1	51
Total	7952	23773	7226	287	435	3421

Fonte: INFOPEN, jun/2014.

O gráfico aponta que a maioria dos aprisionados está cursando o ensino fundamental: 23.773, o que rememora o fato, já mencionado, de que a maioria dos privados de liberdade no Brasil – 53% – não chegou a concluir essa fase.

Em um estudo realizado por Lemgruber (2004), vemos também que era baixa a porcentagem de presos estudando. Enquanto 83,3% dos estados da federação mantinha, no período da pesquisa, convênios com a Secretaria de Educação para o desenvolvimento de atividades educacionais, apenas 17,3% dos internos do sistema do país estavam envolvidos em alguma atividade educacional.

Nos convênios de cooperação técnica, geralmente as Secretarias de Educação são responsáveis pelas ações regulares, principalmente por uma proposta regular e formal de ensino: proposta pedagógica de elevação de escolaridade que, dependendo do estado, vai

desde a alfabetização até o Ensino Médio. Neste sentido, respondem administrativamente pelo corpo técnico das escolas, pela proposta pedagógica e pelos seus recursos materiais e pedagógicos.

Segundo o parecer nº04/2010, a Secretaria parceira responsável pela política de execução penal nos estados (Secretarias de Justiça, de Administração Penitenciária ou equivalente), responde por um corpo técnico auxiliar, e desenvolve as chamadas atividades de cunho informal, não regular ou extraclasse: oficinas, workshops, palestras, cursos diversos (profissionalizantes ou não), atividades culturais e esportivas, entre outras.

Na maioria das vezes, além de se encarregar da gestão destas ações, as Secretarias são responsáveis pelo espaço físico, pela estrutura básica e pela infraestrutura das escolas, assim como a segurança dos docentes e profissionais das escolas. Quanto aos convênios firmados entre as Secretarias de Educação e as respectivas Secretarias responsáveis pela gestão do sistema penitenciário nos estados, a relação é bastante tênue em vários deles. Em muitos casos, é simplesmente burocrática e tensa, com disputas por espaço e por visibilidade político-institucional. Geralmente, as Secretarias de Educação têm pouca autonomia para realização das suas atividades.

Os gestores das escolas localizadas nos estabelecimentos penais, assim como as Secretarias de Educação às quais estão atreladas, também têm pouca autonomia dentro das unidades. Dependem quase que exclusivamente dos gestores das unidades penais para realizar as suas atividades, o que compromete, muitas vezes, a proposta pedagógica da escola. Geralmente, a relação é bastante tênue, muitas vezes tensa, estando quase sempre limitada ao espaço da escola. Ultrapassar qualquer limite é estar desrespeitando o campo de atuação do outro. Constantemente, os gestores da escola são alvos de disputa de poder. Caso não possuam uma boa relação com o gestor da Unidade, suas atividades se limitam exclusivamente ao espaço da escola.

Quanto à infraestrutura, boa parte dos espaços para o funcionamento da escola são improvisados e precários, sem qualquer organização especial. Conforme apontado, 48% das unidades prisionais não possuem sala de aula. As ações de educação são realizadas indiscriminadamente segundo o INFOPEN, sem levar em consideração as características do público-alvo, o regime de atendimento da unidade (provisório, fechado, semi-aberto e aberto), bem como as características do espaço físico de cada unidade.

Ainda segundo o relatório poucas são as escolas que possuem e atuam a partir de Projeto Político-Pedagógico, e poucas também são as que estão inseridas dentro de uma Proposta Político-Institucional de execução penal de uma Unidade, com exceção de algumas

experiências estaduais particulares, tais como as de São Paulo e do Paraná, que vêm organizando toda uma proposta política e administrativa para as ações de educação no cárcere. A maioria das experiências é realizada sem uma diretriz estadual. Cada escola desenvolve uma política particular, a critério simplesmente da sua gestão. Não há uma matriz curricular diferenciada que atenda à diversidade da realidade prisional, assim como também não há material adequado a tal diversidade.

Na sequência, um pouco mais sobre a modalidade de ensino que atende a população encarcerada.

3.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): A MODALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA IMPLANTADA NAS UNIDADES PRISIONAIS.

De acordo com a Lei 9394/96, art. 2º, que trata dos princípios e fins da Educação Nacional, “A educação é dever da família e do Estado e é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, visando seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino da educação básica, nas suas etapas fundamental e média, assegurada por lei, conforme a legislação atual, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96. Em seu artigo 37, a LDB define que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria”. Atende, portanto às pessoas que, por alguma razão, não puderam concluir os estudos na época adequada e representa uma possibilidade para efetivar o desenvolvimento de todos os indivíduos, de todas as idades.

A EJA constitui-se, pois, numa importante ferramenta de realização dessa responsabilidade social e educacional, o que permite restabelecer um direito constitucional historicamente negado a esta população que apresenta uma diversidade cultural, política e social peculiares.

Neste sentido, a EJA, enquanto modalidade da Educação Básica, adquire um papel fundamental na formação integral dos sujeitos, agregando elementos e valores que possam lhes proporcionar a emancipação e a afirmação de sua identidade cultural. Ela assume, assim, um compromisso social com a formação humana e com o acesso à cultura geral, a partir de metodologias adequadas à aprendizagem dos conhecimentos científicos,

tecnológicos e sócio-históricos, possibilitando aos educandos participarem política, ética e produtivamente das relações sociais, através do desenvolvimento da sua autonomia intelectual e moral.

O educando deve ser visto como sujeito sócio-histórico-cultural, com conhecimentos, experiências acumuladas e com um tempo próprio de formação a ser respeitado. A EJA deve priorizar ações que envolvam a escolarização desses educandos, respeitando o seu perfil, o que requer o conhecimento de suas histórias de vida, culturas e costumes. Em se tratando do perfil social, cultural e econômico dos educandos da EJA vemos que o atendimento é prestado a uma parcela da população, adolescentes, jovens adultos e idosos, que apresentam diferentes experiências de vida e, portanto, requer o conhecimento de suas histórias, culturas e costumes. A EJA atende uma parcela da população composta, entre outros, por:

- Aposentados
- Agricultores assalariados e seus familiares
- Assentados ou acampados
- Catadores de matérias recicláveis
- Pessoas do lar
- Idosos
- Jovens de 15 anos ou mais
- Jovens em cumprimento de medidas socioeducativas
- Moradores de rua
- Transgêneros
- Portadores de necessidades especiais
- População carcerária
- Populações indígenas
- Populações bilíngue, fronteiriças ou não
- Profissionais do sexo
- Remanescentes de quilombos
- Trabalhadores da Indústria e do Comércio
- Trabalhadores rurais temporários

É importante ressaltarmos ainda a procura da mulher por esta modalidade de ensino, fato que evidencia a nova estrutura econômica, social e cultural que exige da mulher

tanto a contribuição na complementação da renda familiar, ou mesmo sua total responsabilidade por ela, quanto a conquista da sua emancipação.

Enquanto sujeito de seu aprendizado, o educando deve realizar a articulação constante entre as teorias, as análises, problematizações e contextualizações propostas. A sistematização dos conteúdos programáticos e as técnicas de ensino das disciplinas devem visar o desenvolvimento de uma consciência crítica da realidade. Uma vez que “[...] o ser do homem, a sua existência, não é dado pela natureza, mas é produzida pelos próprios homens” (SAVIANI, 2005, p. 225).

Segundo as Diretrizes Curriculares da EJA (2006), para trabalhar na perspectiva da diversidade cultural, respeitando os três eixos articuladores da EJA – cultura, trabalho e tempo – temos que ir além do reconhecimento das diferenças físicas e culturais dos alunos. Precisamos efetivar uma pedagogia que defenda uma educação questionadora dos conceitos essencialistas, tratando-os como categorias socialmente construídas no decorrer dos discursos históricos.

A EJA deve ter uma estrutura flexível e ser capaz de contemplar inovações que tenham conteúdos significativos. Nesta perspectiva, há um tempo diferenciado de aprendizagem e não um tempo único para todos. Os limites e possibilidades de cada educando devem ser respeitados; portanto, é desafio destas Diretrizes apresentar propostas viáveis para que o acesso, a permanência e o sucesso do educando nos estudos estejam assegurados. (DCE, 2006, p.28)

A educação precisa ser vista como uma condição na preparação dos jovens não só para o mercado de trabalho, mas para sua vivência dentro da sociedade. Fazer a reparação dessa realidade inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos é um imperativo e uma das finalidades da EJA.

Assim, a proposta para organização metodológica das práticas pedagógicas de EJA, ao levar em consideração os três eixos articuladores que deverão estar intrinsecamente ligados (cultura, trabalho e tempo), fundamentam a organização curricular e as orientações metodológicas. Neste sentido, entendemos que o currículo deve estar articulado à realidade na qual o educando se encontra, viabilizando um processo integrador dos diferentes saberes, a partir da contribuição das diferentes áreas do conhecimento.

A escola, nesse contexto, deve atuar como emancipadora da plena cidadania:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao

invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (FREIRE, 1967, p. 90).

A conciliação da teoria com a prática auxilia na formação do pensamento crítico, e o aluno precisa apropriar-se da realidade humanizada, ele necessita aprender, dominar, desenvolver e adquirir conhecimentos para se posicionar criticamente.

A Educação de Jovens e Adultos tem um papel primordial na socialização dos sujeitos, agregando elementos e valores que os levam à emancipação e à afirmação de sua identidade cultural. Dessa forma, na EJA é preciso levar em conta o perfil dos alunos, conhecer a sua história, cultura e costumes, entendê-los como sujeitos com diferentes experiências de vida, que, em algum momento afastaram-se da escola devido a fatores sociais, econômicos, políticos e/ou culturais.

Assim, de acordo com Marc de Maeyer (2006):

A educação de adultos não é uma segunda chance de educação. Não é uma segunda e provavelmente última oportunidade de se fazer parte da comunidade de letrados, aqueles que estudaram e têm conhecimento. Também não é um prêmio de consolação ou um tipo de educação reduzida a ser oferecida àqueles que, por razões sociais, familiares ou políticas, não foram capazes de tê-la durante a infância. Não é uma educação pobre para pobres (MAEYER, 2006, P.21)

A Educação de Jovens e Adultos é um direito e deve ser garantido a todos que dele necessitam. Seu papel essencial é a formação de sujeitos ativos, críticos, criativos e democráticos, onde o aprender seja permanente e os alunos possam refletir de modo crítico, e agir com responsabilidade individual e coletiva, participar do trabalho, enfrentar problemas e compreender as transformações sociais a partir do uso metodologicamente adequado de conhecimentos científicos.

Se cumprir com esta função não é tarefa fácil, se muitos são os problemas enfrentados pela educação pública, imagine-se buscar realizar essa função dentro de uma prisão. Ficam, portanto suspeições: É possível desenvolver tais ações nas unidades prisionais? Todos os presos conseguem frequentar a escola? A visão estigmatizada de criminosos, violentos e excluídos dará lugar à de aluno em processo de formação?

