

Políticas públicas de educação prisional no Brasil: currículo e orientações internacionais¹

Public policies of prison education in Brazil: curriculum and international guidelines

Gabriel Santos da Silva², Máximo Augusto Campos Masson.³

Resumo: O trabalho objetiva discutir concepções, definições e classificações de currículo, tendo em vista a esfera particular da educação prisional, compreendendo esta última como parte integrante do campo educacional. Para tal, realiza uma revisão sobre as teorias de currículo. Apresenta-se de forma sumária, a característica do perfil majoritário da população encarcerada no Brasil, com base em Relatórios do INFOPEN, com destaque para aspectos como origem de classe, escolaridade, gênero, naturalidade e faixa etária, a fim de contextualizar o cenário em que se desenvolve a educação prisional brasileira. Posteriormente, são analisadas as políticas educacionais e os marcos legais que instituem a educação em espaços de privação de liberdade nos últimos anos, estabelecendo-se um breve quadro comparativo com proposições oriundas de organismos internacionais que buscam orientar as políticas para educação prisional, como a RedLECE (Rede Latino Americana de Educação em Prisões) ou que também tem nesse modelo educacional uma área de atuação como o Euro-Social. Fundamentam teoricamente a análise autores como: Silva, Wacquant, Julião, Hora e Gomes, Alvisi e Zan dentre outros.

Palavras-chave Políticas Públicas; Educação Prisional; EJA; Currículo.

¹ Texto publicado originalmente nos anais do 3º Seminário internacional de pesquisas em prisão, de 27 a 29 de setembro de 2017, na Universidade Federal de Pernambuco – Recife. Grupo de trabalho: GT 16 – Educação, ressocialização e prisão: políticas públicas de educação prisional no Brasil: currículo e orientações internacionais. Autores: Gabriel Santos da Silva (PUC-Rio) e Máximo Augusto Campos Masson (UFRJ).

² Mestrando em Educação Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), sob vínculo de bolsista do CNPq. Bacharel e Licenciado em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Desigualdades Sociais (GPEDS) e do Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos (Nedeja). E-mail: gabrielsantos0706@gmail.com

³ Professor Associado da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutor em Educação, Mestre em Ciências Sociais e Sociólogo pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Integrante da equipe de pesquisadores do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Políticas Públicas em Educação da Universidade Federal Fluminense; do Grupo de Ensino e Pesquisa em Didática da Geografia, sob a coordenação da Profa. Dra. Sônia Castellar, da Universidade de São Paulo e do Laboratório Imaginário Social e Educação, da UFRJ. Membro da Associação Nacional de Política e Administração Educacional, da Associação Latino-Americana de Sociologia, da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação e da Associação Brasileira de Currículo e do Centro Brasileiro de Solidariedade aos Povos e Luta pela Paz (CEBRAPAZ). E-mail: maxmasson@uol.com.br

Abstract: This paper aims to discuss conceptions, definitions and classifications of curriculum, considering the particular sphere of prison education. So, make a brief review on curriculum theories. We present a summary of the profile of the majority of the population incarcerated in Brazil, based on Infopen Reports, highlighting aspects such as social class, schooling, gender, naturalness and age group, in order to contextualize the scenario in that Brazilian prison education is developed. Afterward, we analyzed the educational policies and legal frameworks that establish education in detention centers in recent years, establishing a brief comparative with proposals from international organizations that seek to guide policies for prison education, such as RedLECE (Latin American Network of Prison Education) or that also has in this educational model an area of action such as the Euro-Social. The theoretical framework of the study is based on authors as: Silva, Wacquant, Julião, Hora and Gomes, Alvisi and Zan among others.

Keywords: Public Policies; Prison Education; EJA; Curriculum.

Introdução

Este artigo objetiva, mediante análise documental e bibliográfica, refletir sobre as políticas de educação de jovens⁴ e adultos em espaços de restrição e privação de liberdade, entre eles os relacionados aos currículos desta modalidade educacional, considerando os marcos legais da educação prisional em âmbito internacional e nacional e o perfil da população carcerária brasileira.

Inicialmente, discutimos concepções de currículo, tendo em vista o objetivo, exposto ao final do artigo, de salientar as que seriam mais profícuas para o sucesso educacional de apenados.

Em seguida, analisamos, com base no Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN), o perfil majoritário da população encarcerada no Brasil com o objetivo de identificar as características do universo social da educação prisional brasileira.

Apresentamos, em terceiro momento, marcos legais internacionais e nacionais que instituem as políticas de educação prisional e problematizamos as mesmas tendo em vista o cenário de crise que permeia, ainda que diferenciadamente, as sociedades capitalistas. Autores como Silva, Wacquant, Julião, Noma e Boiago, Hora e Gomes, Alvisi e Zan, dentre outros, são nossas referências, em especial quanto a importância de determinadas concepções de currículo para a especificidade desta modalidade educacional.

As teorias do currículo

As problemáticas sobre teorias de currículo iniciam-se na própria definição de currículo. Esse, em uma percepção própria ao senso comum é compreendido como um conjunto de disciplinas ou de atividades educativas com o objetivo de ensinar determinado conteúdo programático previamente estabelecido. Contudo, as definições que envolvem o conceito de currículo estão permeadas por disputas internas que o ressignificam conforme contextos sociais

⁴ Por jovens nos referimos exclusivamente à população pertencente às penitenciárias e não do socioeducativo.

e históricos, nos quais emergem indagações sobre conteúdos, objetivos e procedimentos pedagógicos.

Em vista disso, fazemos uma incursão sobre as Teorias Curriculares, salientando a complexidade dos estudos a elas relacionados e com isso situar a perspectiva por nós adotada neste artigo. Utilizamos as classificações de Silva (2005) para diferenciar as concepções teóricas sobre currículo, a saber: teoria tradicional, teoria crítica e teoria pós-crítica.

A teoria tradicional

Essa teoria procura ser axiologicamente neutra e concebe o currículo como um objeto educacional estritamente técnico, empregado seja na educação em geral, seja especificamente na formação de trabalhadores.

Segundo Silva (2005) os especialistas em currículo de tal perspectiva tinham como principal intento planejar “cientificamente” as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de normas pré-definidas.

Essa visão de currículo norteada pelo estabelecimento de controle de metas e de padrões pré-definidos tem como *background* o contexto americano da virada do século XIX para XX, onde se configurava concepção de sociedade baseada em práticas e valores derivados do universo da industrialização capitalista já em processo de acentuada concentração de capital. Por sua vez, outro fator então crescente nas grandes metrópoles dos Estados Unidos era a presença de imigrantes (europeus e asiáticos). A diversidade de costumes e valores ameaçava à visão de mundo típica do *wasp* – homem branco, protestante e de origem anglo-saxônica e, geralmente, de classe média – e, conseqüentemente, o culto do *self-made man* que marcaram todo o oitocentos norte-americano. Nesse contexto, as categorias de controle e eficiência sociais ganharam lugar privilegiado na teoria curricular tradicional.

Todavia, segundo Silva (2005), não devemos entender o “campo do currículo”, ainda incipiente naquele momento, como algo monolítico, pois distintas intenções e interesses que se contrapunham podem ser identificados naquelas primeiras discussões conceituais. Duas grandes tendências podem ser observadas. Uma, denominada tecnicista, ancorada nos pressupostos de John F. Bobbit, cuja obra principal foi *The Curriculum*, de 1918. Esse educador norte-americano concebia o currículo baseado nas ideias e objetivos de Frederick Taylor sobre eficiência e produtividade. Em sentido diametralmente oposto, encontramos a perspectiva, fundada nas formulações de John Dewey e de William H. Killpatrick, que concebiam o currículo como instrumento para a valorização dos interesses dos alunos e de desenvolvimento da capacidade criativa dos mesmos.

A teoria crítica

A partir da década de 1960, diversas transformações econômicas, culturais, e políticas ocorreram em diferentes sociedades, provocando desestabilização e questionamento do *status quo*, seja em termos nacionais como internacionais, como exemplificam: a política de “não-alinhamento”,

resultante dos movimentos de independência na África e Ásia; o movimento dos direitos civis nos EUA, o movimento feminista e de contracultura; a liberação sexual; a Revolução Cubana e a Revolução Cultural chinesa; os protestos estudantis na França e em outros países ocidentais; as manifestações contra a guerra do Vietnã; a Primavera de Praga, as lutas contra as ditaduras na América Latina.

