

**A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS INTERNACIONAIS PARA A EJA EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE: UMA ANÁLISE DO BRASIL E CHILE**

***LA INFLUENCIA DE LAS POLÍTICAS INTERNACIONALES EN LA EJA EN CONTEXTOS DE PRIVACIÓN Y RESTRICCIÓN DE LIBERTAD: UN ANÁLISIS DE BRASIL Y CHILE***

***THE INFLUENCE OF INTERNATIONAL POLICIES ON EJA IN CONTEXTS OF DEPRIVATION AND LIBERTY RESTRICTION: AN ANALYSIS OF BRAZIL AND CHILE***



Paula CABRAL<sup>1</sup>

e-mail: paulacabralprofa@gmail.com



Maria Hermínia Lage Fernandes LAFFIN<sup>2</sup>

e-mail: herminialaffin@gmail.com



Violeta ACUÑA-COLLADO<sup>3</sup>

e-mail: v-acuna@upla.cl

**Como referenciar este artigo:**

CABRAL, P.; LAFFIN, M. H. L. F.; ACUÑA-COLLADO, V. A influência das políticas internacionais para a EJA em espaços de privação e restrição de liberdade: Uma análise do Brasil e Chile. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 8, n. 00, e023015, 2023. e-ISSN: 2177-5060. DOI: <https://doi.org/10.29378/plurais.v8i00.19036>



| Submetido em: 09/08/2023

| Revisões requeridas em: 19/10/2023

| Aprovado em: 25/11/2023

| Publicado em: 20/12/2023

---

**Editoras:** Profa. Dra. Célia Tanajura Machado  
Profa. Dra. Kathia Marise Borges Sales  
Profa. Dra. Rosângela da Luz Matos

**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis – SC – Brasil. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Ensino Superior e Supervisora escolar da educação básica de Florianópolis.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis – SC – Brasil. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina; Coordenadora e pesquisadora CNPq no Projeto Interinstitucional Fundamentos e autores recorrentes no Campo da Educação de Jovens e Adultos do Brasil.

<sup>3</sup> Universidade de Playa Ancha (UPLA), Valparaíso – Chile. Professora e investigadora da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Playa Ancha.

**RESUMO:** O presente artigo apresenta um estudo sobre as influências das políticas internacionais, particularmente as da Unesco, para a EJA em Espaços de Privação e Restrição de Liberdade (EPRL) no Brasil e no Chile. Como procedimentos metodológicos, foram adotadas a análise documental e estudos bibliográficos. No que se refere à EJA em EPRL, dialogou-se com Julião (2018) e Acuña (2015 e 2018). Os referenciais para os estudos no campo das políticas públicas sociais, em especial de educação, contemplam as produções de Höfling (2001), Souza (2006), Shiroma *et al.* (2011), Ventura (2008 e 2013), entre outros. Como resultado, foi possível constatar um alinhamento entre as políticas para a EJA em prisões nos dois países, a agenda educacional globalmente estruturada e como a educação no sistema prisional tem assumido o discurso de promessa do alcance de coesão social, da redução de violências e da criminalidade, assim como de prevenção da reincidência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos. Espaços de Privação e Restrição de Liberdade. Unesco. Políticas Públicas Educacionais.

**RESUMEN:** *Este artículo presenta un estudio sobre las influencias de las políticas internacionales, particularmente las de la Unesco, sobre la EJA en Espacios de Privación y Restricción de la Libertad (EPRL) en Brasil y Chile. Los procedimientos metodológicos fueron el análisis documental y los estudios bibliográficos. Respecto a EJA en EPRL, se dialogó con Julião (2018) y Acuña, (2015 y 2018). Las referencias para estudios en el campo de las políticas públicas sociales, especialmente la educación, incluyen las producciones de Höfling (2001), Souza (2006), Shiroma et al. (2011) y Ventura (2008 y 2013). Como resultado, se pudo verificar un alineamiento entre las políticas de EJA en las prisiones de ambos los países, la agenda educativa estructurada globalmente, la educación en el sistema penitenciario, asumiendo entonces la promesa de lograr la cohesión social, reducir la violencia y el crimen, así como prevenir la reincidencia.*