Para Maeyer (2006, p. 18), “educar não se resume a um treinamento prático. Educar é destacar a dimensão social, profissional e cultural da cidadania”. Dessa forma, entende-se que os objetivos da educação de jovens e adultos podem ser alcançados em um

processo de longo prazo, a partir do desenvolvimento da autonomia e da capacidade de se lidar com as transformações sociais.

Neste sentido, a EJA não pode ser vista como uma “segunda chance de educação”, nem um “prêmio de consolação”, muito menos uma “educação pobre para pobres”. Ela é um direito universal e deve ser garantido ao longo da vida, tanto para pessoas livres quanto para as privadas de liberdade, em igual atendimento de qualidade.

As pessoas em conflito com a lei perdem o seu direito à mobilidade, à livre circulação, mas não poderiam perder seus direitos elementares. Se a educação é para todos, não pode haver exclusões. Ressaltamos, portanto, que a educação escolar nos espaços prisionais não se trata de um “privilégio” concedido aos criminosos, mas sim um direito universal de todos os cidadãos, inclusive daqueles que já passaram por diversas exclusões ao longo de suas vidas.

A prisão enquanto espaço que pune, vigia e segrega pode até não ser educacional por definição, mas não impede que políticas públicas, especialmente as educacionais, sejam realizadas na tentativa de suprir as demandas sociais. O espaço escolar nestas unidades deveria ser um local onde os presos pudessem sentir-se humanos e ter até diminuído o estigma de criminosos. Alunos em busca de conhecimento, responsáveis por seus atos e conscientes de uma possível mudança. Assim, para Maeyer (2006):

A educação na prisão não é apenas ensino, mesmo que devamos ter certeza de que a aprendizagem de conhecimentos básicos esteja assegurada. Também aqui lida, principalmente, com pessoas – indivíduos dentro de um contexto especial de prisão (e encarceramento) –, e deve ser primordialmente uma oportunidade para que os internos decodifiquem sua realidade e entendam as causas e consequências dos atos que os levaram à prisão. Os tribunais dão as razões “objetivas”; o advogado apresenta circunstâncias atenuantes, e a educação na prisão será o caminho para a compreensão de tudo e para a descoberta da lógica (às vezes infernal). Decodificar para reconstruir é um trabalho longo e de paciência. A prisão não é obviamente o melhor lugar. Não tem as ferramentas necessárias, mas sejam quais forem as circunstâncias, a educação deve ser, sobretudo, isto: desconstrução/reconstrução de ações e comportamentos (MAEYER, 2006, P.22)

Dessa forma, podemos ver a educação na prisão como uma oportunidade de os encarcerados retomarem o ato de aprender. Não deve ser vista ou justificada como uma reabilitação profissional, nem tampouco como uma garantia contra a reincidência. Eis um dos riscos da educação: acreditar que ela sozinha conseguirá resolver todos os problemas sociais.

Trataremos agora especificamente do Estado do Paraná, para chegarmos até a Penitenciária Estadual de Maringá, na perspectiva de complementarmos nossa análise sobre a escola por trás das grades.

4 PARANÁ, CÁRCERE E EDUCAÇÃO

De acordo com os dados do INFOPEN (2014), o estado do Paraná aparece em quinto lugar em número de aprisionados, com 28.702 presos, ficando atrás apenas de São Paulo (219.053), Minas Gerais (61.286), Rio de Janeiro (39.321) e Pernambuco (31.510).

Segundo dados do Plano Estadual de Educação para o Sistema Prisional no Paraná (2012), existem atualmente 29 penitenciárias. Essas unidades estão distribuídas por todas as regiões do Estado: Curitiba, Piraquara, São José dos Pinhais, Guarapuava, Ponta Grossa, Cascavel, Cruzeiro do Oeste, Londrina, Maringá, Francisco Beltrão e Foz do Iguaçu. O estado possui também patronatos penitenciários, cuja função é trabalhar com os egressos do sistema prisional, como pode criar novos estabelecimentos penais e patronatos penitenciários. O Plano evidencia também que está em curso a absorção de algumas cadeias públicas, o que indica, conseqüentemente, que a demanda educacional dos estabelecimentos de ensino existentes, bem como dos novos estabelecimentos tende a crescer nos próximos anos.

Na sequência, apresentamos o mapa com os atuais estabelecimentos penais do Estado e os Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos/CEEBJAs criados exclusivamente para atender estas unidades:

Figura 12 – Mapa do Paraná com os Estabelecimentos Penais e Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade.



Fonte: DEPEN 2015

4.1 A ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO SISTEMA PENAL PARANAENSE

O Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná, em conformidade com o Decreto nº 1276/1995, de 31 de outubro de 1995, e com o Estatuto Penitenciário do Estado do Paraná, elaborado em consonância com a LEP, descreve a estrutura do Sistema Penitenciário do Estado do Paraná, coordenado pelo Departamento Penitenciário do Estado (DEPEN):

- **Estabelecimentos Presidiários:** destinados a presos provisórios e os sujeitos à prisão simples especial.
- **Estabelecimentos Penitenciários:** destinados a condenados em regime fechado.
- **Estabelecimentos Agrícolas, Industriais ou Mistos:** destinados a condenados em regime semiaberto.

- **Estabelecimentos Médico-Penais:** destinados ao cumprimento das medidas de segurança e ao tratamento psiquiátrico, separadamente e ao recolhimento dos presos ou internados portadores de moléstia infecto-contagiosa.
- **Centro de Observação Criminológica e Triagem:** destinado à realização dos exames gerais e criminológicos determinados em decisões judiciais (regime fechado); à segurança e custódia temporária de pessoas de ambos os sexos, internadas por mandado judicial para exame e triagem; à realização de audiências de advertência de livramento condicional e ao fornecimento de carteiras aos liberados nesse regime e no regime aberto.
- **Casa do Albergado:** destinado ao cumprimento da pena privativa de liberdade em regime aberto e da pena restritiva de direito consistente de limitação de fim de semana, sob a administração do Patronato
- **Patronato:** destinado à assistência aos que cumprem pena em regime aberto, aos liberados condicionais, aos egressos e aos seus familiares.

De acordo com o Estatuto Penitenciário do Estado do Paraná (art. 14 e seguintes), são órgãos auxiliares do DEPEN:

- a) **Comissões Técnicas de Classificação:** propõem o estabelecimento penal e o tratamento adequado para cada preso ou internado, a partir dos resultados dos exames gerais e do exame criminológico; elaboram o programa individualizador e acompanham a execução das penas privadas de liberdade e restritivas de direitos; propõem a progressão e regressão dos regimes, bem como as conversões; reabilitam as faltas leves e médias; estudam e sugerem medidas para aperfeiçoar a política penitenciária aos presos e internados.
- b) **Conselho de Reclassificação e Tratamento:** analisa os pedidos de reabilitação dos presos que praticaram faltas graves no interior dos estabelecimentos penais; propõe as transferências que entendem necessárias aos presos que cumprem pena nos estabelecimentos de idêntico regime; delibera sobre os pedidos, devidamente instruídos, de revisão e reabilitação encaminhados ao Conselho; propõe medidas para o aperfeiçoamento da política penitenciária aplicada do Departamento Penitenciário.
- c) **Creche e Pré-escola:** prestam assistência aos menores de até 06 (seis) anos de idade, cujas responsáveis estejam presas em estabelecimento feminino de regime fechado ou semiaberto.

É importante conhecermos a forma como está organizado o Sistema Penal Paranaense para compreendermos a complexidade do meio onde a escola está inserida, bem como a estrutura e as normas a que os alunos reclusos estão submetidos, uma vez que tal

conhecimento é relevante para refletirmos sobre o papel da escola nesse contexto.

Unidades Penais Existentes

1. Regime Fechado

Provisório – Presos do sexo Masculino

- Casa de Custódia de Curitiba – CCC
- Casa de Custódia de São José dos Pinhais – CCSJP
- Casa de Custódia de Maringá – CCM
- Casa de Custódia de Londrina – CCL
- Cadeia Pública Laudemir Neves – CPLN
- Casa de Custódia de Piraquara – CCP

Condenados – Masculinos

- Penitenciária Central do Estado – PCE
- Complexo Médico Penal – CMP
- Centro de Observação Criminológica e Triagem – COT
- Penitenciária Estadual de Piraquara – PEP
- Penitenciária Estadual de Piraquara II – PEP-II
- Penitenciária Estadual de Ponta Grossa – PEPG
- Penitenciária Estadual de Maringá – PEM
- Penitenciária Estadual de Londrina – PEL
- Penitenciária Estadual de Londrina II – PEL-II
- Penitenciária Industrial de Guarapuava – PIG
- Penitenciária Estadual de Cascavel – PEC
- Penitenciária Industrial de Cascavel – PIC
- Penitenciária Estadual de Foz do Iguaçu – PEF
- Penitenciária Estadual de Foz do Iguaçu II – PEF-II
- Penitenciária Estadual de Francisco Beltrão – PEFB
- Penitenciária Estadual de Cruzeiro do Oeste – PECO

Provisórias e Condenadas – Presas do sexo Feminino

- Penitenciária Feminina do Paraná – PFP
- Centro de Reintegração Feminino – CRESF

2. Regime Semiaberto

Presos do sexo Masculino

- Colônia Penal Agroindustrial do Estado do Paraná – CPAI
- Centro de Regime Semiaberto – CRAPG,
- Centro de Regime Semiaberto da Lapa - CRSL
- Colônia Penal Industrial de Maringá – CPIM,
- Centro de Reintegração Social de Londrina – CRESLON

Presas do sexo Feminino

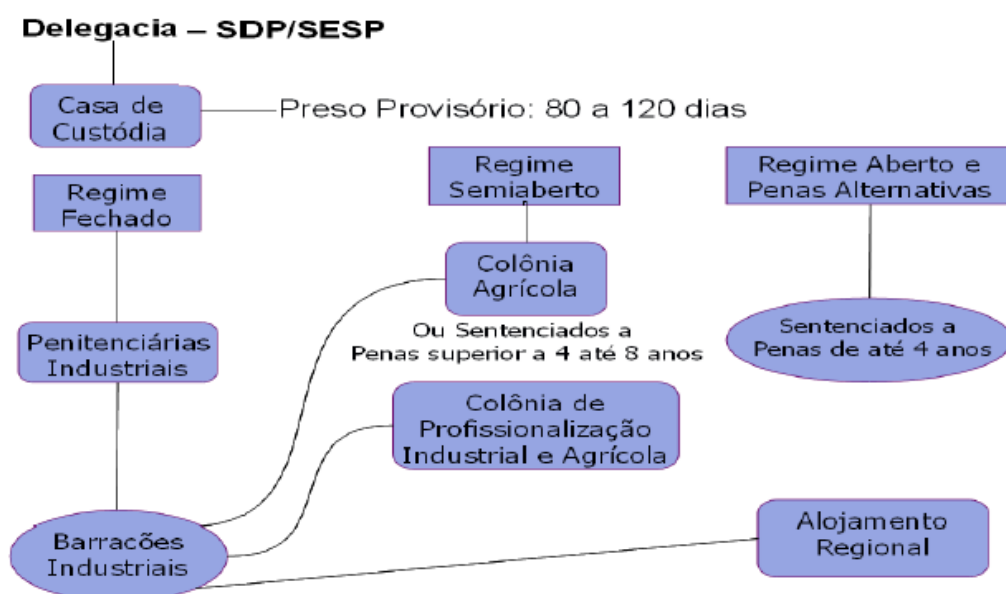
- Centro de Regime Semiaberto Feminino – CRAF

3. Patronatos

- Patronato Penitenciário do Paraná – PCTA
- Patronato Penitenciário de Londrina - PLDA

Observa-se que, no Regime Fechado para presos provisórios, ou seja, para os que ainda não foram julgados, temos unidades como as Casas de Custódias e Cadeias. Para os presos condenados, temos as Penitenciárias, o Complexo Médico Penal e o Centro de Observação Criminológica e Triagem. No Regime Semiaberto temos a Colônia Penal Agroindustrial, o Centro de Regime Semiaberto, a Colônia Penal Industrial, o Centro de Reintegração Social. No Regime Aberto temos os Patronatos.