No campo educacional, como nas ciências humanas em geral, também encontramos críticas tanto aos sistemas educacionais existentes quanto às formulações teóricas acerca dos processos educacionais. Autores de diferentes países formularam novas análises, repensando o papel da escola e do currículo escolar. Essas teorias são na classificação de Silva (2005), agrupadas como “críticas”, podendo ter várias denominações conforme seus fundamentos teóricos e/ou país de origem. Não necessariamente dialogaram (ou dialogam) entre si, mas o autor as classifica sob o mesmo epíteto de “teorias críticas” por questionarem o modelo curricular tradicional desenvolvido anteriormente.

Compõem esse quadro os trabalhos declaradamente marxistas de Althusser (A ideologia e os Aparelhos Ideológicos de Estado, de 1970); de Baudelot e Stablet (L'ÉcoleCapitaliste em France, de 1971), de Bowles e Gintis (Scholing in CapitalistAmerica, de 1976) e de Apple (Ideologia e Currículo, de 1979), nesses pode-se dizer que, excetuando Apple, a presença de Gramsci ainda não tinha a expressão que virá a ter nos anos 1980 e 1990. Os trabalhos de Bourdieu e Passeron (Os Herdeiros e A Reprodução, de 1964 e 1970), que focalizam a perspectiva da distinção social e das relações entre educação e reprodução das estruturas de classe. As teorias reconceptualistas dos EUA e do Canadá muito influenciados pela corrente fenomenológica, cujo marco é a obra de Pinar e Grumet (Toward a PoorCurriculum, de 1976). Afora autores como Young (KnowledgeandControl, de 1971), Berstein (Classe, Códigos e Controle, quatro volumes), fundadores do que no universo britânico foi intitulado “Nova Sociologia da Educação” (NSE), denominação que terminou designando o diferenciado esforço de construção de novas abordagens sobre os processos educacionais em geral e o currículo em particular.

Nas obras marxistas, o elemento analítico principal dos processos educacionais são as relações contraditórias entre classes sociais e a escola é fundamentalmente um espaço institucional que possibilita a socialização necessária para o exercício da condição de classe e ocupação de lugares na divisão social do trabalho. Nesse sentido, a escola é peça-chave para a reprodução de uma sociedade de classes ao inculcar, sobretudo, valores das classes dominantes, numa relação estreita, embora mediada, com a estrutura econômica capitalista. Não trataremos da heterogeneidade de argumentos presente nos trabalhos marxistas, que enfocam diferenciadamente seja a importância da transmissão e inculcação ideológica explícitas no currículo formal ou os efeitos sub-reptícios do “currículo oculto”.

Na perspectiva de Bordieu e Passeron, diferentemente de determinadas formulações de autores que se afirmam marxistas, a escola não se reduziria ao trabalho de inculcar valores e modos de pensar dominantes, mas reafirma valores considerados socialmente legítimos, graças, sobretudo à socialização anteriormente realizada na família dos socialmente dominantes (e ausente entre os dominados) e à tendência de confluência cultural entre as instituições de ensino e as classes situadas no polo dominante do campo social. A escola

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

Desse modo, por meio da reprodução da legitimação de determinado capital cultural a escola tende a excluir os subalternos e contribuir para a reprodução da sociedade de classes.

A teoria da reconceptualização foi principalmente um movimento de crítica os enfoques tradicionais, a partir de concepções fenomenológicas. Nessa perspectiva, como se ser comum a abordagens de inspiração fenomenológica, a análise centra-se não nas estruturas sociais, mas na subjetividade dos significados atribuídos pelos atores às suas experiências escolares e curriculares (Silva, 2005). Na perspectiva fenomenológica,

[...]o currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados naturais (Silva, 2005, p.40).

Por fim, temos a “Nova Sociologia da Educação” (NSE). Esta colocava como debate central da discussão sociológica a problematização dos currículos escolares. A NSE foi precursora no que diz respeito aos estudos sobre currículo. Quando ressaltamos seu pioneirismo em relação aos estudos sobre currículo não excluímos outros modelos críticos de análise, mas enfatizamos que nesta perspectiva se enfatizou antes a questão curricular do que a função da escola.

Autores que foram alocados sob este amplo dístico (NSE) apropriaram-se de elementos do interacionismo simbólico, os quais valorizam os processos de interação entre os agentes sociais. No caso da educação, em especial, professores e alunos, em processos de constante negociação, que produzem efeitos diretos sobre realidade social em que se encontram. Segundo Silva (1990), ao contrário de outras orientações, nas quais o processo de estratificação social é central, na NSE o processo fundamental a ser analisado é o da estratificação do conhecimento escolar. Sendo assim,

[...]em vez de tomar aquilo que é considerado como currículo escolar como um dos fatos aceitáveis da vida, um dado natural, a NSE coloca em questão o próprio processo pelo qual um determinado tipo de conhecimento veio a ser considerado como digno de ser transmitido via escola (Silva, 1990, p. 46).

A análise de Young modificou-se bastante com o tempo e atualmente defende uma perspectiva de currículo bem distinta da que marcou a NSE na década de 1970. Sua perspectiva atual se debruça sobre como na escola o conhecimento é ensinado aos alunos mais desfavorecidos, para que se evite privá-los do conhecimento por ele denominado de “poderoso”, aquele que possibilitaria ao sujeito ter *empower* (empoderamento). Isto se contrapõe às origens da NSE, quando questionava a legitimidade e validade de currículos que

determinavam, acriticamente, que saberes seriam ensinar. Por ser o conhecimento socialmente construído, o currículo seria em consequência instrumento de manutenção das relações de poder (Galian e Louzano, 2014).

Teorias pós-críticas

As teorias pós-críticas estão diretamente ligadas com a concepção de currículos *multiculturalistas*. Essa perspectiva vai contra modelo de currículo considerado superior e dominante, o qual privilegiaria elementos culturais discriminatórios (distintas formas de racismo) quanto a etnia, sexo, região e opções de prática sexual, próprios à visão *wasp* (branca, masculina, eurocêntrica e heterossexual), de extração do ideário conservador norte-americano. Assim, advoga temáticas relativas a questões étnicas, feminista e de distintos movimentos sociais que disputam espaços para assegurar representatividade às culturas consideradas “de minorias” e socialmente dominadas.

Há duas perspectivas entre as teorias pós-críticas: uma liberal e outra mais politicamente crítica. Segundo Silva (2005) a linha liberal defende a tolerância, respeito e convivência pacífica entre as culturas. Já as visões mais críticas questionam a perspectiva liberal dado que diferenças culturais presentes em uma dada sociedade devem ser analisadas à luz das relações de poder.

Esta segunda perspectiva também se divide em duas concepções: materialista e pós-estruturalista. Nesta última, as diferenças culturais não decorreriam de características naturais dos agentes sociais, mas seriam discursivamente produzidas, sendo seu sentido decorrente de processos linguísticos de significação. Na concepção materialista, inspirada no marxismo, enfatizam-se os processos estruturais, econômicos e institucionais, que possibilitariam a produção de processos de desigualdade e discriminação, expressos em diferenças culturais (Silva, 2005).

A perspectiva multiculturalista crítica possui forte aproximação com as perspectivas críticas do currículo, porém não concebe as relações de poder existentes no currículo como decorrentes unicamente da variável classe social. Existiriam outros elementos envolvendo as relações expressas no currículo como as relações de gênero, raça e sexualidade. Em função disto, são também objeto de críticas por minimizarem a importância analítica do conceito de classe social.

Pelo exposto, podemos afirmar que as teorias em tela analisam o currículo buscando situar a função desse no ambiente escolar. Todas, exceto as concepções tradicionais, levam em consideração a importância do currículo como uma ferramenta pedagógica de poder (político e “cultural”) disputada tenazmente por agentes de diversos (e por vezes antagônicas) segmentos sociais.