**PALABRAS CLAVE:** *Educación de Jóvenes y Adultos. Espacios de Privación y Restricción de la Libertad. Unesco. Políticas Publicas Educativas.*

**ABSTRACT:** *This article presents a study on the influences of international policies, particularly those of Unesco, on EJA in Spaces of Deprivation and Restriction of Freedom (EPRL) in Brazil and Chile. The methodological procedures were document analysis and bibliographic studies. Regarding EJA in EPRL, a dialogue was held with Julião (2016 and 2018) and Acuña (2015 and 2018). The references for studies in the field of public social policies, especially education, include the productions of Höfling (2001), Souza (2006), Shiroma et al. (2011), and Ventura (2008 and 2013). As a result, it was possible to verify an alignment between the policies for EJA in prisons in both countries, the globally structured educational agenda, and education in the prison system, which has assumed the promise of achieving social cohesion, reducing violence and crime, as well as preventing recidivism.*

**KEYWORDS:** *Youth and Adult Education. Spaces of Deprivation and Restriction of Freedom. Unesco. Public Education Policies.*

---

## Introdução

O texto atual apresenta os resultados de uma investigação de tese<sup>4</sup> que visou compreender os aspectos que caracterizam os pressupostos educacionais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos espaços de privação e restrição de liberdade (EPRL). Além disso, aborda as consequentes atribuições direcionadas aos professores, considerando o projeto educacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) para o Brasil. Nesse contexto, o artigo tem como objetivo apresentar um estudo sobre as influências das políticas internacionais, particularmente as da Unesco, para a Educação de Jovens e Adultos em Espaços de Privação e Restrição de Liberdade (EPRL), no Brasil e no Chile.

Reafirma-se aqui a defesa apresentada por Julião (2018) de que “a educação e o trabalho são compreendidos hoje na América do Sul como dever social e condição de dignidade humana para os sujeitos jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade”, o que exige uma perspectiva crítica de análise aos processos educativos voltados a essa população.

## Políticas públicas educacionais para o contexto prisional

No contexto prisional, evidenciam-se inúmeros desafios enfrentados pelos(as) profissionais que atuam no sistema prisional brasileiro, em especial os envolvidos com a educação, sobretudo pelas condições às quais estão submetidas as pessoas em cumprimento de penas privativas/restritivas de liberdade. Neste contexto, é apresentado o presente artigo, que se propõe a realizar uma análise no âmbito dos estudos das políticas públicas educacionais, com o objetivo de compreender os motivos e os critérios pelos quais os governos elegem determinadas ações ou direções.

Nos últimos anos, a adoção de políticas restritivas de gastos, predominantes nas agendas nacionais de países em desenvolvimento, têm obtido maior visibilidade. Tal lógica preconiza novos papéis aos governos, impondo a substituição das políticas keynesianas<sup>5</sup> do pós-guerra, fundamentadas no liberalismo clássico, no Estado de bem-estar social e na teoria do capital

---

<sup>4</sup> Este artigo foi produzido a partir da tese de uma das autoras que se intitula *A EJA nos espaços de privação e restrição de liberdade: as apropriações das diretrizes da Unesco no direcionamento do trabalho de professoras(as)*, que foi defendida em 2019 no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina. O artigo amplia o debate e traz contribuições a partir do contexto chileno.

<sup>5</sup> Essa noção foi criada por John Maynard Keynes, que defendeu a implementação de ações políticas que conciliaram as questões econômicas e sociais no sentido de um estado de bem-estar social (*welfare state*).

humano<sup>6</sup>, por dinâmicas de redimensionamento da intervenção estatal na economia e nas políticas sociais.

Refere-se, conforme discutido por Souza (2006, p. 26), de um “campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações”. Desse modo, interessa para análise de políticas públicas tanto seu desenho, quanto aos parâmetros que direcionam suas decisões, conduções e implementação em si, pois esse conjunto influencia também os próprios conflitos inerentes às suas deliberações, ou seja, auxilia a responder questões como: “quem ganha o quê, por que e que diferença faz” (Souza, 2006, p. 24).