O fluxograma abaixo mostra a trajetória do apenado desde o seu ingresso no Sistema Penal do Estado até sua saída.



Fonte: DEPEN 2015

Todavia conforme Ierland (2011) há muitos presos provisórios aguardando

juízo e também muitos condenados que ficam nas Casas de Custódias e Cadeias por não haver vagas nas Penitenciárias, devido ao aumento constante da população prisional.

O entendimento dessa lógica organizacional nos leva a novamente questionar: Todas essas unidades possuem escolas? Os presos de todos os tipos de regime de pena têm acesso à educação escolar?

A seguir, veremos como surgiram as primeiras experiências de escolas dentro das prisões do estado e a quantidade de estabelecimentos penais na atualidade com oferta de educação.

4.2 HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO NAS PRISÕES NO ESTADO DO PARANÁ

De acordo com o Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do estado do Paraná (2012), o surgimento das Cadeias Públicas e da primeira Penitenciária se deu em 1909. Na época, a Secretaria de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública e a Chefatura de Polícia eram os órgãos responsáveis pelas Cadeias e Penitenciária do Estado. Essa subordinação direta à Chefatura de Polícia foi adotada até a criação do Departamento de Estabelecimentos Penais do Estado (DEPE), através da Lei nº 1767, de 17 de fevereiro de 1954, tendo sido designado como Diretor-Geral o Dr. José Muniz de Figueiredo, que desde 1951 estava à frente das obras de conclusão da Penitenciária Central do Estado, acumulando a direção da Penitenciária do Estado (Ahú) e da Prisão de Mulheres.

A concepção de educação nas prisões adotada no Paraná é arrolada como atividade que pode proporcionar a reabilitação dos indivíduos. Desde a primeira metade do século XX, o sistema penitenciário paranaense acompanhou as principais deliberações dos Congressos Penitenciários Internacionais, adaptando e propondo alternativas no tratamento aos presos. A implantação da Penitenciária do Ahú, em Curitiba, foi vista como um símbolo de “aparelho de autoridade pedagógica”, com intenção de modificar o interno.

Com o Decreto nº 4615, de 1962, é criada a Secretaria da Segurança Pública do Paraná, passando o DEPE a subordinar-se à mesma e a se responsabilizar pelas penitenciárias, prisões, escolas de recuperação, colônias penais e manicômios penais. Somente em 1971, em virtude do disposto no artigo 150 da Emenda Constitucional nº 3, de 29/05/1971, e do Decreto nº 698 de 19/08/1971, o DEPE voltaria à jurisdição da Secretaria do Interior e Justiça. A denominação DEPE foi adotada até 1975, após o que passa a se chamar Coordenação do Sistema Penitenciário (COOSIPE), o que seria novamente modificado em 1987, dentro da nova regulamentação da Secretaria de Estado da Justiça, passando então a ser denominado

Departamento Penitenciário (DEPEN).

Esta conjuntura perdurou até os anos 2000, quando, através do Decreto nº 2881 de 19/10/2000, sua denominação é novamente alterada para Coordenação do Sistema Penitenciário do Estado (COPEN) e sua vinculação hierárquica passa para a esfera da Secretaria de Estado da Segurança Pública. Em março de 2001, sofre nova alteração, pelo Decreto nº 3728, e sua denominação volta a ser Departamento Penitenciário do Estado (DEPEN), ainda sob a esfera da Secretaria de Estado da Segurança Pública. Em 2002, é criada a Secretaria de Estado da Segurança, da Justiça e da Cidadania (SESJ) e a estrutura organizacional do Estado é modificada pela Lei nº 13667 de 05/07/02, que incorpora em seu âmbito de atuação o DEPEN. Essa situação vigora até dezembro de 2002 quando, é recriada a Secretaria de Estado da Justiça (SEJU), com o DEPEN integrando sua estrutura, através da Lei n.º 13.986.

No ano de 1991, foi instituída, a Escola Penitenciária do Paraná (ESPEN), através do Decreto nº 609, como unidade subdepartamental do Departamento Penitenciário do Paraná e da Secretaria de Estado da Justiça e da Cidadania (SEJU). Segundo dados da ESPEN, nos seus primeiros anos de seu funcionamento, realizou-se capacitação de agentes penitenciários, com cursos para aperfeiçoamento de chefes de segurança, abordando táticas defensivas, gerenciamento de crises, dentre outros.

Em julho de 1993, foi aprovado o Regimento Interno da Escola Penitenciária do Paraná, que passou a ter normas específicas para as suas finalidades. Nesse período, foram realizados cursos de formação para novos agentes penitenciários advindos de concurso público para essa função.

É importante ressaltarmos que o processo de escolarização nos espaços prisionais no Paraná tem seu início a partir de um “Termo de Acordo Especial de Amparo Técnico”, em 01 de fevereiro de 1982, celebrado entre a Secretaria de Estado Justiça (SEJU) e a Secretaria de Estado da Educação (SEED). O referido acordo constituiu-se numa ação conjunta entre a SEJU e a SEED, proporcionando aos presos do sistema penitenciário do Paraná escolarização no âmbito do 1º e 2º graus (hoje ensino fundamental e médio), através da modalidade de ensino supletivo (atualmente educação de jovens e adultos).

De acordo com os documentos, inicialmente a escola foi implantada como um Centro de Orientação da Aprendizagem, órgão vinculado ao Centro de Estudos Supletivos de Curitiba, conforme resolução nº 80/82 – SEJU/SEED e Resolução nº 1707/82 – SEED, ambas de 28/06/82. Através desta Resolução, o estabelecimento foi autorizado a desenvolver “Cursos Supletivos de 1º e 2º graus”, com avaliação fora do processo. Dessa forma, mantinha-

se uma estrutura reduzida de professores apenas para preparar os alunos para os exames de equivalência correspondentes às quatro primeiras séries do 1º grau e aos exames supletivos de educação geral, realizados pelo Centro de Estudos Supletivos de Curitiba, por uma equipe (e sob a supervisão) do Departamento de Ensino Supletivo/SEED. Posteriormente, a partir da Resolução nº 2088/87 – SEED, esse Centro passou a ser um Núcleo Avançado de Estudos Supletivos – NAES Dr. Mário Faraco.

No ano de 1995, foi autorizada a realização de avaliação do rendimento escolar dos alunos do curso supletivo de 1º grau – função suplência de educação geral durante o processo de ensino e aprendizagem, o que transformou a estrutura e o funcionamento da educação prisional a partir da oferta de estudos com avaliação no processo ensino-aprendizagem, através da Resolução nº 2104/95.

De acordo com o Plano Estadual de Educação para o Sistema Prisional no Paraná (2012), essa modalidade de funcionamento perdurou por 14 anos. Do ponto de vista do Plano, a experiência pedagógica foi bem sucedida e culminou com a transformação do NAES Dr. Mario Faraco em Centro de Estudos Supletivos de 1º e 2º graus, o que possibilitou autonomia no atendimento aos alunos com cursos e exames supletivos de 1º e 2º graus – função suplência educação geral e função suplência profissionalizante.

Já em 1996, com a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, o CES passou a se chamar Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos – CEEBJA Dr. Mario Faraco – Ensino Fundamental e Médio. Atualmente, esse CEEBJA atende a nove unidades prisionais de Curitiba e região metropolitana.

Entre 1995 e 2000, o Departamento Penitenciário passou a expandir-se para o interior do estado, com a implantação de unidades em Maringá, Londrina e Guarapuava, o que implicou na organização de vários cursos de formação para novos servidores. Neste sentido, foram realizadas também diversas parcerias, entre as quais com o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), com a Escola da Polícia Civil, com a Secretaria de Estado da Educação, com a Universidade Federal do Paraná – UFPR, com o Ministério da Saúde, que resultaram em vários cursos de capacitação em diversas áreas de atendimento penitenciário. No ano de 2000, tivemos a implantação da primeira penitenciária paranaense em regime de terceirização, provocando a necessidade de cursos de formação para os novos funcionários, o que se deu em parceria com o Grupo Pires de São Paulo.

O documento afirma também que, nos anos de 2000 a 2002, foram realizados cursos de formação para agentes de disciplina das empresas que prestaram serviço ao

DEPEN, no âmbito do programa de terceirização das unidades penais que foram inauguradas. Foram realizados também o "1º Encontro de Administração Penitenciária do MERCOSUL – CODESUL", em convênio com o Ministério da Justiça, as primeiras turmas do GAAP – Grupo de Apoio às Ações Penitenciárias – e o primeiro curso de especialização em gestão penitenciária, em parceria com a UFPR, financiado pelo Ministério da Justiça e do qual participaram servidores do DEPEN/PR e servidores de outros Estados da federação.

Em 2003, foram realizados o "1º Fórum Pedagógico do Sistema Penitenciário do Paraná", cursos de formação para os funcionários da Penitenciária Estadual de Ponta Grossa, recém-inaugurada, e cursos de formação de agentes de disciplina, agentes estes contratados pelas terceirizadas que estavam se instalando no Estado.

Em 2004, a ESPEN instalou-se em sede própria, com espaços para a realização de cursos e eventos, duas salas de aula com capacidade para 35 pessoas cada uma e laboratório de informática. De acordo com os documentos, foram atendidas duas turmas no curso de Administração Penitenciária, com 180 horas e diversas turmas em cursos de formação de agentes de disciplina, pertencentes às unidades terceirizadas.

Nesse mesmo ano, foi publicada a Resolução Conjunta nº 02/2004 – SEED/SEJU/SETP, que regulava a seleção de servidores públicos da SEED para suprimento, nos estabelecimentos penais do estado, da demanda de docentes, de apoio técnico-pedagógico e administrativo, de diretores e vice-diretores, vigorando até 2011. Ainda em 2004 foi também criado o Conselho Superior da Escola, através da Resolução nº 141/2004 da SEJU. Constituíram-se também cinco turmas do Grupo de Apoio às Ações Penitenciárias – GAAP, fruto de convênio entre a Secretaria de Estado da Justiça e da Cidadania e o Ministério da Justiça, bem como foi realizado um concurso público para agentes penitenciários.