O currículo não é um elemento neutro de transmissão desinteressada de conhecimentos, ao contrário do afirmado pela teoria tradicional. É um instrumento pedagógico cuja produção é permeada pelas relações de poder, reproduzindo visões de mundo particulares e interessadas e, concomitantemente, construindo identidades sociais igualmente interessadas e singulares. Por isto, as teorias críticas da NSE e as teorias pós-críticas materialistas possibilitaram melhor uma análise de currículos voltados para a educação em espaços prisionais.

O sistema penitenciário brasileiro: quantidade e perfil dos apenados

Apresentamos sumariamente, o número de apenados no Brasil e o perfil dos mesmos (considerando etnia, sexo e escolaridade), conforme os dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN) divulgado em 2015 e relativo a 2014⁵.

Esses dados mostram que a população prisional no Brasil era de 622.202 em dezembro de 2014. Entretanto, o número total de vagas no sistema penitenciário seria só de 371.884, configurando um quadro de superlotação das unidades penais. Os crimes de tráfico de drogas e de roubo respondem por mais de 50% das sentenças de condenação (Brasil, 2015).

Em relação a raça/cor dos apenados, a população carcerária é majoritariamente negra. 61,67% dos apenados são negros (pretos ou pardos).

No tocante ao sexo, permanece a tradicional maioria de homens (94,2%), sendo de apenas 5,8% o número de mulheres. No entanto, a taxa de mulheres no sistema penitenciário vem crescendo significativamente, tornando esse aumento objeto de estudos recentes e desenvolvidos em diversas áreas de conhecimento.

Quanto à faixa etária, os presos no Brasil são, em sua grande maioria jovens, com idade entre 18 a 29 anos (55,07% de toda população carcerária). Em contraposição, na população brasileira em geral os jovens são somente 18,9% de toda população (Brasil, 2015).

Quanto à escolaridade, temos um quadro que inspira preocupações. Segundo o INFOPEN, 3,99% da população carcerária é analfabeta. A maior parte desses apenados encontra-se na região Nordeste. Os alfabetizados (sem cursos regulares) compõem 6,73%. Os presos com ensino fundamental incompleto são a maioria: 49,58% do total. 14,78% possuem o ensino fundamental completo, enquanto que 13,96% possuem ensino médio incompleto e somente 9,54% possuem ensino médio completo. Unicamente 0,95% dos apenados possuem ensino superior incompleto (0,95%). 0,46% possuem ensino superior completo e 0,02% possuem escolaridade acima da superior. Torna-se evidente a deficiência de escolaridade entre a população encarcerada, pois 60,3% destas não possui nem o ensino fundamental completo.

Em suma, temos como perfil majoritário do nosso sistema prisional homens jovens negros com o ensino fundamental incompleto e condenados principalmente por tráfico de drogas. Esse perfil não é uma mera coincidência.

Conforme Wacquant (2010), as camadas que mais sofrem com o endurecimento do “combate à criminalidade” são as mais desamparadas socialmente. As análises e levantamentos da *World Prison Population List* demonstram que em todas as Américas (e também cada vez mais na Europa Ocidental), a população encarcerada é composta, majoritariamente, por jovens, negros e pobres (como no Brasil). São eles que mais sofrem com o uso rotineiro da violência policial, dada a reprodução de uma tradição multissecular de

⁵ O Levantamento não traz informações quanto ao pertencimento de classe dos apenados, embora a baixa escolarização da maioria dos presos brasileiros sinalize para a condição socialmente subalterna desta maioria.

controle dos miseráveis pela força. Uma tradição oriunda no Brasil da escravidão e dos conflitos agrários que se viu fortalecida por políticas de criminalização da pobreza empreendidas por governos neoliberais. Ainda que se referindo ao cenário norte-americano, as observações de Wacquant relacionam o penalizar a miséria à visibilidade (ou percepção) do negro como “problema social”, legitimando a dominação racial e dando-lhe um novo aval do Estado (Wacquant, 2001).

Os marcos legais internacionais da educação de jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade.

Os marcos legais internacionais que instituem a educação de jovens e adultos em espaços de restrição e privação de liberdade são definidos desde a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945 e a fundação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco).

Tendo por fundamentos, em virtude dos crimes contra a humanidade praticados durante a segunda guerra mundial, o estabelecimento da paz mundial e o desenvolvimento humano, a ONU tem entre seus objetivos os direitos humanos, o progresso social e a melhoria dos padrões de vida.

Criada em novembro de 1945, sob o contexto do pós-guerra com o objetivo oficial de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – 193 países atualmente – na busca de soluções para os problemas que os desafiam, a Unesco tem por áreas de atuação: educação, ciências naturais, ciências humanas e sociais, cultura e comunicação e informação. No setor da educação

[...]a principal diretriz da Unesco é auxiliar os países-membros a atingir as metas de Educação para Todos, promovendo o acesso e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, incluindo a educação de jovens e adultos. Para isso, a Organização desenvolve ações direcionadas ao fortalecimento das capacidades nacionais, além de prover acompanhamento técnico e apoio à implementação de políticas nacionais de educação, tendo sempre como foco a relevância da educação como valor estratégico para o desenvolvimento social e econômico dos países.⁶

A partir da década de 1990, a Unesco assume papel central nas discussões e orientações para as políticas educacionais dos países-membros, sublinhando seu compromisso em promover o acesso e a qualidade da educação em todas as modalidades, incluindo a educação de jovens e adultos (EJA). Por consequência, reafirmou sua força como agente produtor de orientação e formulação de políticas públicas para os países-membros.

No tocante à EJA, Paiva (2005) cita diversos documentos internacionais que instituem a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a educação para todos como direitos básicos do indivíduo, o que também abarcaria o ensino para pessoas privadas de liberdade. Acerca desse último,

⁶ A UNESCO no mundo e no Brasil. Disponível em <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>

Noma e Boiago (2010) elaboram uma seleção de documentos específicos a esta modalidade.

Para estes autores, as normas internacionais, elaboradas pela ONU, que versam especificamente sobre a educação em espaços penitenciários são principalmente: Regras Mínimas para o Tratamento de Presos de 1955; Pacto Internacional de Direitos Cívicos e Políticos de 1966; Convenção contra a Tortura e outros Tratos ou Penas Cruéis, Inumanos ou Degradantes de 1975 e a Carta Africana dos Direitos de Homem e dos Povos de 1981.

Mais especificamente sobre educação de jovens e adultos em espaços de restrição e privação de liberdade, são importantes marcos instituintes os seguintes documentos da Unesco: As resoluções do Conselho Econômico e Social e da Assembleia Geral das Nações Unidas de 1990; A Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), O Manual Educação Básica em Estabelecimentos Penitenciários (1991); a Quinta Conferência Internacional de Educação de Adultos - V Confintea (1997); a Declaração de Hamburgo sobre Educação para Todos: o Compromisso de Dakar (2000); a Cimeira do Milênio (2000); e a Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos - VI Confintea (2009).

As Regras Mínimas para o Tratamento de Presos de 1955 foram adotadas pelo 1º Congresso Nacional das Nações Unidas sobre Prevenção do Crime e Tratamento de Delinquentes, e aprovadas pelo Conselho Social e Econômico das Nações Unidas em Genebra.

Essas regras visavam transmitir as medidas adotadas naquele Congresso para os Estados membros da ONU e sua possível incorporação à legislação nacional. Após a aplicação dessas regras recomendou-se uma atualização trienal do progresso realizado nas instituições prisionais. O documento ressaltava que não se buscava criar um modelo padrão de sistema penitenciário, mas estabelecer princípios e regras de uma boa organização penitenciária, pois se deveria ter em conta as dificuldades e particularidades sociais e econômicas de cada país.

No que diz respeito à educação prisional, o tópico 77 das Regras diz que

- 1) Devem ser tomadas medidas no sentido de melhorar a educação de todos os reclusos que daí tirem proveito, incluindo instrução religiosa nos países em que tal for possível. A educação de analfabetos e jovens reclusos será obrigatória, prestando-lhe a administração especial atenção.
- 2) Tanto quanto for possível, a educação dos reclusos deve estar integrada no sistema educacional do país, para que depois da sua libertação possam continuar, sem dificuldades, a sua educação (ONU, 1955, p. 18).