Para Höfling (2001, p. 31), o conceito de políticas públicas “não pode se reduzir ao de políticas estatais”, mas deve ser compreendido como o Estado empreendendo ações direcionadas a setores específicos da sociedade. Isso engloba a “implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões”, envolvendo diversos órgãos públicos, organismos e agentes da sociedade.

As políticas sociais têm a ver com os mecanismos de proteção social efetivados pelo Estado, focados, em tese, na redistribuição para redução de desigualdades geradas pelo desenvolvimento socioeconômico. Essa noção de políticas sociais surge diante de “movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais”, como aponta Höfling (2001, p. 31). Diante disso, o papel do Estado neoliberal na implementação de políticas e programas sociais consiste em “qualificar permanentemente a mão-de-obra para o mercado”, assim como “manter sob controle parcelas da população não inseridas no processo produtivo” (Höfling, 2001, p. 33).

As ações do Estado, nessa dimensão, são tentativas de regulação dos “desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista” e, ao mesmo tempo, são encaradas como barreiras a este desenvolvimento por serem consideradas causadoras da “crise que atravessa a sociedade” (Höfling, 2001, p. 37). Justamente por isso, pensando no contexto latino-americano, não tem sido (e talvez nunca seja) possível “formar coalizões políticas capazes de equacionar minimamente o desenho de políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e de promover a inclusão social” (Souza, 2006, p. 21).

Sob esse entendimento, o processo de elaboração das políticas públicas em nossa sociedade comporta incompatibilidade de interesses, disputas, assim como relações de poder

---

<sup>6</sup> Criada por Theodore W. Schultz a partir dos seus estudos em que defendia questões relacionadas em explicar a produtividade gerada pelo “fator humano” na produção.

intrínsecas às estruturas, às instituições estatais e à sociedade de maneira geral. O sucesso ou fracasso de uma política, bem como as soluções adotadas para “ações públicas de intervenção”, precisam considerar elementos culturais que “historicamente vão construindo processos diferenciados de representações, de aceitação, de rejeição, de incorporação das conquistas sociais” (Höfling, 2001, p. 38).

Nesse sentido, torna-se essencial buscar a compreensão dos pressupostos centrais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em espaços de privação e restrição de liberdade (EPRL) por meio da análise dos documentos pertinentes na área. Esses documentos desempenham papel significativo no contexto do movimento das políticas públicas educacionais nesse domínio. Em virtude da escolha metodológica adotada, que se refere à análise documental dos textos gerados no contexto da atual reforma neoliberal, os documentos normativos e orientadores constituem o ponto de partida para esta pesquisa.

O objetivo é compreender a política educacional a partir da perspectiva de como determinados aspectos têm consolidado certa “hegemonia discursiva, a colonização do vocabulário da reforma, a bricolagem de conceitos [...], para ler o que dizem, mas também para captar o que não dizem”, visto que “os sentidos não são dados nos documentos, são produzidos; estão aquém e além das palavras que os compõem” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 427).

Com esses propósitos, procedeu-se à análise de um conjunto de documentos internacionais e nacionais provenientes de organismos internacionais, com destaque para a Unesco. Essa abordagem visa mapear elementos que contribuam para a compreensão do processo de consolidação das políticas públicas educacionais destinadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA) em espaços de privação e restrição de liberdade (EPRL). É pertinente revisitar o referencial conceitual estratégico no âmbito educacional brasileiro, oriundo da denominada Educação para Todos (EPT)<sup>7</sup> de 1990.

No ano de 2015 findaram os prazos para cumprimento dos acordos firmados pelos ODM e pelas metas da EPT, renovadas em 2000, em Dakar, justamente pela falta de avanços na década de 90, em relação ao que se havia proposto. A Conferência das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável (2012-Rio+20), apesar de não ter estabelecido compromissos práticos, serviu como ponto de partida para a elaboração, em 2015, dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em substituição aos ODM que não haviam fixado meta específica para EJA, mencionando apenas num dos objetivos que se pretendia alcançar

---

<sup>7</sup> A Declaração Mundial sobre Educação para Todos foi assinada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia.

educação primária universal. Quanto a isso, o Relatório de Monitoramento Global da Educação para Todos (Relatório de EPT) da Unesco, sobre os ODMs de 2014, admitiu que o número de analfabetos entre jovens e adultos no mundo permanecia muito alto.