Houve também a reorganização da Divisão de Educação que, no âmbito da ESPEN, passou a monitorar todas as atividades do Programa de Escolarização, desenvolvido nas unidades penais em parceria com a Secretaria de Estado da Educação.

No ano de 2006, com publicação da Resolução Conjunta nº 08/2006 – SEED/SEJU, foram estabelecidas as competências de cada Secretaria parceira a fim de garantir a escolarização básica, no nível fundamental e/ou médio, na Educação de Jovens e Adultos para pessoas em privação de liberdade, nas Unidades Penitenciárias do Estado do Paraná, por meio de Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos ou através de Ações Pedagógicas Descentralizadas.

Dessa forma, com a construção de novos estabelecimentos penais no Estado, o processo de escolarização foi ampliado para o atendimento educacional das instituições penais

do Paraná. Segundo dados do DEPEN-PR, 2014, a educação formal dos apenados passou a ser ofertada em 09 CEEBJAS, que possuem, de acordo com os documentos, uma estrutura técnico-administrativa completa dentro das unidades penais, e em 03 APED⁸, que são estruturas vinculadas a outros 160 CEEBJAS dos municípios e que funcionam, nas unidades penais, apenas com professores e uma coordenação pedagógica.

Em dezembro/2014, a Lei n.º 18.410 de 29/12/2014 transferiu as atividades relativas à administração do Sistema Prisional, bem como as referentes à educação, da Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos (SEJU) para a Secretaria de Estado da Segurança Pública e Administração Penitenciária (SESP).

Figura13- Quantidade De Estabelecimentos Penais Com Oferta De Educação no Paraná

ESTABELECIMENTOS PENAIS	QUANTIDADE	COM OFERTADE EDUCAÇÃO
PENITENCIÁRIAS	20	16
COLONIAS AGRÍCOLAS, INDUSTRIAIS	04	02
CASAS DE ALBERGADOS	-	-
CADEIAS PÚBLICAS	02	00
HOSPITAIS DE CUSTÓDIA E TRATAMENTO PSIQUIATRICO	01	01
PATRONATO	02	00
TOTAL	29	21

FONTE: DEPEM/2012

Conforme indica a tabela acima, vemos que, das vinte e nove unidades, vinte e uma ofertam educação escolar. Mas fica a questão: Todos os presos dessas unidades têm acesso à escola?

⁸ As Ações Pedagógicas Descentralizadas – APED, serão efetivadas somente em Associação de Proteção e Assistência aos Condenados - APAC, prisões, cadeias ou naqueles espaços onde não haja oferta de escolarização para jovens e adultos privados de liberdade e em que seja inapropriada a criação de um Centro de Educação Básica de Jovens e Adultos - CEEBJA, por falta de espaço físico ou número insuficiente de alunos(as) presos(as). Para tal, deve-se respeitar a Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar da instituição de ensino responsável pela descentralização especial e solicitar a autorização pelo Conselho Estadual de Educação/PR, segundo os critérios estabelecidos pela Secretaria de Estado da Educação em Instrução nº 19/2012 – SEED/SUED ou legislação vigente. (PARANÁ, 2013, p.19)

É válido também destacarmos que, ao verificarmos as informações dos documentos do Paraná que falam sobre a educação nas prisões, temos a impressão de que inúmeros cursos e concursos foram realizados. Entretanto, as constantes rebeliões e greves que ocorreram no Estado recentemente desmentem tal ideia, uma vez que as mobilizações reivindicam melhores condições de vida e de trabalho nas unidades e denunciam a falta de espaço, de material, funcionários, professores, agentes, etc., conforme indica a foto abaixo, tirada em frente à Casa de Custódia de Maringá.



Foto: Fabiana Virginio da Rocha Maio/2016

Observaremos agora as estatísticas do estado do Paraná referentes à oferta de educação escolar nos CEEBJAS que atendem as unidades prisionais.

Figura 14– Estatística geral do Paraná – Educação nas Prisões

ESTATÍSTICA GERAL DO ESTADO DO PARANÁ – PDI EDUCAÇÃO										
TOTAL DE PRESOS										
TOTAL DE PRESOS COM ENSINO MÉDIO COMPLETO										
POTENCIAL DE PRESOS A SEREM ATENDIDOS										
TOTAL DE PRESOS MATRICULADOS										
PORCENTAGEM										
UNIDADE ESCOLAR	PENITENCIARIAS ATENDIDAS	PRESOS	PROFESSORES	PEDAGOGOS	PEDAGOGA UNIDADE	AGENTE EDUCACIONAL I	AGENTE EDUCACIONAL II	ALUNOS MATRICULADOS ALFABETIZAÇÃO	ALUNOS MATRICULADOS ENSINO FUNDAMENTAL	ALUNOS MATRICULADOS ENSINO MÉDIO
G I	CEEBJA Dr. Mário Faraco	COCP	1380					0	0	0
		COCC	471					27	167	34
		COCSJP	533					19	45	6
		COCSJP	378					19	39	12
		PCE	1500	77	9	17	4	12	20	180
		PCEF	158					12	53	23
		PEP	584					0	0	0
		PEP II	944					3	85	0
		CPAI	1410					27	307	135
		CPAF	158					0	133	13
CPJP	595					31	92	4		
TOTAL	8509	77	9	17	4	12	154	1101	265	
CEEBJA Prof. Odair Pasquini	BEPC	443	17	3	2	1	2	11	211	52
	CRAPG	135						5	70	30
	TOTAL	578	17	3	2	1	2	16	281	82
CEEBJA Nova Visão	PIG	240	19	3	2	0	3	0	135	32
	CRAG	296						0	192	26
	TOTAL	536	19	3	2	0	3	0	327	58
CEEBJA Dr. Manoel Machado	PEL	625						0	222	79
	PEL II	1128	42	6	5	0	4	0	316	96
	OCL	391						11	23	0
	CRSLON	204						0	0	0
	TOTAL	2348	42	6	5	0	4	11	561	175
CEEBJA Prof. Tonieza Moreira de Carvalho	PEM	380						20	207	61
	CCM	385	32	1	3	1	1	8	0	0
	CPIM	252						0	111	39
	TOTAL	1017	32	1	3	1	1	28	318	100
	PECO	577	17	2	1	0	1	0	208	52
CEEBJA Umarama	TOTAL	577	17	2	1	0	1	0	208	52
	PEB	1029	9	2	1	0	1	7	121	24
	TOTAL	1029	9	2	1	0	1	7	121	24
CEEBJA Wilson Antonio Nedusisk	PEC	975	23	3	2	0	3	7	168	76
	PIC	568						0	165	85
	TOTAL	1341	23	3	2	0	3	7	333	161
	PEF	502						0	71	13
CEEBJA Helena Kolody	PEF II	901	22	1	3	0	2	10	78	26
	CELN	479						0	0	0
	CRSF	243						0	66	36
	TOTAL	2125	22	1	3	0	2	10	215	75

FONTE: DEPEN/2014

Conforme indica a Figura 14, que apresenta uma estatística acerca das unidades prisionais do Estado do Paraná assistidas pelos CEEBJAS, vemos que Maringá é quarta cidade do estado com mais presos estudando (474), ficando atrás da capital Curitiba (1520), Londrina (747) e Cascavel (501).

A Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos (SEJU), por meio do Programa para o Desenvolvimento Integrado/PDI-Cidadania, tem como objetivo oportunizar a educação formal e a qualificação profissional aos jovens e adultos privados de liberdade do Sistema Penal do Paraná. Desse modo, a partir da parceria, anteriormente mencionada, entre a Secretaria de Estado da Educação e a Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos, os alunos privados de liberdade vêm tendo acesso à educação básica desde 1982. Além disso, a assistência educacional no Paraná ficou subdividida em educação formal, educação profissional e educação social.

4.3 A ORGANIZAÇÃO DA EJA NAS PRISÕES DO ESTADO

Nos últimos anos, o Estado do Paraná vem elaborando documentos e orientações para o funcionamento da EJA nas prisões, tais como o Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná (2012), a Proposta Pedagógico-Curricular para a oferta de Educação de Jovens e Adultos nos estabelecimentos Penais do Paraná (2013) e as Ações Norteadoras sobre o Regimento Escolar Prisional do Estado do Paraná (2014).

O Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná (2012) foi apresentado pelo Secretário de Estado da Educação e pela Secretária de Estado da Justiça e da Cidadania, à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão e ao Departamento Penitenciário Nacional, com o propósito de obter apoio financeiro dos recursos do Plano de Ações Articuladas e/ou Fundo Penitenciário Nacional, para ampliação e qualificação da oferta de educação nos estabelecimentos penais do Paraná, nos exercícios 2012, 2013 e 2014.

A Proposta Pedagógico-Curricular para a oferta de Educação de Jovens e Adultos nos estabelecimentos Penais do Paraná (2013) trata sobre o Objetivo da Oferta de Educação de Jovens e Adultos nas Prisões, Concepções Fundamentais e Norteadoras da EJA nas Prisões, Matriz Curricular, Conteúdos, Competências e Encaminhamentos Metodológicos, Processos de Avaliação, Classificação e Promoção, Regime Escolar, Recursos Humanos e Avaliação Institucional do Curso.

As Ações Norteadoras sobre o Regimento Escolar Prisional do Estado do

Paraná (2014) configuram-se em ferramenta para a organização pedagógica e administrativa das instituições escolares nas prisões, expondo as normas para os profissionais que atuam nestas unidades. Este documento parte da premissa de que a educação em espaços de privação de liberdade deve promover a reintegração social e a aquisição de conhecimentos como forma de garantir um futuro digno aos presos. Entretanto, como já mencionamos anteriormente, a educação sozinha dificilmente conseguirá garantir um futuro melhor a quem quer que seja. É válido ressaltar também que este documento está voltado especificamente para os estabelecimentos penais do Paraná que ofertam a EJA na modalidade de Educação à Distância, o que abordaremos à frente.

De acordo com a Proposta Pedagógico–Curricular para a Oferta de Educação de Jovens e Adultos nos Estabelecimentos Penais do Paraná, os cursos de EJA deverão se pautar pela flexibilidade tanto de currículo quanto de tempo e espaço, além de assegurar percursos individualizados e conteúdos que contemplem as especificidades da EJA:

A instituição de ensino, que tem como finalidade a oferta de escolarização aos jovens e adultos em privação de liberdade que buscam iniciar ou dar continuidade a seus estudos no Ensino Fundamental ou Médio, deve assegurar oportunidades apropriadas a essas pessoas. Para tal, ofertará a EJA, organizada de modo a atender às peculiaridades de tempo, espaço e rotatividade da população carcerária levando em consideração a flexibilidade prevista no art. 23 da Lei N° 9.394/1996 (LDBN). Preverá, ainda, atendimento diferenciado de acordo com as especificidades de cada medida e/ou regime prisional, considerando as necessidades de inclusão e acessibilidade, bem como as peculiaridades de gênero, raça/etnia, credo, idade e condição social da população atendida (PARANÁ, 2013, P.10-11).