Portanto, é no documento de 1955 que, pela primeira vez, encontramos recomendação sobre política educacional nos espaços prisionais. O documento frisava ainda a necessidade de a educação estar integrada ao sistema educacional do país, justamente para manter a continuidade dos estudos do apenado e sua futura reinserção na sociedade e no mercado de trabalho. Buscava-se manter as condições mínimas durante a reclusão para que o cidadão pudesse cumprir sua pena e retornar à sociedade sem riscos de reincidência no crime.

Ao final de 1975, a Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Inumanos ou Degradantes reafirmou a Declaração Universal de Direitos Humanos e a garantia dos direitos básicos do indivíduo, entre estes a

educação, salientando ser a educação prisional um direito. A convenção buscou repudiar tratamentos desumanos que existissem em cárceres (ONU, 1975).

A conjunção, em 1970 de diversos fatores como o fim de três regimes ditatoriais no continente, o início da chamada cruzada pelos direitos humanos de Jimmy Carter, como parte da política externa dos Estados Unidos, e o apoio da Organização da Unidade Africana (OUA) à ONU, possibilitou a produção da *Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos* em 1981, no Quênia.

Essa Carta buscava reforçar os direitos presentes na *Declaração de Direitos Humanos* (1948), e apesar de se direcionar ao continente africano, sua abrangência não se restringia à África, possuindo abrangência global.

Em relação a educação prisional, o artigo 17 da referida Carta, pertinente ao capítulo “Dos Direitos do Homem e dos Povos”, afirma ser a educação direito de todas as pessoas: “toda pessoa pode tomar livremente parte na vida cultural da comunidade” e que “a promoção e proteção moral e dos valores tradicionais reconhecidos pela comunidade constituem um dever do Estado no quadro da salvaguarda dos direitos humanos” (ONU, 1981).

Se presente de modo implícito em documentos anteriores, é de fato a partir da década de 1990 que a educação prisional ganha destaque com a aprovação das Resoluções 1990/20 e 1990/24 pelo Conselho Econômico e Social da ONU (ECOSOC)⁷ e 45/122 pela Assembleia Geral das Nações Unidas.

A Resolução 1990/20 relativa à educação nos estabelecimentos penitenciários buscava reafirmar o direito à educação para todos, já presente em documentos anteriores da ONU. Como um marco institucional, ela retoma as “Regras de Beijing”, de 1985, que dispunham sobre a necessidade de assegurar a competência para todos os profissionais com papel educacional e a formação profissional de jovens confinados em estabelecimentos penitenciários.

A partir dessas proposições, a Resolução orientava os Estados-membros sobre procedimentos relativos à educação em espaços de privação de liberdade e recomendava que esses, as instituições competentes, os serviços de assessoramento docente e outras organizações fomentem a educação nos estabelecimentos penitenciários. Sublinhava ainda a importância da cooperação de órgãos e institutos para a prevenção ao delito. Para isto, os Estados-membros deveriam proporcionar diversos tipos de educação como alfabetização, formação profissional, educação permanente para atualização de conhecimentos, ensino superior.

Discutir a justiça penal e a necessidade de desenvolvimento de pesquisas nos estabelecimentos penitenciários, para uma troca de conhecimentos especializados sobre a prática prisional, era outra recomendação da Resolução.

Os Estados-membros deveriam estruturar programas que fomentassem o desenvolvimento humano dos reclusos, contribuindo para a futura inserção

⁷ Este órgão busca coordenar o trabalho econômico e social da ONU, das Agências Especializadas e das demais instituições integrantes do Sistema das Nações Unidas. Ou seja, busca formular recomendações e atividades relacionadas ao desenvolvimento, comércio internacional, industrialização, recursos naturais, direitos humanos, condição da mulher, população, ciência e tecnologia, prevenção do crime, bem-estar social e outras questões sociais e econômicas, conforme: <https://nacoesunidas.org/conheca/como-funciona/ecosoc/>

social dos reclusos e a redução de casos de reincidência. As políticas educacionais deveriam ter em conta que todos os reclusos devem gozar de acesso à educação, com inclusão de programas de alfabetização, educação básica, formação profissional, atividades criadoras, religiosas e culturais, educação física e esportes, educação social, ensino superior e serviços de biblioteca”; e que “a educação deve constituir o elemento essencial do regime penitenciário, e não se deve colocar impedimentos dissuasivos aos presos que participem em programas educativos e aprovados (Unesco, 1995, p.181).

Na mesma data se aprovou a Resolução 1990/24, referente a educação, capacitação e consciência pública na esfera da prevenção de delito. Esta Resolução solicitava ao Secretário-Geral das Nações Unidas que examinasse o funcionamento e o trabalho de institutos da ONU quanto à prevenção de delitos, a fim de estabelecer prioridades e garantir a adequação às novas necessidades sociais existentes no mundo (Unesco, 1995 apud. Noma&Boiago, 2010).

Em dezembro do mesmo ano, a Assembleia geral das Nações Unidas aprovou Resolução 45/122 instituindo o direito à educação em espaços de privação de liberdade. O documento propunha várias recomendações que visavam reforçar as atividades educacionais na esfera da justiça penal e assumia que a educação pode contribuir para o melhoramento de condições, cuja precariedade favorece a ocorrência de delitos, bem como minimizar as consequências da delinquência (Unesco, 1995).

Nessa perspectiva, no mesmo ano de 1990, a Unesco e outras agências internacionais como o Fundo das Nações Unidas pela Infância (UNICEF) e o Banco Mundial financiaram projeto educacional de âmbito global divulgado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia. Nesta Conferência se aprovou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, na qual foram elencados objetivos e metas necessárias à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Nos dez artigos da Declaração são apresentados objetivos, recursos e metas que deveriam ser alcançados para proporcionar educação básica a todos.

A Declaração não discorre explicitamente sobre a educação prisional, mas no parágrafo primeiro de seu primeiro artigo afirma que cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Ou seja, busca evidenciar a importância da educação e da aprendizagem de conteúdos básicos para que o indivíduo possa sobreviver, desenvolver suas habilidades e trabalhar com dignidade, reconhecendo assim que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso individual e social (Unesco, 1998).

Retomava-se ainda o tema da universalização do ensino já expresso na Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948(Artigo 3º, parágrafo primeiro: Universalizar o acesso à educação e promover a equidade), pois na Declaração se afirmava que a educação básica deveria ser proporcionada de modo universal, sem quaisquer tipos de distinção.

Segundo Noma e Boiago (2010), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos é um documento fundamental por ser um marco na afirmação e difusão dos princípios “educação básica para todos” e “educação ao longo da vida”, nos quais também se fundamenta a educação de jovens e adultos presos.

Um ano após a Conferência de Jomtien, o Instituto de Educação da Unesco (UIE)⁸ iniciou pesquisa sobre a educação em espaços de privação de liberdade, que resultou no Manual de Educação Básica em Estabelecimentos Penitenciários.

O Manual possui um conteúdo bastante heterogêneo, desenvolvendo projeto educacional para o setor penitenciário a partir da contribuição de especialistas em educação prisional de diversos países. Em nosso entendimento, vem a ser o documento mais importante da Unesco sobre políticas públicas para a educação em espaços de privação de liberdade, pois

[...]pretende fazer uma análise que expresse a prática e a eficácia da educação básica nos estabelecimentos penitenciários que apresente de maneira resumida mostras dos programas de estudo, que elabore algumas possíveis estratégias e que faça uma avaliação dos progressos realizados em todo o mundo. Buscando seguir os objetivos fixados nas resoluções das Nações Unidas e nas Declarações similares sobre o direito do acesso a educação em geral e sobre a educação nos estabelecimentos penitenciários em particular (Unesco, 1995, p.2).

Nesse documento, busca-se valorizar a participação do apenado em suas escolhas de formação profissional e a efetividade dos direitos básicos do ser humano. Além de questionar o papel do sistema penitenciário, que na maioria dos casos possui caráter principalmente punitivo segundo a lógica foucaultiana, o documento chama atenção para a responsabilidade da sociedade sobre a educação prisional ao afirmar que se a sociedade realmente deseja que a permanência no estabelecimento penitenciário seja mais punitiva do que educativa, a retórica da maior parte dos sistemas sobre reabilitação é hipócrita (Unesco, 1995).