Do mesmo modo, a meta da EPT (1990/2000) de oferecer a todas as crianças, jovens e adultos uma educação que satisfizesse necessidades básicas de aprendizagem, foi postergada para 2015 e desdobrada, relacionando-se à EJA em dois objetivos: 1. Assegurar que as “necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam alcançadas através de acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e competências para a vida”; e, além disso, 2. Alcançar “50% de melhora nos níveis de educação de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para adultos” (Di Pierro; Haddad, 2015, p. 201).

O Brasil figura entre os 53 países que não alcançaram ainda os objetivos da Educação para Todos (EPT) até 2015. Apesar dos progressos observados na taxa de matrícula no ensino fundamental, o 11º Relatório de Monitoramento Global da EPT da Unesco, datado de 2014, indicou que o Brasil ocupava a 8ª posição entre as nações com o maior contingente de adultos analfabetos (Di Pierro; Haddad, 2015, p. 203). Esse relatório aponta que no Chile, havia disparidades de alcance de níveis de desempenho escolar, com diferenças pequenas na 4ª série, mas na 8ª série 77% dos alunos ricos alcançam níveis mínimos, contra 44% dos alunos pobres.

Considerando os compromissos estabelecidos pela Educação para Todos (EPT) e a ausência de avanços ao longo de duas décadas, nos anos 1990 e 2000, a UNESCO, em 2015, em conjunto com o *United Nations Children's Fund* (UNICEF), o Banco Mundial, o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a ONU Mulheres e o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), aprovou a Declaração de Incheon. Esta declaração expressa o comprometimento da comunidade educacional, adotado por 184 Estados-membros, com as agendas globais da Educação para 2030 (Educação 2030) e a Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030. Essas agendas visam assegurar “oportunidades de educação de qualidade inclusiva e equitativa, assim como de aprendizagem ao longo da vida para todos”. Além disso, definem a educação como o principal impulsionador do desenvolvimento (Nacif *et al.*, 2016).

Com base nesse impulso em direção às agendas globais para a educação, são apresentados elementos das políticas públicas destinadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao mesmo tempo em que se analisam documentos orientadores dessa modalidade nos espaços de privação e restrição de liberdade (EPRL). A Unesco, enquanto agência especializada

em educação da ONU, tem disseminado diretrizes no âmbito internacional apreendidas pelos países. Tais apropriações definem as linhas de discussão e ocupam relevante espaço na implementação das políticas públicas educacionais pelos governos no que se refere à EJA em EPRL. Em vista disso, cabe levantar algumas reflexões sobre um conjunto de documentos de referência na área, na intenção de entender os pressupostos educacionais para a EJA em EPRL e possíveis delineamentos ao trabalho de professores(as) nesses espaços.

O primeiro documento é o manual “*La Educación Básica en los Establecimientos Penitenciarios*”<sup>8</sup>, de 1994, que revela o “compromisso” da comunidade internacional em assegurar no âmbito mundial a garantia de acesso à educação básica, tendo em vista os problemas sociais enfrentados por diversos países, com o aumento nos últimos anos da violência e da criminalidade (Unesco, 1994).

Mediante a análise das Conferências Internacionais para Educação de Adultos vinculadas à Unesco, iniciadas em 1949, verifica-se que no período dos últimos setenta anos essas conferências têm sido espaços de difusão das diretrizes e políticas globais da educação de adultos. É apontada, por conseguinte, como uma via capaz de oferecer possibilidades para resolução de grandes problemas humanitários de ordem social, política e cultural, assim como as crises econômicas que afetam os chamados “países em desenvolvimento” (Knoll, 2009). As agendas globais relacionadas à educação de adultos são revisitadas e avaliadas com base nas propostas da Confintea. Identifica-se que somente a partir da V Confintea, realizada em 1997 com a Declaração de Hamburgo, é que se observou um debate, ainda que incipiente, acerca da EJA em EPRL.