Ainda de acordo com a mesma Proposta, os cursos ofertados na modalidade de EJA do Ensino Fundamental Fase I serão organizados obrigatória e integralmente na forma presencial, devendo o educando cumprir a carga horária estabelecida pela legislação vigente. No Ensino Fundamental Fase II e no Ensino Médio, os cursos serão organizados integralmente na forma presencial, com frequência mínima de 75% do curso. Nestas fases, os cursos poderão ser organizados também na forma presencial combinada com momentos à distância.

Quanto à organização do atendimento aos educandos, a Proposta Pedagógico–Curricular prevê que ela será realizada de forma coletiva e individual. A organização coletiva é programada por meio de um cronograma que estipula o período, dias e horário das aulas, tendo data de início e término de cada disciplina. Os encaminhamentos metodológicos ocorrem também de forma coletiva: “a organização coletiva destinar-se-á, preferencialmente,

àqueles que possuem autorização e liberação da instância penitenciária para frequentar com regularidade as aulas, a partir de um cronograma pré-estabelecido”. (Paraná, 2013, p.14)

Já a organização individual é programada por meio de um cronograma que estipula os dias e horários das aulas, de acordo com o ritmo do aluno e mediante sua condição no espaço prisional. Ela é destinada aos educandos que não têm possibilidade de frequentar com regularidade as aulas, seja devido às especificidades de cada medida, ao regime prisional, à rotatividade da população carcerária, seja devido às matrículas conforme classificação, aproveitamento de estudos e outras especificidades.

O Regimento Escolar Prisional do Paraná (2014), no Título II – Organização Escolar, Capítulo I – Da Organização do Trabalho Pedagógico, diz em seu Art.10:

A organização do trabalho pedagógico nas instituições de ensino é constituída pelo conselho Escolar, Equipe de Direção, Conselho de Avaliação da Educação de Jovens e Adultos, Equipe Pedagógica, equipe docente, Equipe de Agente Educacional I, Agente Educacional II e Agente Penitenciário (PARANÁ, 2014, p. 14).

A seguir, apresentamos a organização da matriz curricular da EJA nas unidades prisionais do Paraná, tanto na forma presencial quanto na combinada com a forma à distância:

Figura 15 – Matriz Curricular da EJA nas prisões Ensino Fundamental Fase I, organização presencial

MATRIZ CURRICULAR EJA NAS PRISÕES ENSINO FUNDAMENTAL – FASE I (1º ao 5º ano)		
ESTABELECIMENTO:		
ENTIDADE MANTENEDORA: Governo do Estado do Paraná		
MUNICÍPIO:		NRE:
ANO DE IMPLANTAÇÃO:		FORMA:
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO: 1200 HORAS		
PRIMEIRA ETAPA: 1º, 2º e 3º anos		
ÁREAS DO CONHECIMENTO	Carga horária obrigatória	Total de horas/aula
LÍNGUA PORTUGUESA	100%	720
MATEMÁTICA		
ESTUDOS DA SOCIEDADE E DA NATUREZA		
FREQUÊNCIA MÍNIMA	75%	540
SEGUNDA ETAPA: 4º e 5º anos		
ÁREAS DO CONHECIMENTO	Carga horária obrigatória	Total de horas/aula
LÍNGUA PORTUGUESA	100%	480
MATEMÁTICA		
ESTUDOS DA SOCIEDADE E DA NATUREZA		
FREQUÊNCIA MÍNIMA	75%	360

Fonte: PPC – EJA nos Estabelecimentos Penais do Paraná, 2013.

No Ensino Fundamental – Fase I, o aluno cursará três disciplinas na primeira etapa, devendo obter carga horária mínima de 540h/a. Na segunda etapa, também cursará as mesmas disciplinas, mas com carga horária mínima de 360h/a.

Figura 16 – Matriz Curricular da EJA nas prisões Ensino Fundamental Fase II, organização presencial

MATRIZ CURRICULAR EJA NAS PRISÕES ENSINO FUNDAMENTAL – FASE II (6º ao 9º ano)		
ESTABELECIMENTO:		
ENTIDADE MANTENEDORA: Governo do Estado do Paraná		
MUNICÍPIO:		NRE:
ANO DE IMPLANTAÇÃO:		FORMA:
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO: 1600/1610 HORAS ou 1920/1932 H/A		
DISCIPLINAS	Total de horas	Total de horas/aula
ARTE	94	112
CIÊNCIAS NATURAIS	213	256
EDUCAÇÃO FÍSICA	94	112
ENSINO RELIGIOSO*	10	12
LÍNGUA PORTUGUESA	280	336
LEM - INGLÊS	213	256
GEOGRAFIA	213	256
HISTÓRIA	213	256
MATEMÁTICA	280	336
Total de Carga Horária do Curso: 1600/1610 horas ou 1920/1932 h/a		
Frequência mínima para aprovação: 75% (setenta e cinco por cento)		
*DISCIPLINA DE OFERTA OBRIGATÓRIA PELO ESTABELECIMENTO DE ENSINO E DE MATRÍCULA FACULTATIVA PARA O EDUCANDO.		

Fonte: PPC – EJA nos Estabelecimentos Penais do Paraná, 2013.

Na Segunda Fase do Ensino Fundamental, o aluno poderá cursar até nove disciplinas e deverá acumular carga horária mínima de 1.932h/a. A disciplina de Ensino Religioso é facultativa para o aluno.

Figura 17 – Matriz Curricular da EJA nas prisões Ensino Médio, organização presencial

MATRIZ CURRICULAR EJA NAS PRISÕES ENSINO MÉDIO		
ESTABELECIMENTO:		
ENTIDADE MANTENEDORA: Governo do Estado do Paraná		
MUNICÍPIO:		NRE:
ANO DE IMPLANTAÇÃO:		FORMA:
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO: 1440/1568 H/A ou 1200/1306 HORAS		
DISCIPLINAS	Total de Horas	Total de horas/aula
ARTE	54	64
BIOLOGIA	106	128
EDUCAÇÃO FÍSICA	54	64
FILOSOFIA	54	64
FÍSICA	106	128
GEOGRAFIA	106	128
HISTÓRIA	106	128
LEM – INGLÊS	106	128
LÍNGUA PORTUGUESA	174	208
MATEMÁTICA	174	208
QUÍMICA	106	128
SOCIOLOGIA	54	64
LÍNGUA ESPANHOLA *	106	128
TOTAL	1200/1306	1440/1568
<i>Frequência mínima para aprovação: 75% (setenta e cinco por cento)</i>		
* LÍNGUA ESPANHOLA, DISCIPLINA DE OFERTA OBRIGATÓRIA E DE MATRÍCULA FACULTATIVA PARA O EDUCANDO.		

Fonte: PPC – EJA nos Estabelecimentos Penais do Paraná, 2013.

No Ensino Médio, o aluno poderá cursar até treze disciplinas, sendo a Língua Espanhola facultativa, e a carga horária mínima é de 1.568h/a.

Figura 18 – Matriz Curricular da EJA nas prisões Ensino Fundamental Fase II, organização Presencial combinada com Ead

MATRIZ CURRICULAR EJA NAS PRISÕES ENSINO FUNDAMENTAL – FASE II (6º ao 9º ano)					
ESTABELECIMENTO:					
ENTIDADE MANTENEDORA: Governo do Estado do Paraná					
MUNICÍPIO:			NRE:		
ANO DE IMPLANTAÇÃO:			FORMA:		
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO: 1800/1810 HORAS ou 1920/1932 H/A					
DISCIPLINAS	CH TOTAL	OFERTA		PRESENCIAL	EAD
		Pres.	EAD		
Língua Portuguesa / Matemática	280 / 336	75%	25%	210 / 252	70 / 84
		50%	50%	140 / 168	140 / 168
		20%	80%	56 / 67	224 / 269
História, Geografia, Ciências, Inglês	213 / 258	75%	25%	160 / 192	53 / 64
		50%	50%	107 / 128	106 / 128
		20%	80%	43 / 51	170 / 205
Arte e Educação Física	94 / 112	75%	25%	71 / 84	23 / 28
		50%	50%	47 / 56	47 / 56
		20%	80%	19 / 22	75 / 90
Ensino Religioso*	10 / 12	75%	25%	8 / 9	2 / 3
		50%	50%	5 / 6	5 / 6
		20%	80%	2 / 2	8 / 10
Frequência da etapa presencial para aprovação: 100% (cem por cento)					
*DISCIPLINA DE OFERTA OBRIGATORIA PELO ESTABELECIMENTO DE ENSINO E DE MATRÍCULA FACULTATIVA PARA O EDUCANDO.					

Fonte: PPC – EJA nos Estabelecimentos Penais do Paraná, 2013.

A impressão que temos é a de que a EAD iniciará com 25% de atendimento e poderá chegar até 80%.

Figura 19 – Matriz Curricular da EJA nas prisões Ensino Médio, organização Presencial combinada com Ead

MATRIZ CURRICULAR EJA NAS PRISÕES ENSINO MÉDIO	
ESTABELECIMENTO:	
ENTIDADE MANTENEDORA: Governo do Estado do Paraná	
MUNICÍPIO:	NRE:
ANO DE IMPLANTAÇÃO:	FORMA:
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO: 1440/1568 H/A ou 1200/1308 HORAS	

DISCIPLINAS	CH TOTAL	OFERTA		PRESENCIAL	EAD
		Pres.	EAD		
Língua Portuguesa e Matemática	174 / 208	75%	25%	130 / 156	44 / 52
		50%	50%	87 / 104	87 / 104
		20%	80%	35 / 42	139 / 166
Biologia, Física, Geografia, História, Química, Inglês e Espanhol	106 / 128	75%	25%	79 / 96	27 / 32
		50%	50%	53 / 64	53 / 64
		20%	80%	21 / 26	85 / 102
Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia	54 / 64	75%	25%	40 / 48	14 / 16
		50%	50%	27 / 32	27 / 32
		20%	80%	11 / 13	43 / 51

Fonte: PPC – EJA nos Estabelecimentos Penais do Paraná, 2013.

Conforme já mencionamos, a impressão que temos é a de que a EAD iniciará com 25% de atendimento e poderá chegar até 80%, tanto no Ensino Fundamental Fase II quanto no Ensino Médio. Entretanto, se compararmos esta intenção com os dados da Figura 10 do INFOPEN (2014), referentes à quantidade de salas de informática nas prisões do estado, vemos que apenas 34% das unidades contam com elas, ou seja, apenas doze prisões. Como garantir o acesso à educação à distância sem a infraestrutura adequada? Mais: a EAD em unidades prisionais resolve o problema da educação?

Em relação ao registro de conclusão do curso, o relatório final será emitido pela instituição de ensino, conforme a conclusão da disciplina constante na matriz curricular. O Sistema SEJA – Histórico Escolar é o responsável por armazenar o registro das informações relativas aos estudos realizados pelos educando.