É possível considerar que o Manual de 1995 refletia, na esfera da educação prisional, a produção da Unesco sobre educação de adultos. Nas últimas seis décadas, a organização promoveu seis Conferências Internacionais de Educação de Adultos, conhecidas como Confintea – (Conférence Intenationale sur l'Education des Adultes). Essas conferências, ocorridas entre 1949 e 2009 (1949, em Elsinore; 1960, em Montreal; 1972, em Tóquio; 1985, em Paris; 1997, em Hamburgo e 2009, em Belém) foram os principais espaços de debate sobre as políticas e diretrizes globais de educação de jovens e adultos. Porém, segundo Ireland e Spezia (2014), apenas a partir da V Confintea, (Hamburgo, 1997), ocorreram impactos mais visíveis sobre o movimento social de EJA.

A V Confintea produziu dois marcos legais que também se referem à educação prisional: a “Declaração de Hamburgo - Agenda para o Futuro” e “Educação de Pessoas Adultas e os Desafios do Século XXI”. Este último

⁸ UIE – Um dos seis institutos educacionais da Unesco especializado em pesquisas educacionais sobre alfabetização, informação e pela educação não-formal de adultos ao longo da vida. É responsável pela formulação de documentos que possam contribuir para a difusão da educação em âmbito internacional, conforme <http://www.unesco.org/education/uie/institute/about.shtml>

documento constitui-se de uma série de vinte e nove folhetos contendo dez temas relacionados à educação de adultos, dentre eles, a educação nas prisões.

Segundo a Declaração de Hamburgo - Agenda para o Futuro (Unesco, 1999) a educação de adultos mais que um direito seria a chave para o século XXI. Ao assim definir, a Declaração reafirmava que o direito à educação básica seria fundamental para se sobreviver aos desafios do futuro, constituindo-se em poderosa ferramenta em prol do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade de gênero, do desenvolvimento socioeconômico e científico e do fim da violência (Unesco, 1999).

Segundo o artigo 3 da Declaração de Hamburgo, a educação de adultos

[...]engloba todo o processo de aprendizagem formal ou informal, onde pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (Unesco, 1999, pp. 19-20).

No que se refere à educação prisional, o oitavo tópico (ou tópico 8c) referente ao tema “*A educação para todos os adultos: os direitos e aspirações de diferentes grupos*” é o mais importante, pois nele se dá especial atenção à educação dos apenados.

Buscando alternativas de valorização dessa modalidade, a Unesco propunha uma série de recomendações que deveriam tornar-se compromissos oficiais dos Estados integrantes da organização. No que concerne à educação de pessoas presas, a Declaração de Hamburgo - Agenda para o Futuro reconhecia o direito dos detentos à aprendizagem. Na concretização deste direito os governos em seus sistemas prisionais deveriam agir

- a) informando os presos sobre as oportunidades de ensino e de formação existentes em diversos níveis, e permitindo-lhes o acesso a elas;
- b) elaborando e pondo em marcha, nas prisões, amplos programas de ensino, com a participação dos detentos, a fim de responder às suas necessidades e aspirações em matéria de educação;
- c) facilitando a ação das organizações não-governamentais, dos professores e dos outros agentes educativos nas prisões, permitindo, assim, aos detentos o acesso às instituições educativas, estimulando as iniciativas que tenham por fim conectar os cursos dados na prisão com os oferecidos fora dela. (Unesco, 1999, pp. 19-20)

Contudo, o debate no grupo de trabalho da V Confintea apontava acarência de disposições efetivas sobre a educação de adultos preso se que em muitos países as leis nacionais não seguiam os regulamentos e princípios internacionais sobre o tratamento de pessoas presas. Denunciava-se, inclusive, a inexistência em muitos países de leis sobre a administração dos serviços penitenciários. Sublinhava-se a importância de observar outros direitos básicos dentro do sistema carcerário, pois em vários deles os reclusos suportavam inúmeras dificuldades como: escassez de serviços sanitários básicos, a atenção

médica insuficiente ou mesmo inexistente além da falta de espaço (superlotação carcerária) (Unesco, 1999).

Todo esse quadro dificulta a realização dos objetivos básicos da educação para apenados. Objetivos esses, que conforme a Declaração de Hamburgo, são: capacitá-los em novas áreas de trabalho e ajudá-los a conservar suas habilidades profissionais prévias, necessárias para a futura reintegração social (Unesco, 1999).

Três anos após a Conferência de Hamburgo, realizou-se em Dakar, Senegal, Fórum Mundial de Educação para Todos em Dakar, com a aprovação da “Declaração de Dakar”. Nessa se reafirmava o compromisso e os princípios relativos à educação básica presentes na Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990.

Adotado pelo Fórum Mundial de Educação, o Marco de Ação de Dakar é um compromisso coletivo internacional para a ação, segundo o qual os governos se obrigam a assegurar que os objetivos e as metas de EPT (ensino para todos) sejam alcançados e mantidos (Unesco, 2001).

A Declaração está dividida em 21 pontos que definem os objetivos a serem cumpridos e as estratégias necessárias para que os mesmos fossem atingidos até 2015. Um desses objetivos (não realizado) seria alcançar melhora de 50% na alfabetização de adultos e garantir a excelência da educação para todos.

Segundo Noma e Boiago (2010) o documento objetiva atender às necessidades dos pobres e desfavorecidos, caso de pessoas em privação de liberdade. Exemplifica o caso brasileiro, em sua maioria vive em condição de pobreza e não teve acesso real à escola. Para as autoras fica evidente que a função atribuída à educação está relacionada à redução da pobreza e ao desenvolvimento dos países.

Em setembro de 2000 (cinco meses após o Fórum de Dakar), foi realizada em Nova Iorque a “Cimeira do Milênio”, com a participação de representações de 191 países e 147 chefes de Estado, ocasião em que foi aprovada a “Declaração do Milênio”.

Além de reafirmar a Declaração Universal de Direitos Humanos e estabelecer objetivos relativos à segurança mundial, ecologia, democracia, desenvolvimento e fim da pobreza, a Declaração propunha a efetivação da oferta de educação para todos, o que, segundo Noma e Boiago (2010) tornava a educação em estabelecimentos penitenciários uma meta a ser alcançada

Seguindo as mesmas diretrizes de encontros internacionais anteriores promovidos pela ONU e Unesco, a VI Confintea (Belém do Pará, Brasil, 2009) aprovou o Marco de Ação de Belém que definia orientações e os marcos legais da educação de jovens e adultos, os quais também deveriam ser aplicados em relação aos que se encontravam em privação de liberdade.

O Marco de Ação de Belém reafirma a importância da educação ao longo da vida e orienta os países-membros a fortalecerem parcerias e políticas de financiamento para incentivar a educação vista como pilar primordial para grupos desfavorecidos, inclusive pobres presos. Sublinha que políticas e medidas legislativas para a educação de adultos devem ser abrangentes e inclusivas, englobando todos os componentes da aprendizagem (Unesco, 2010).

Como efeito do crescente processo internacional de empobrecimento e encarceramento perceptível a partir dos anos 1990 desenvolveram-se projetos

relativos à educação em espaços de privação de liberdade resultantes de articulações internacionais não diretamente vinculadas a ONU ou a Unesco. Como exemplo temos, em 2004, a criação do projeto EUROSociAL com o objetivo de efetivar cooperação internacional entre a União Europeia e a América Latina. Trata-se de um programa de cooperação técnica da Comissão Europeia para a promoção da coesão social da América Latina e o fortalecimento de políticas públicas⁹.

Com o apoio do EUROSociAL criou-se, no III Fórum Educativo do Mercosul, em 2006 no Brasil, a Rede Latino Americana de Educação em Prisões (RedLECE)¹⁰. A rede tornou-se importante instrumento de incentivo a políticas públicas de educação nas prisões, procurando fomentar propostas que assegurassem o direito do recluso à educação, seguindo o princípio “educação ao longo da vida”, presente em documentos da Unesco. Procurou ser, em sua curta existência¹¹, um fórum de interlocução no âmbito da América Latina e também entre esta última e a Europa Ocidental sobre a educação em prisões.

Todas as iniciativas internacionais acima mencionadas são importantes marcos de orientação para a garantia da educação em espaços de privação de liberdade. Todavia, há problemas nessas orientações, principalmente quando as contrapomos aos efeitos decorrentes da ascensão das políticas neoliberais em âmbito mundial a partir da década de 1990.

A lógica do sistema penitenciário moderno visa, ao menos em seus discursos oficiais, reinserir o egresso à sociedade e segundo Noma e Boiagi (2012), a educação prisional se destaca como fator de ressocialização e reinserção do preso na sociedade, com a justificativa de possibilitar melhores condições de emprego para este quando posto em liberdade. Porém, para Julião (2009), os coeficientes elevados de reincidência indicam um sistema pouco eficaz, que não cumpre os objetivos para os quais foi, ao menos formalmente, criado¹².

Apesar de possuímos pouquíssimos dados concretos sobre as taxas de reincidência, visto ser por vários fatores difícil sua mensuração, a prisão, na configuração punitiva e desumana que possui, não é capaz de reintegrar o recluso ao meio social e não traz nenhum benefício ao apenado. Segundo

⁹ O aumento da criminalidade em países periféricos, acompanhado da elevação da pobreza, é considerado neste e em outros programas e projetos similares como um elemento de ruptura da coesão social e a educação mesmo ofertada em momento posterior ao desejado (como no caso da educação prisional) se constituiria em elemento estratégico para evitar situações anômicas.

¹⁰ A RedLECE no momento de sua fundação era constituída pelo Centro Internacional de Estudos Pedagógicos (CIEP) do Ministério da Educação Nacional da França, único interlocutor com a Comissão Européia, a Fundação Iberoamericana para a Educação, Ciência e Cultura, pertencente à Organização dos Estados Iberoamericanos, o Comitê Internacional para o Desenvolvimento dos Povos (organização não governamental sediada na Itália), os Ministérios de Educação de Brasil, México, El Salvador, Peru e Venezuela. Posteriormente ingressaram os de Argentina, Colômbia, Costa Rica, Equador, Honduras, Paraguai e Uruguai.

¹¹ Não formalmente extinta, a RedLECE deixou de funcionar efetivamente por falta de apoio financeiro.

¹² De maneira semelhante Adorno e Bordini (1986) em meados da década de 1980 apontavam a reincidência como um dos efeitos do sistema carcerário brasileiro.

Bittencourt (*apud* Julião, 2009), deve se levar em consideração que as altas taxas de reincidência podem não só indicar a influência da prisão, como ainda refletir as transformações contemporâneas dos valores nas sociedades capitalistas.

Dentro deste contexto, a educação prisional e a oferta de outros serviços sociais no interior do estabelecimento penitenciário podem exercer, contraditoriamente, um papel fundamental no processo de penalização da pobreza. Para Wacquant (2010), a oferta desses serviços, mesmo sendo um direito garantido, acaba por submeter a população prisional a uma vigilância cada vez mais precisa, dada a sua permanentemente latente periculosidade. Em suma, quando se adotam políticas neoliberais nas sociedades capitalistas, estas passam resolver suas mazelas, como o crescimento da pobreza e da exclusão social, por meio de medidas sociais regulamentadoras Segundo Boiago (2013).

para o enfrentamento das manifestações da questão social na sociedade capitalista do século XXI, muitas são as estratégias políticas adotadas pelos governos no sentido de conter a violência e a criminalidade, aliviar a pobreza e ofertar o acesso, mesmo que mínimo aos bens e serviços sociais fundamentais, como é o caso da educação (Boiago, 2013, p. 296)

Nesse sentido, segundo Noma e Boiago (2010), as orientações das agências multilaterais terminam contribuindo para a manutenção da dependência, em especial mediante o incentivo indireto a processos de endividamento, dos chamados “países em desenvolvimento”, aos centros financeiros internacionais e ampliando a concentração mundial do capital. Essas orientações terminariam sobrevalorizando a educação como instrumento de garantia da estabilidade das sociedades capitalistas, ao atribuírem àquele papel central no desenvolvimento econômico, reproduzindo, mesmo implicitamente, percepções neoliberais¹³.

Corenza (2013), ao analisar o papel de políticas orientadoras da educação prisional, considera que há uma maximização da importância escolar como geradora de efeitos positivos em uma possível futura mobilidade social dos apenados. É outorgado um papel salvacionista à educação, isto é, de instrumento que por si só possibilitaria ao egresso futuro bem-sucedido e longe da violência. De igual modo, Boiago (2013), ressalta que a educação de jovens e adultos é apresentada como modo de remissão dos impactos causados pela pobreza.

A análise crítica da elaboração das políticas públicas de educação prisional é essencial, mas não se deve incidir no simplismo de afirmar que a educação em sistemas penitenciários é mero instrumento de controle social da pobreza.

A educação para todos é direito básico universal e assim devemos considerá-la. Apesar dos marcos internacionais possuírem elementos problemáticos, seja quanto à formulação de políticas que concretizem a universalização da educação, seja quanto à presença e dimensão do Estado

¹³ os dispositivos sociais – e constituidores de determinados *habitus* de classe - que possibilitariam sucesso nas disputas vivenciadas pelos agentes sociais no campo econômico são na ideologia do empreendedorismo, tão grata aos neoliberais, frutos diretos de processos de educação.

nessas políticas, pois não raro se propõe, explícita ou implicitamente, a diminuição da intervenção estatal nos processos educacionais, eles são importantes instrumentos de afirmação de direitos. Os marcos são também instrumentos para a comparação entre as políticas de educação prisional promovidas pelos Estados que consignaram os documentos de ONU, Unesco e organizações similares.

As políticas de educação em espaços de privação de liberdade no Brasil

O direito à educação em espaços de privação de liberdade é garantido desde 1984 através Lei de Execuções Penal (LEP) – Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. A referida Lei em seu Artigo 10, define ser dever do Estado a assistência ao preso, objetivando prevenir a reincidência e orientar seu retorno à convivência na sociedade. O Artigo 11 especifica que a assistência será: material; à saúde; jurídica; *educacional*; social; e religiosa (grifos nossos).

A assistência educacional é pormenorizada nos artigos da Seção V: “Da assistência Educacional”.

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

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

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

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

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

Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos (Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984).

A LEP ao assegurar formalmente o acesso à educação aos apenados, antecipou o que a Constituição Federal de 1988n estabeleceria: a educação é direito de todos, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988).

E, de igual modo, o previsto na LEP seria posteriormente reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996. No tocante à educação de jovens e adultos, estabelece que

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996).

Embora no Brasil as determinações legais relativas direta ou indiretamente à educação prisional, tenham sido elaboradas no processo de afirmação do regime democrático liberal após a ditadura militar e o país tenha participado oficialmente de encontros e organismos internacionais, como as Confitea e a RedLECE, ratificando as decisões neles tomadas, no tocante a políticas de direitos humanos em espaços prisionais, só em meados da década de 2000, nos governos de centro-esquerda, que a educação prisional veio a ter maior dimensão nas políticas educacionais brasileiras, especialmente por meio da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

A educação prisional foi tema de eventos patrocinados pelo governo brasileiro com o apoio da Unesco como os Seminários de Educação nas Prisões (o primeiro ocorrido em Brasília em 2006), refletindo o debate que ocorria em âmbito acadêmico e em movimentos sociais próximos à temática. Nos anos de 2009 e 2010 se aprovaram as “Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais” por meio da Resolução nº3/2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCC) e da Resolução nº2/2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Segundo o Art. 2º da Resolução do CNE nº 2

As ações de educação em contexto de privação de liberdade devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade, devendo atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança (Resolução CNE/CEB n. 2, de 2010).

Outros instrumentos legais reforçaram a garantia da educação de jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade como: a Lei nº 12.433/2011, que alterava a LEP estabelecendo a remissão pelo estudo, reafirmando o caráter ressocializador da educação nos espaços prisionais. Com objetivo semelhante, a Resolução nº 9/2011 do CNPCC, previa a reforma da arquitetura dos presídios e a construção de áreas destinadas a atividades educativas e laborais. Ao final de 2011 era aprovado o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Penal (PEESP) através do Decreto Presidencial nº 7.626. Este tinha como diretrizes:

- I - promoção da reintegração social da pessoa em privação de liberdade por meio da educação;
- II - integração dos órgãos responsáveis pelo ensino público com os órgãos responsáveis pela execução penal; e
- III - fomento à formulação de políticas de atendimento educacional à criança que esteja em estabelecimento penal, em razão da privação de liberdade de sua mãe (Decreto n. 7.626, de 24 de novembro de 2011.)