Outra forma de certificação de estudos são os Exames Supletivos, que, de acordo com a legislação atual (LDBEM – Lei nº 9.934/1996, artigo 37º e 38º, parágrafo 1º, incisos I e II, Deliberação nº05/2010 do Conselho Estadual de Educação do Paraná, artigos 4º e 5º, DCE–EJA do Paraná), poderão ser realizados nas instituições de ensino das unidades penais do Estado. Os exames da EJA para conclusão do ensino fundamental e médio possuem edital próprio, emitido pelo Departamento de Educação Básica, por meio da Coordenação de EJA.

O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) será aplicado anualmente nos estabelecimentos penais, autorizados e credenciados pela Secretaria de Estado e Educação, de forma voluntária e gratuita. Outra forma de certificação poderá ser obtida pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A partir de 2010, o Inep passou a publicar Edital específico para a realização do exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para pessoas privadas de liberdade (PPL). A aplicação do ENEM? PPL deverá ser realizada após os órgãos de administração prisional do Estado, indicando as Unidades Prisionais, firmarem Termo de Adesão, Responsabilidades e Compromissos junto ao INEP. Nesses estabelecimentos, o responsável pedagógico da Unidade Prisional efetuará as inscrições daqueles interessados e participar do ENEM, desde que preencham todos os requisitos exigidos para a participação no ENEM e todas as condições estabelecidas em edital sejam aceitas (PARANÁ, 2013, p.20).

A oferta desses exames nos estabelecimentos penais ocorre em data específica indicada pelo Ministério da Educação. Assim, a escola que atende a unidade prisional atua como instituição de ensino credenciada para expedir Certificado de Conclusão do Ensino Fundamental e Médio ou Declaração de Proficiência em áreas de conhecimento do ENCCEJA e do ENEM/PPL.

Veremos agora o exemplo da Educação Escolar na Penitenciária de Maringá-Pr.

5 A PENITENCIÁRIA ESTADUAL DE MARINGÁ: REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR.

Segundo dados do IBGE (2015), referentes ao ano de 2010, Maringá é a terceira cidade mais populosa do estado, com 357.077 habitantes, ficando atrás da capital Curitiba, com 1.751.907 de habitantes, e de Londrina, com 506.701. Sua área de unidade territorial é de 487.052 km², apresentando densidade demográfica de 733.14 habitantes/km². A cidade conta com três unidades prisionais para adultos assistidas por atividades educacionais: Penitenciária Estadual de Maringá (PEM), Casa de Custódia de Maringá (CCM) e Colônia Penal Industrial de Maringá (CPIM). Atualmente, essas instituições possuem cerca de 1.017 assistidos, segundo dados do DEPEM/MJ (2014).

Penitenciária Estadual de Maringá (PEM)

Segundo dados do DEPEN, a Penitenciária Estadual de Maringá foi inaugurada em abril de 1996. Está localizada na área agrícola de Maringá, no limite entre os Municípios de Maringá e Paiçandu. Sua área construída é de 6.190 metros quadrados, num terreno de 24.210 metros quadrados. Possui 60 celas com capacidade para 6 presos cada, perfazendo um total de 360 vagas. Em sua infraestrutura, conta com guaritas, galerias, solários, refeitórios, salas de aula, salas de atendimento, cozinha, panificadora, lavanderia, consultório médico, consultório odontológico e área íntima.



Foto: Fabiana Virginio da Rocha Maio/2016

A PEM caracteriza-se como estabelecimento de segurança máxima, destinado a

presos do sexo masculino que cumprem pena de regime fechado. A capacidade máxima é de 360 presos e seus internos ocupam-se em 13 canteiros de trabalho nas áreas de manutenção (Cozinha, Lavanderia, Faxina Externa e Interna, Barbearia, Parlatório, Horta, Reciclagem de Lixo, Jardinagem, Biblioteca, Equipamentos Eletrônicos, Alfabetização) e em 05 canteiros de trabalho conveniados (Lixamento de Jeans, Digitação em Braile, Produção de Material Didático em Relevo, Restauração de Livros e Gravação de Livro Falado). A Unidade ainda conta com trabalhos artesanais de Bordado em Ponto Cruz, Redes e Tarrafas, Caçapas de Mesa de Bilhar e Bichinhos de Retalhos de Tecidos.

Casa de Custódia de Maringá (CCM)

De acordo com o DEPEN, esta unidade foi inaugurada em junho de 2008, como estabelecimento penal de segurança máxima, destinado a presos provisórios, do sexo masculino. Em 24/11/2010 a unidade sofreu uma alteração de nomenclatura, passando a chamar Casa de Custódia de Maringá, de acordo com o descrito no Decreto nº 8.839/2010.

A CCM prevê: a segurança e a custódia temporária, em regime fechado, das pessoas do sexo masculino à espera de decisão na Justiça; a segurança e a custódia daqueles que estão sujeitos à efetivação de sentença de pena, seguranças detentivas; a promoção da reintegração social dos presos e o zelo pelo seu bem-estar, através da prestação de assistência jurídica, psicológica, social, médica, odontológica, religiosa e material; a prestação de assistência aos familiares dos presos.

A unidade possui terreno com área de 26.230,86 mil m² e tem capacidade para 756 presos. Conta com 18 galerias, 144 cubículos, 10 Celas para Isolamento Disciplinar/Médico, 01 refeitório, 16 pátios, 01 consultório odontológico, 01 consultório médico e 02 enfermarias. É a primeira unidade prisional do Estado a adotar instalação de equipamento de aquecimento solar, que aciona o sistema elétrico automaticamente.

Colônia Penal Industrial de Maringá (CPIM)

Projetada em 1998 e prevista para ser entregue em 2002, a Colônia Penal Industrial de Maringá (CPIM), foi inaugurada somente no ano de 2012. Caracteriza-se como uma penitenciária de regime semiaberto, com capacidade para abrigar até 330 detentos. Possui 6.049 m² de área construída, num terreno de 48.400 m², contando com módulo administrativo (escola, serviços e tratamento penal), área de saúde, visita íntima, alojamentos, canteiros de trabalho e cancha poliesportiva. Está localizada na Estrada Velha para Paiçandu, Gleba Ribeirão Colombo s/n, em Maringá.

5.1 A ESCOLA NA PRISÃO: ALFABETIZAÇÃO, ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO NAS PRISÕES DE MARINGÁ.

As referidas unidades prisionais de Maringá – PEM, CCM e CPIM – são assistidas pelo Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos "Professora Tomires Moreira de Carvalho", implantado na PEM em convênio com as Secretarias da Justiça (hoje Secretaria de Segurança Pública Justiça e Cidadania – SESP) e da Educação, tendo iniciado suas atividades em maio de 1996.

O CEEBJA "Professora Tomires Moreira de Carvalho" – EFM foi instalado no pavilhão denominado Tratamento Penal – 02 (TP -2), onde funciona a organização pedagógica e administrativa da escola (direção, secretaria, equipe pedagógica, sala de professores). No início de suas atividades escolares, as aulas aconteciam em um pavilhão destinado ao setor de oficina da unidade, um local adaptado com salas de aula, biblioteca e sala de vídeo.

A oferta de educação básica em nível de ensino fundamental com avaliação no processo teve seu estabelecimento e seu curso reconhecidos através da Resolução nº 4.424/98, D.O.E., de 11/02/99. Já o Ensino Médio alcançou essa condição somente com a Resolução 4230/03, D.O.E., de 19/02/04.

Desde o seu início, a unidade escolar na PEM recebeu as seguintes denominações: Centro de Estudos Supletivos da Penitenciária Estadual de Maringá – CES (de 12/03/96 a 14/11/96); Centro de Estudos Supletivos “Professora Tomires Moreira de Carvalho” – CES (de 14/11/96 a 10/09/98); Centro Estadual de Educação Aberta, Continuada à Distancia “Professora Tomires Moreira de Carvalho” – CEAD (de 10/09/98 a 15/02/00); Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos “Professora Tomires Moreira de Carvalho” - EFM – CEEBJA (de 16/02/00 até a presente data).

É válido também lembrar que, a partir de 2010, os educandos do Ensino Médio participam do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). A aplicação das provas acontece na própria Penitenciária, a partir do convênio firmado entre a Unidade e o INEP – Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira. Os alunos também participam do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA.)

Figura 20 – Pessoas privadas de liberdade em atividade educacional por modalidade de ensino e unidade prisional de Maringá.

	Alfabetização	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total
PEM	20	207	61	288
CCM	08	0	0	8
CPIM	28	111	39	178
TOTAL:	56	318	100	474

Fonte: elaboração com base nos dados da DEPEN, 2014

Entre as 1.017 pessoas privadas de liberdade nas três unidades citadas, temos um total de 474 presos estudando no CEEBJA "Professora Tomires Moreira de Carvalho", o que significa que, na cidade de Maringá, 46,6% da população carcerária está envolvida em atividades escolares. Entretanto, é válido salientar que, recentemente, houve a desativação da cadeia pública da cidade e os presos foram levados para a CCM, aumentando ainda mais a população prisional desta unidade.

5.2 DIÁRIO: A ESCOLA POR TRÁS DAS GRADES.



Foto: Fabiana Virginio da Rocha, Maio/2016

Ao entrar nas estruturas da PEM para observar na prática a escola por trás das grades, a experiência de passar por seus grandes muros que cercam e limitam a vida, pisar no chão de uma prisão, ver as grades por todo lado, portas se abrindo e fechando para ir de uma galeria a outra, andar pelos seus corredores, observar o controle institucional sobre a vida dos indivíduos nos remete a sensações e indagações que ultrapassam as questões científicas de teoria e metodologia. A vida por trás dos muros de uma prisão é repleta de significados e está marcada por contradições, como o desejo de punir e a vontade de libertar.



Foto: Fabiana Virginio da Rocha, Maio/2016.

Logo que chegamos à entrada da PEM havia apenas uma pessoa na portaria e não havia guardas no local. Identificamo-nos e aguardamos a liberação, enviamos um pedido de autorização de visita para a escola, e este foi encaminhado para o diretor da penitenciária. Após a confirmação dos dados, fomos até o prédio onde funciona a secretaria da escola.

Conversamos inicialmente com a secretária da escola, que nos informou sobre o funcionamento da unidade, e logo em seguida fomos conhecer o espaço onde funcionam as salas de aula. Um agente penitenciário nos acompanhou por todo o trajeto e foi respondendo as questões que levantamos durante a visita. Passamos então para o outro prédio, onde ficam os presos. O local, assim como a maioria das prisões, possui muitas grades, alambrados no pátio para barrar a entrada de celulares, trancas, cadeados, etc.