Pelo conjunto de instrumentos normativos estabelecidos nos últimos anos pode-se afirmar que, formalmente, no Brasil a educação em espaços de privação de liberdade encontra-se bem definida, que no dizer de Julião (2016), ela seria mesmo reconhecida como inovadora, dado fundamentar-se em perspectiva moderna de execução penal e reconhecer os sujeitos apenados como cidadãos de direitos. Entretanto, o mesmo autor sublinha que a prática educacional no cárcere brasileiro está longe de seguir o que é proposto na legislação, uma vez que:

O Brasil, além de não ter saído das experiências de educação básica – muitas ainda sendo realizadas precariamente – ainda amarga com um número elevado de jovens e adultos encarcerados analfabetos e /ou que não concluíram o ensino fundamental sem acesso aos bancos escolares (Julião, 2016. p.32).

Dessa forma, as políticas públicas não possuem efetividade nem obediência aos marcos legais existentes. Há relativo reconhecimento da importância da educação em espaços de privação de liberdade, inclusive quanto à diversidade de modalidades de ensino, porém, isso não é concretizado no cotidiano prisional.

O currículo e a educação prisional

Após a exposição dos instrumentos de políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos em restrição e privação de liberdade no Brasil podemos afirmar que existe toda uma legislação que concebe a educação como instrumento de reintegração do apenado a sociedade. Contudo, há enorme hiato entre as prescrições normativas e a prática dos sistemas penitenciários, gerando enorme distanciamento entre o prescrito e a realidade. Esse distanciamento se manifesta de imediato pelo reduzido número de apenados que estão em atividades educativas. Segundo o INFOPEN apenas 63.852 pessoas em privação de liberdade estão envolvidas em atividades do ensino formal, isto é, 11% da população carcerária brasileira. Em atividades educacionais não-formais esse número é ainda menor e corresponde a apenas 2% da população carcerária.

Conforme Alvisi e Zan (2011) pensar a escola em funcionamento dentro de um estabelecimento penal implica pensar segundo a própria lógica desse tipo de estabelecimento. As autoras ressaltam que a espera por vagas é enorme, mas para concorrer as vagas é preciso ter bom comportamento e a decisão sobre quem terá chance de estudar cabe a instâncias decisórias locais. Isto já exemplifica não só irregularidades no sistema como a distância entre este e a legislação.

As Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais instituiu a educação prisional em todo o país, mas os processos como os sistemas penitenciários seguirão essas diretrizes são definidos pelas autoridades estaduais. Por isto, um dos objetivos, pouco atendido, do PEESP é incentivar a elaboração de planos estaduais de educação para o sistema prisional, abrangendo metas e estratégias de formação educacional da população carcerária e dos profissionais envolvidos (Decreto n. 7.626, de 24 de novembro de 2011).

Conforme explicitado no Art. 2º da Resolução do CNE nº 2 a educação prisional deve atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança. O mesmo documento define em seu Artigo 3º, parágrafo IV, que esta modalidade deverá conter um atendimento diferenciado de acordo com as especificidades de cada medida e/ou regime prisional, considerando as necessidades de inclusão e acessibilidade, bem como as peculiaridades de gênero, raça e etnia, credo, idade e condição social da população (Resolução CNPCP n. 3, de 2009).

Dessa forma, os marcos legais da educação prisional permitem conceber o currículo sob viés mais autônomo e de valorização das especificidades locais e institucionais, embora em conformidade ao modelo educacional estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e pela LDBEN de 1996, sobretudo quanto a atribuir à educação papel significativo para o pleno desenvolvimento do indivíduo e sua formação como cidadão.

Entretanto, como salienta Julião (2016), se a educação é considerada um dos meios de promover a integração social e a aquisição de conhecimentos pelo apenado, permitindo-lhe um futuro melhor quando recuperar a liberdade, conforme diversos estudos sobre a educação implementada no sistema penitenciário brasileiro, há dificuldades significativas para que isto ocorra realmente.

Antes de tudo, isto requer a construção de um currículo que vise valorizar as particularidades institucionais de cada penitenciária. Na prática, ainda segundo Julião (2016), a construção de um modelo diferenciado de currículo não existe. O que se desenvolve são experiências que seguem um modelo educacional tradicional da escola dita regular.

Hora e Gomes (2007) assinalam que o preso diferentemente dos alunos de uma escola regular extramuros está condicionado a dispositivos disciplinares específicos que influenciam diretamente as propostas educativas.

Nesse sentido, a transposição de práticas educativas extramuros sem uma adequação ou procedimentos específicos para a realidade da educação prisional dificulta a formação para a cidadania dos apenados. As autoras propõem que deve haver uma educação diferenciada para os espaços prisionais, pois é impossível atender uma população que se encontra numa realidade totalmente peculiar com o mesmo sistema de ensino, os mesmos processos de seleção e organização de conteúdos e objetivos (Hora & Gomes, 2007).

Julião (2016) salienta que é muito comum se compreender a Educação de Jovens e Adultos como uma redução de conteúdos previstos para a educação regular básica. Isso ocorre por que a EJA ainda é vista pelo senso comum como destinada a uma clientela discente homogênea, com características biopsicossociais bem definidas e distintas daquelas do ensino regular.

Contudo, as discussões no campo de estudos de EJA apontam para a complexidade das clientelas demandantes de EJA quanto a suas particularidades e especificidades, inclusive quando entre os demandantes se encontram jovens e adultos presos.

Nesse sentido, Julião (2016) sublinha a necessidade de investimentos em propostas políticas e pedagógicas que levem em consideração as particularidades da educação prisional. Para ele todas as unidades prisionais deveriam possuir um projeto político institucional que orientasse as ações de

todos os profissionais envolvidos, definindo recursos e viabilizasse atuações conscientes e adequadas ao plano individual de trabalho do interno.

Considerações finais

Pelo exposto o tema da educação em espaços de privação de liberdade é bastante complexo devido às diversas questões envolvidas.

Por um lado, temos um aumento mundial do encarceramento e conforme analisa Wacquant (2010), em um processo mais amplo de controle social da pobreza, direta ou indiretamente, estimulado por organizações internacionais que adotam diretrizes de ação social de cunho neoliberal. Essas organizações, por consequência, tendem a ser refratárias à propostas de ressocialização de apenados, privilegiando o aprisionamento somado à penas mais extensas e duras como forma de punição.

Por outro lado, encontramos uma série de iniciativas nacionais e internacionais, que por décadas, mesmo quando concebem de modo idealista a educação como instrumento de regeneração dos apenados, reafirmam a educação para todos como direito mínimo universal e deste modo importante elemento de democratização das sociedades.

Acreditamos que é nesse contexto de contradição das políticas públicas e institucionais – prisão e escola – que o currículo, sob o viés das teorias críticas e pós-críticas, desempenha um papel fundamental.

A educação de jovens e adultos em espaços de privação de liberdade não deve ser apenas concebida como um instrumento de ressocialização mediante a preparação técnica para o mercado de trabalho, como pode ser depreendido de alguns dos documentos acima mencionados. Ela deve ser bem mais do que isso, pois ao objetivar a “formação do indivíduo ao longo da vida” a educação aos apenados deve também lhes proporcionar conhecimentos que permitam compreender a questão da criminalidade e seus determinantes, além da própria experiência traumática do encarceramento.

Em um país com dimensões continentais e de grande diversidade cultural, um processo educacional rigidamente padronizado não consegue atender às diversidades sociais existentes e, em particular, as diferentes realidades prisionais. Cada prisão é uma instituição social que possui sua lógica interna e produz efeitos concretos sobre a subjetividades dos agentes nela situados. Neste sentido é altamente legítima a observação de Julião (2016), acerca da necessidade de se constituir uma escola *da* prisão e não uma escola regular *na* prisão.