Antes de subirmos para as galerias onde ficam as salas de aula, foi explicado que anteriormente a escola funcionava em um salão, onde eram ofertadas todas as disciplinas, conforme mostra a próxima imagem:



Foto: Arquivo do DEPEN - CEEBJA "Professora Tomires Moreira de Carvalho"

A PEM possui sete galerias e a cada duas – ou a cada cento e vinte presos – conta com uma sala de aula, o que perfaz um total de três salas de aula. Na entrada de cada sala foi instalado um “brete” de segurança (termo usado pelo agente penitenciário), por onde passa um preso por vez para adentrar na sala de aula. (os “bretes” foram instalados como medida segurança após as rebeliões do ano anterior). Segundo informações, a verba não veio do governo mas de um leilão promovido pelos comerciantes da cidade, e demorou cerca de um ano e meio para ser totalmente instalado. Ouvimos também que foi sugerido instalar uma grade de segurança para separar o professor do aluno, mas os professores da unidade não aceitaram.

A primeira sala de aula visitada possui bebedouro, banheiro com pia e vaso sanitário, cinco mesas de professor (cada mesa corresponde a uma matéria), quadro de giz, carteiras e cadeiras, além de uma “mini biblioteca” com dois computadores e uma impressora. Quem cuida da biblioteca é um preso que faz o controle dos livros, utilizados, na maioria das vezes, pelo projeto “Remissão pela Leitura”. A escolha do preso responsável pela biblioteca é feita com base na sua graduação (comportamento), e ele não tem acesso à internet. A sala conta também com dois ventiladores, uma TV pendrive, aparelho de som e DVD que ficam guardados em um armário.

A segunda sala possui quatro mesas de professores, três ventiladores (disseram que antes tinha um exaustor, que foi tirado por risco de fuga). No momento havia dois professores atendendo, cada um com quatro alunos.

A terceira sala foi o salão onde antes funcionava tudo; lá também tinha “brete” de segurança, armários, cinco mesas de professor, dois quadros, pia e ventiladores. A biblioteca deste salão é maior que das outras salas e possui também armários, ventiladores, um computador, TV pendrive e DVD. Na hora do almoço, os presos podem ficar na biblioteca. Havia também uma quarta sala que estava sendo arrumada para atender os alunos.

Para frequentar a escola, é realizada uma triagem e o preso não pode ter sofrido nenhuma penalidade, ou seja, tem que ter bom comportamento. A Divisão Ocupacional e de Qualificação (DIOQ) é quem controla os cursos e o trabalho. É confeccionada uma carteirinha para os alunos frequentarem a escola (a carteirinha tem foto, data de início e término do curso, prontuário – que é o número do preso no sistema).

Enquanto observávamos a aula na segunda sala visitada, perguntei como era a carteirinha para o agente penitenciário. Um aluno ouviu e entregou-a ao agente, dizendo: “pode mostrar pra ela”. Em um ambiente como aquele e com critérios para frequentar a escola, a carteirinha tem um significado importante e nos remete ao que Goffman (2010) explicita sobre o processo de descaracterização da identidade que o encarcerado passa durante a vida na prisão. É como se a escola fosse uma maneira de resistir ao processo de perdas ao qual o preso está submetido, e a carteirinha da escola fosse um símbolo: “eu sou”, “eu existo”, “eu posso”.

Neste momento, lembrei-me do encontro de que participei no Rio de Janeiro, em 2014, sobre Educação nas Prisões, onde se reuniram diversos estudiosos do tema e que contou também com a presença de presos do regime semi-aberto e de ex-detentos. Ali a fala de um presidiário me chamou a atenção, quando se referiu ao seu primeiro contato com o poema “Só de sacanagem”, de Elisa Lucinda, na escola do presídio:

[...] foi a primeira vez que eu chorei lendo um poema... eu nunca vou esquecer... desde Cabral todo mundo rouba... e aquilo me marcou por dentro, foi quando eu batia no peito e dizia só de sacanagem eu não vou reincidi... só de sacanagem eu não vou ser aquele preso que a sociedade tá acostumada a ver sair pra rua e comete delito de novo [...]" (RIO DE JANEIRO, 2014).

Por mais que a prisão repreenda, vigie, exclua e puna, a escola, nesse espaço tem um significado muito importante. As pessoas que ali estão já passaram por outros processos de exclusão e a escola talvez possa ser a luz que acompanhe a liberdade, assim como sugere Beccaria (2006, p.118): “Quereis premir os delitos? Fazeis com que as luzes acompanhem a liberdade.”.

Sobre o funcionamento da escola na PEM, foi-me relatado que atualmente vão

para as salas de aula no máximo vinte e cinco alunos (sendo que antes eram oitenta), todos no salão de atendimento, como mostramos na foto anterior. Segundo o agente penitenciário: “tinha que ser trinta agentes, às vezes tem 18, não dá pra levar todos para escola, as vezes sobem quatro, cinco, a média é seis”.

Perguntei o que ele achava da escola: “a escola tem ajudado, o preso que ir mais pela remissão, se não ia estar tudo no pátio jogando bola e fumando, tem alto índice de reincidência, é alto o número de pessoas que estão no crime e na rua.” Além da remissão tem outro fator que influencia? “O benefício é que eles estão quietinhos e não no pátio, os professores fazem trabalhos, teatros, o preso usa isto só para mostrar para o psiquiatra que está bom para ir para a rua, para progressão de regime. A escola também muda o comportamento, não batem de frente para não perder a carteirinha”.

Onofre (2014, p. 142-143) ressalta que a busca pela escola e o valor que ela tem para os presos diferem entre eles. Para alguns, a escola se restringe à ocupação do tempo e da mente com coisas boas, ou como uma possibilidade de melhora de vida quando saírem da prisão. Mas também há aqueles que não acreditam no valor dessa instituição. Podemos evidenciar isto com algumas entrevistas que Garutti (2015) realizou na PEM:

Para todos os Alunos 01, 02, 03, 04 e 05, há aqueles que se interessam em aprender e aperfeiçoar seus conhecimentos, mas todos os alunos buscam as duas: educação e remissão. Com destaque para a fala do Aluno 01, o qual destaca que “[...] a grande maioria das ações educacionais pela remissão. Eu vejo isso como falta de empenho desses alunos, do descaso em entender o valor daquele momento (sala de aula)” Bem como, do Aluno 02, quando afirma que “[...] no meu caso eu busco adquirir conhecimento e, claro, a remissão é muito bem vinda. Quando estou estudando nem me lembro que sou preso”.(GARUTTI,2015, P.139).

Neste sentido, vemos que a sala de aula pode significar a possibilidade de sair da cela, de ocupar o tempo, distrair a mente, de mostrar bom comportamento, de buscar uma qualificação melhor para quando sair da prisão, uma possibilidade de diminuir a pena. E também uma oportunidade de não se sentir um preso. Mesmo com todas as grades em volta da “cela de aula”, a escola ainda é vista como um ambiente que possibilita ao indivíduo sentir-se livre, podendo até ser uma forma de resistência às pressões que a prisão exerce e que muitas vezes acaba reforçando a prática do crime ao invés de reintegrar o condenado à sociedade.

O horário de funcionamento da escola é das 13:20 às 16:30, sendo que o aluno também ali recebe a merenda, às 9:00 no período da manhã e às 15:00 no período da tarde. Em conversa com um professor da unidade, ele disse que a merenda também é um atrativo da

escola, sendo uma refeição a mais e um alimento diferente do que eles recebem na prisão. A merenda que vai para escola da PEM é a mesma que as outras escolas recebem do governo Estadual.

A escola também promove o “Dia da Família”, o que oportuniza aos familiares o contato com as atividades que os educandos desenvolvem na escola: apresentação de peças teatrais, de dança e música organizadas a partir de conteúdos curriculares e com a participação de todos os profissionais da unidade.

Em conversa com a diretora da escola, ela diz que, desde agosto de 2015, está sendo realizado um experimento de Educação à Distância combinada, conforme mencionamos anteriormente nas normativas do Estado do Paraná (2013 e 2014), onde 50% da disciplina matriculada é presencial e 50% acontece à distância. O professor prepara uma atividade para o aluno e a corrige assim que ele a realiza. Assim, cada atividade realizada pelo aluno e corrigida pelo professor vale quatro horas de estudo. A diretora ressalta que a PEM não conta com telecentro, o que dificulta o acesso à modalidade de Educação à Distância, conforme as orientações estaduais, fato que também diminui o número de vagas para o “provão online⁹”. Evidencia também que, para a realização desses exames é necessária a presença do professor, mas atualmente há apenas sete vagas para realizá-lo.

Com a falta de computadores, a modalidade à distância fica mais difícil ainda de ser efetivada, pois se torna mais trabalhoso para o professor: “é tudo feito no papel e tem que ser um registro bem detalhado”, uma vez que envolve as horas de estudo que serão contadas para a remissão da pena. Por enquanto, o aluno pode fazer apenas uma matéria à distância no formato combinado. O experimento, iniciado em agosto de 2015, será de dois anos.

É válido também destacar que o funcionamento da escola depende muito da PEM, uma vez que são necessários agentes penitenciários para levar os alunos para o atendimento. Assim, esse atendimento está atrelado a questões de contingente de funcionários, situação das galerias, rebeliões, etc. Segundo a diretora, tem galeria que atende dez, mas há dias que nenhum preso é atendido, e assim fica difícil fazer um trabalho continuado. Por isso, a forma de atendimento é o individual, ficando a forma coletiva comprometida.

Em uma conversa realizada com alguns professores que atuam nessas

⁹ De acordo com a legislação atual LDBEM – Lei nº 9.934/1996, artigo 37 e 38 paragrafo 1º, incisos I e II, na deliberação nº05/2010 e do Conselho Estadual de Educação do Paraná, artigos 4 e 5 e nas DCE-EJA do Paraná, está autorizado o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) nas unidades prisionais do estado. “Provão online” é um termo utilizado para se referir ao ENCCEJA.

unidades, também ouvimos constantemente que a falta de agentes penitenciários para levar os alunos até o local da escola é um dos fatores que interferem no número de presos atendidos. Observamos também, nos últimos anos, a falta de investimento do Estado para garantir a efetivação dos direitos da população carcerária, o aumento das rebeliões nas prisões do Estado e duas greves de professores, o que interferiu no funcionamento das escolas nas prisões.

Assim temos o funcionamento de uma instituição dentro de uma outra instituição onde a visão do que pode fazer a escola na prisão pode até variar entre as pessoas envolvidas neste processo, mas eles convergem em um ponto: ainda falta muito para garantir o acesso a uma educação de qualidade nestes espaços. Por mais que os professores se esforcem, o Estado precisa garantir condições trabalho que envolvam tanto estrutura física, quanto pessoas, materiais e equipamentos, para a efetivação das políticas públicas de educação para o sistema prisional. Dessa forma, vemos que o Estado contribui para a reprodução das desigualdades sociais, dificultando também a ressocialização dos sujeitos privados de liberdade.

Por fim, destaco uma frase que vi escrita dentro de uma sala de aula da PEM: “As grandes obras não aconteceram através da força, mas sim através da perseverança.”. Ainda temos muito a caminhar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Com base nas proposições que foram apresentadas nesta dissertação, é possível tecer algumas considerações a respeito das políticas públicas de educação para o sistema prisional. O objetivo, no entanto não é apresentar conclusões prontas, mas sugerir reflexões a partir das observações evidenciadas sobre essas políticas.

O que se conhece da questão penitenciária no Brasil é um cenário de impasses e dilemas crônicos. Há uma realidade da qual não se pode fugir, mas é preciso buscar caminhos para se repensar a melhoria das instituições penais.

Pensar a educação escolar no presídio significa, nesse sentido, refletir sobre sua contribuição para a vida dos encarcerados e da sociedade em geral, por meio da aprendizagem participativa e da convivência baseada na valorização e desenvolvimento do outro e de si mesmo.

Dessa forma, concordamos com a definição de Souza sobre políticas públicas como um campo do conhecimento que busca “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações. E que a formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. Somos então levados a conjecturar: “quais mudanças no mundo real, na prática, a política pública de educação para o sistema prisional promoverá para a sociedade?”.

Em concordância com Laswell (apud Souza, 2006, p.23), que diz que decisões e análises sobre políticas públicas implicam responder questões como quem ganha o quê, por quê e que diferença isso faz, somos instigados a refletir: “quem ganha o quê na política pública de educação para o sistema prisional? O Governo? A sociedade? O Preso? Por quê? Voto? Segurança? Ressocialização? Liberdade? Que diferença essa política faz ou fará?”

Entre tantas questões que emergem durante a pesquisa, vemos que a população prisional no Brasil cresce cada dia mais, e que, segundo os dados levantados, nela se encontram principalmente pessoas negras e pobres, com baixa escolaridade. Pessoas que já passaram por diversas exclusões durante suas vidas, e que agora estão banidas do convívio social, perderam o direito à mobilidade, mas não outros direitos, dentre os quais destacamos aqui a Educação. E isto não pode ser visto como um privilégio, pois é um direito universal.

Ressaltamos que, diferentemente de outros espaços nos quais a educação de jovens e adultos (EJA) foi implantada, a prisão precisa ser ressignificada como espaço potencialmente pedagógico, uma vez que as prisões não foram projetadas com o objetivo de

ofertar escola para aqueles que não tiveram acesso na idade própria, conforme preconiza a EJA. As prisões foram criadas para punir e podemos até dizer que servem para “esconder” aqueles que a sociedade rejeita. Servem como um instrumento de punição e não de educação escolar.

Em meio às contradições de um ideal que visa educar e um real que visa punir, aos inúmeros obstáculos para a vida em liberdade, a pergunta inicial – o que pode fazer a educação escolar por trás das grades? – nos leva a uma resposta inicial de que, embora a prisão, enquanto instrumento de repressão para diminuir a criminalidade e violência, não tem dado certo, pois a cada dia ambas aumentam, nesses espaços desumanizados a escola aparece como uma luz no final do túnel.

A prisão enquanto espaço que pune, vigia e segrega pode até não ser educacional por definição, mas não impede que políticas públicas sejam ali realizadas na tentativa de suprir as demandas sociais. O espaço escolar nestas unidades deveria ser um local onde os presos pudessem sentir-se humanos e quem sabe até ter diminuído o estigma de criminosos, serem percebidos como alunos em busca de conhecimento, responsáveis por seus atos e conscientes de uma possível mudança.

Entretanto, para a sua efetivação, o processo de ensino/aprendizagem deve estar fundamentado em princípios de liberdade, de compreensão da realidade, de exame crítico, de conscientização sobre as estruturas sociais. A educação deve contribuir para o desenvolvimento dos cidadãos e todos precisam ter acesso a uma educação de qualidade. Porém, conforme indicaram os dados, a maioria das prisões não tem estrutura suficiente e nem adequada para ofertar escola.

Nesta análise, o retrato das prisões brasileiras demonstra um desafio para o sistema de justiça penal, para a política criminal, a política de segurança pública e a política de educação.

O Estado do Paraná, por exemplo, que até possui uma quantidade razoável de escolas e salas de aulas em suas unidades prisionais em relação à realidade do país, não supre a necessidade real: muitos ainda não têm acesso à escola, falta infraestrutura, professores, agentes, materiais e equipamentos. E o discurso de que a Educação a Distância melhorará isto, nos chama a atenção, uma vez que, sem salas de informática e computadores, como será possível efetivar esta modalidade?

Em Maringá, por exemplo, dos 1.017 privados de liberdade temos um total de 474 presos estudando no CEEBJA "Professora Tomires Moreira de Carvalho", ou seja 46,6% da população carcerária está envolvida em atividades escolares, mas 54,4% não tem o seu

direito à educação assegurado.

A educação para as pessoas privadas de liberdade não pode ser vista como uma segunda chance, ou uma educação pobre para os pobres: é um direito e deve ser efetivada com qualidade. A luta pelas políticas públicas de educação para as pessoas privadas de liberdade tem que ser uma constante.

Desse modo, são de suma importância os estudos sobre as políticas públicas de educação para o sistema prisional, e sobre os desafios para a efetivação dessas políticas, a fim de que possam contribuir para a qualidade do atendimento aos sujeitos privados de liberdade.

Por fim, no que tange a investigação central desta dissertação, concluímos que os jovens e adultos privados de liberdade são sujeitos de direitos e que a educação é um direito de todos. Entretanto, ainda há muitos desafios a percorrer para a oferta da EJA em espaços de privação de liberdade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, S. A prisão sob a ótica de seus protagonistas. Itinerário de uma pesquisa. Tempo Social; Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v.3 n. 12 p.7-40, 1991

BAUMAN, Zygmunt. Globalização: As conseqüências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999

BECCARIA, Cesare. Dos Delitos e Das Penas. São Paulo: Ícone, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, 2016. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em:24/01/2016

_____. CNJ, Conselho Nacional de Justiça. Disponível em <http://www.cnj.jus.br/> Acesso em 24/06/2015

_____. Ministério da Justiça/Departamento Penitenciário Nacional. Dados do INFOPEN 2012. Brasília: DEPEN/MJ.

_____. Lei nº 7.210, de 11 de Julho de 1984 – Institui a Lei de Execução Penal.

_____, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº9394/96 de dezembro de 1996

_____. Parecer CNE/CEB nº 4/2010, aprovado em 9 de março de 2010. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992>

Acesso em 15/05/2014

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992>

Acesso em 20/07/2014

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. A reprodução Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

- CARVALHO, Filho. A Prisão. Publifolha. São Paulo, 2002.
- CUNHA, E. de P.; CUNHA, E.S.M. Políticas Públicas e Sociais. In: CARVALHO, A.; SALES, F. (Orgs) Políticas Públicas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- ENCONTRO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS EM SITUAÇÃO DE RESTRIÇÃO E PRIVAÇÃO DE LIBERDADE, 2014, Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense
- ECO, Umberto, Como se faz uma tese. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- ESPING-ANDERSEN, G. As Três Economias Políticas do Welfare State. 1991.
- FERNANDES, Florestan. A integração do negro nas sociedades de classes: no limiar de uma nova era. Volume 2. São Paulo: Globo, 2008.
- FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro. 1967. 157p.
- FOUCAULT, M. Vigiar e punir: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 2012
- GARUTTI, Selson. Políticas Públicas Educacionais na Penitenciária Estadual de Maringá – Paraná (1999-2010): possibilidade de reinserção social do apenado. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. 2015.
- GOFFMAN, E. Manicômios, prisões e conventos. Tradução de Dante Moreira Leite. 2. Ed. São Paulo/SP: Perspectiva, 2010.
- HOCHMAN, G.; ARRETCHE, M.; MARQUES, E. (orgs.). Políticas públicas no Brasil. Rio de Janeiro, Editora Fiocruz, 398 p, 2007
- IRELAND, T. D. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov., 2011.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/primeiros_dados_divulgados> Acesso em: 15/01/2015
- JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Sistema penitenciário brasileiro: a educação e o trabalho na política de execução penal. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2012.
- LEMGRUBER, J. (Coord.) Arquitetura institucional do SUSP/Sistema Penitenciário. Firjan/Pnud, 2004. Disponível em: <www.segurancahumana.org.br/home.htm> Acesso em: 15/07/2014.
- MAEYER, Marc. Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida? Alfabetização e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Raaab, Unesco, Governo, 2006. Japonês
- MAIA, Clarissa Nunes *et alii* (Orgs.). História das prisões no Brasil, vol. 1. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.
- MARTINS, José de Souza Martins. Exclusão Social e a nova desigualdade. 3.ed. São Paulo: Paulos, 1997.

MICIASCI, E. As Primeiras Prisões e como Surgiram os Presídios. S. P. Revista Zap.1999.em: <http://www.eunanet.net/beth/revistazap/topicos/inicioprisoes1.htm>. Acessado em 10/05/2015

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). Educação escolar entre as grades. São Carlos: Ed. da UFSCar, 2007.

_____ Educação escolar na prisão: O olhar de alunos e professores. Jundiaí, Paco Editorial:2014.

_____ Educação escolar na prisão na visão dos professores: um hiato entre o proposto e o vivido. Reflexão e Ação. 2009. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/836/640>> Acesso em 18/06/2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Justiça. Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná, 2012.

_____ Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e adultos do Paraná de 2006.

_____ Plano Diretor do Sistema Penal do Estado do Paraná de 2011.

_____ Proposta Pedagógico-Curricular para a oferta de Educação de Jovens e Adultos nos estabelecimentos Penais do Paraná 2013.

_____ Ações norteadoras sobre o Regimento escolar Prisional do Estado do Paraná 2014.

PERISSINOTTO, R. Marx e a Teoria Contemporânea do Estado. In: CODATO & PERISSINOTTO. Marxismo como Ciência Social. Editora UFPR, 2011.

RODRIGUES, Marta M. A. Políticas Públicas - Coleção Folha Explica, São Paulo: Publifolha, 2010. p. 46-53.

RUA, Maria das Graças. Análise de Políticas Públicas: conceitos básicos: RUA, Maria das Graças, CARVALHO e Maria Isabel Valadão (orgs). O Estudo Da política. Tópicos selecionados Brasília: Paralelo, 15. Brasília, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SEYFERTH, Giralda. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In; MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. (Org.). Raça, ciência e sociedade. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz: CCBB, 1996.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. Revista Sociologias, nº16, jul/dez 2006.

UNESCO, La Educación Básica en los Establecimientos Penitenciarios. EUA; Viena:Unesco; ONU, 1994. Disponível em: <<http://www.unesco.org/education/uie/online/prisp/2.html>> Acesso em: 24/07/2014

WACQUANT, Loic. Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos. 2 ed. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

ZALUAR, A. Exclusão e Políticas Públicas: dilemas teóricos e alternativas políticas. Revista Brasileira de Ciências Sociais. São Paulo: V. 12, nº 35, 1997.

ZANETTI, M.; CATELLI, R. Notas sobre a produção acadêmica acerca da educação em prisões – 200/2012. In: PEREIRA, I.; LUZ, A. O espaço prisional: estudos, pesquisas e reflexões de práticas educativas. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2014.