Corroborando a importância desta particularidade apontada por Julião (2016), ressaltamos a presença de uma questão importante envolvendo as pesquisas sobre currículo e educação de jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade. Os trabalhos dessas pesquisas se apresentam como importantes reflexões sobre esta modalidade educacional, mas tendem a se circunscrever à esfera normativa. A educação de jovens e adultos apenados necessita maiores estudos empíricos que possam se debruçar sobre questões latentes e de diagnóstico da educação prisional, sobretudo, quanto aos modos efetivos de sua realização nos sistemas penitenciários.

Existem diferenças quanto aos objetivos entre a EJA que se pratica extramuros e intramuros das prisões brasileiras?

Esta questão ganha dimensão especial nos contextos das relações entre o campo do poder e o campo educacional brasileiro a partir de 2016 e, em especial, 2018. Que tipo de currículo está sendo ou poderá vir a estar presente nas escolas das prisões brasileiras?

Segundo as orientações internacionais, os marcos legais nacionais e os diversos encontros de pesquisadores da área, o currículo para os espaços prisionais deve atender às particularidades locais. Como os agentes responsáveis pela política, sobretudo os que estão vinculados às Secretarias de Educação, compreendem essa oferta educacional?

Essas são algumas questões que necessitam ser pensadas para se dar continuidade e renovação às pesquisas sobre educação em prisões no Brasil e igualmente reafirmar a educação para jovens e adultos privados de liberdade e como um direito.

Referências

Adorno, S., Bordini, E. (1986). Homens persistentes, instituições obstinadas: A reincidência na penitenciária de São Paulo. *Revista Temas IMESC – Sociedade/Direito/Saúde*. São Paulo: 3(1), 87-109.

Alvisi, C. Zan, D.D.P. (2011). Cárcere, currículo e o cotidiano prisional: desafios para o direito humano à educação. *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 5, n.1, pp.32-44.

Boiago, D. L. (2013). *Políticas públicas internacionais e nacionais para a educação em estabelecimentos penais a partir de 1990: Regulação social no contexto da crise estrutural do capital*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988) Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Recuperado em 4 maio, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

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

Decreto n. 7.626, de 24 de novembro de 2011. (2011). Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília, DF. Recuperado em 4 maio, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2011/decreto/d7626.htm

Galian, C.V.A. Louzano, P.B.J. (2014). Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no conhecimento dos poderosos à defesa do conhecimento poderoso. *Educ. Pesqui.* São Paulo, 40(4), pp. 1109-1124.

Hora, D.M. Gomes, P.R. (2007). Educação prisional: o problema do ponto de vista do currículo. TV escola/ salto para o futuro. *EJA e Educação Prisional*. Rio de Janeiro: SEED-MEC, pp. 34-42.

Ireland, T. D. Spezia, C. Humberto. (2014) Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de Confitea. Brasília: Unesco.

Julião, E. F. *A Ressocialização Através do Estudo e do Trabalho no Sistema Penitenciário Brasileiro* (2009). Tese de Doutorado em Ciências Sociais, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Julião. E. F. (2016). Escola na ou da prisão? *Cad. Cedes*, Campinas, 36(98), 25-42, jan-abr. p. 32.

Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984. (1984) Lei de Execuções Penais. Recuperado em 4 maio, de 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l7210.htm.

Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado em 4 maio, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm

Lei n. 12.433, de 29 de junho de 2011. (2011). Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Brasília, DF. Recuperado em 4 maio, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm

Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. (2014). Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) Ministério da Justiça. INFOPEN – Dezembro de 2014. Brasília, DF: MJ/DEPEN.

Noma, A. K.; Boiago, D. L. (2010). Políticas públicas para a educação em contexto de privação de liberdade. *Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional*, Curitiba, 5(10), 59-76.

Noma, A. K.; Boiago, D. L. (2012). Educação prisional como política de regulação social dos pobres. In: *Seminário Internacional do Trabalho: Trabalho, Educação e Políticas Sociais no Século XXI*, 8. 2012, Marília, SP, p. 1-12.

ONU. *Convenção contra a tortura e outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes*, 1975. Recuperado em 4 maio, 2018, de <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/tortura/lex221.htm>

ONU. *Carta africana dos direitos do homem e dos povos*. (1981). Adotada pela décima oitava Conferência dos Chefes de Estado e de Governo dos Estados africanos membros da Organização de Unidade Africana de 26 de Junho de

1981, em Nairobi, no Quênia. Recuperado em 4 maio, 2018, de <http://www.achpr.org/pt/instruments/achpr/>

ONU. *Declaração do Milênio* (2000). United Nations Information Centre: Lisboa. Recuperado em 4 maio, 2018, de <https://www.unric.org/html/portuguese/uninfo/DecdoMil.pdf>

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (2000). UNIC: Rio de Janeiro. Recuperado em 4 maio, 2018, de <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>

ONU. *Regras mínimas para tratamento dos presos. Adotadas pelo Primeiro Congresso das Nações Unidas sobre Prevenção do Delito e Tratamento dos Presos, realizado em Genebra, 1955, e aprovadas pelo Conselho Econômico e Social por suas Resoluções 663 (XXIV), de 31 de julho de 1957, e 2076 (LXII), de 13 de maio de 1977.* Recuperado em 4 maio, 2018, de <http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2016/05/39ae8bd2085fdb4a1b02fa6e3944ba2.pdf>

Paiva, J. (2005) *Educação de jovens e adultos: Direito, concepções e sentidos. 480f.* Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil.

Resolução CNE/CEB n. 2, de 2010 (2010). Conselho Nacional De Educação (CNE). Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, DF: CNE. Recuperado em 4 maio, 2018, de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>

Resolução CNPCP n. 3, de 2009. (2009). Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP). Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Brasília, DF: CNPCP. Recuperado em 4 maio, 2018, de <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/cnpcp-1/resolucoes/resolucoes-arquivos-pdf-de-1980-a-2015/resolucao-n-o-3-de-11-de-marco-de-2009.pdf>

Resolução CNPCP n. 09, de 2011. (2011). Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP). Diretrizes básicas para arquitetura prisional. Brasília, DF: CNPCP. Recuperado em 4 maio, 2018, de http://www.justica.gov.br/seusdireitos/politicapenal/politicas2/construcao/2011diretrizes_arquiteturapenal_resolucao_09_11_cnpcp.pdf/view

Silva, T. T da. (1990). A Sociologia da Educação entre o Funcionalismo e o Pós-Modernismo: os Temas e os Problemas de uma Tradição. *Em Aberto*, 9 (46).

Silva, T. T. da. (2005). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo* (2 ed). Belo Horizonte: Autêntica.

UNESCO. *La educación básica en los establecimientos penitenciarios*. (1995) Viena: Oficina de las Naciones Unidas; Hamburgo: Instituto de Educación de la Unesco. Recuperado em 4 maio, 2018, de <http://unesdoc.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=151176&database=Use&gp=0&mode=e&lin=1&ll=s>

UNESCO. *Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro*. (1999) Brasília, DF: SESI/Unesco. Recuperado em 4 maio, 2018, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>

UNESCO. *Educación de las personas adultas y los desafíos del siglo XXI*. (1999b) Una serie de 29 folletos documentando los grupos de trabajo que se llevaron a cabo en la Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas. Hamburgo: Instituto de la Unesco para la Educación.. Recuperado em 4 maio, 2018, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001159/115957so.pdf>

UNESCO. *Educação para todos: o compromisso de Dakar* (2001). Brasília; CONSED; Ação Educativa. Recuperado em 4 maio, 2018, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>

UNESCO. *Estrategia a plazomedia para 2008–2013*. (2007), Paris. Recuperado em 4 maio, 2018, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001499/149999s.pdf>

UNESCO. *Marco de Acción de Belém*. (2010) Sexta conferência internacional de educação de adultos. Belém. Recuperado em 4 maio, 2018, de <http://www.ceeja.ufscar.br/marco-acao-belem>

UNESCO. *Estrategia a plazomedia para 2014–2021*. (2014), Paris. Recuperado em 4 maio, 2018, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002278/227860s.pdf>

Wacquant, L. (2001). *As Prisões da Miséria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Wacquant, L. (2010) Insegurança social e surgimento da preocupação com a segurança. *Panóptica*, Vitória, 3(19), p. 198-213.