Esse fato exige observar o movimento no Brasil, particularmente a partir dos anos 2000, em relação ao consentimento da proposta educacional disseminada pelas agências internacionais, em especial a Unesco. Nesse sentido, remeteu-se ao Projeto “Educando para a Liberdade”, que buscou implementar ações educacionais direcionadas ao sistema prisional. Esse documento foi desenvolvido no Brasil, a partir de 2005, numa ação conjunta envolvendo a Unesco, os Ministérios da Justiça e da Educação, com subsídios do governo japonês, por meio do projeto EUROsociAL<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup>O manual *La Educación Básica en los Establecimientos Penitenciarios*, publicado em 1994; 2. Os textos das Conferências Internacionais para Educação de Adultos (Confintea) da Unesco, em especial a Declaração de Hamburgo (Unesco, 1997) e o Marco de Ação de Belém (Unesco, 2010); 3. O Projeto “Educando para a Liberdade” de 2005 pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Ministério da Justiça (MJ), em parceria com a UNESCO e o consórcio EUROsociAL, financiado pelo Japão (Unesco, 2006); 4. “Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania” apresenta os documentos referentes ao II Seminário Nacional Consolidação das Diretrizes para a Educação no Sistema Penitenciário de 2007 e ao Encontro Regional da América Latina de Educação em Prisões de 2008 (Unesco, 2009); 5. Normativas relacionadas à oferta de EJA em EPRL.

<sup>9</sup> É fruto da parceria entre a Oficina das Nações Unidas em Viena e o Instituto de Educação da UNESCO (UIE).

Na mesma época, no Chile, realizou-se uma consulta que possibilitou diagnosticar a necessidade de aprimorar a qualidade e relevância dos processos pedagógicos. Constatou-se que as condições gerais nas quais se desenvolvia o processo educativo não atendiam às necessidades dos reclusos, comprometendo a eficácia do processo reabilitativo. Um programa chileno, que compartilha semelhanças com as propostas do projeto brasileiro, é denominado *Educación para la Libertad*<sup>10</sup>. Este programa teve início em 2001, foi desenvolvido até 2010, interrompido e retomado em 2014,

*Desde de sus inicios esta propuesta ha tenido como propósito contribuir al mejoramiento de la calidad y pertinencia de los procesos educativos que se desarrollan en los centros educativos ubicados en contextos de encierro. Para este efecto, el diseño de su estrategia de implementación contemplaba dos momentos: el primero tenía como objetivo establecer las condiciones adecuadas para el desarrollo de los procesos educativos y promover una mayor integración entre el centro educativo y Genchi<sup>11</sup>; y el segundo, debía contribuir a mejorar la calidad y pertinencia de los aprendizajes de los estudiantes, teniendo como eje central el vínculo entre educación y reinserción social (Chile, 2016-2018).*

No contexto brasileiro, em 2009, em consonância com as iniciativas do Projeto “Educando para a Liberdade”, resultou na produção de um livro intitulado “Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania<sup>12</sup>”. Esta obra foi desenvolvida por meio de uma parceria entre a Unesco, a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), e a Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID). O livro apresenta os documentos relacionados ao II Seminário Nacional Consolidação das Diretrizes para a Educação no Sistema Penitenciário, realizado em 2007, e ao Encontro Regional da América Latina de Educação em Prisões, ocorrido em 2008.

O propósito desta publicação foi aprofundar o debate sobre a educação em prisões, concebida como um direito subjetivo da pessoa privada de sua liberdade, bem como discutir o

---

<sup>10</sup> Resultado desse trabalho temos a produção do documento *Educación para la Libertad - Propuesta de mejoramiento de la calidad y pertinencia de los procesos pedagógicos para establecimientos educacionales en contextos de encierro*, datado de 2016-2018.

<sup>11</sup> GENCHI é um acrônimo para *Gendarmería* do Chile, uma instituição dependente do Ministério da Justiça, responsável pelo sistema carcerário e pela segurança do país. Tem como missão “Contribuir para uma sociedade mais segura, garantindo o cumprimento eficaz da detenção preventiva e das penas privativas ou restritivas de liberdade determinadas pelos tribunais, proporcionando um tratamento digno aos afetados, de acordo com sua qualidade de pessoa, e desenvolvendo programas de reinserção social que visam reduzir as probabilidades de reincidência delitiva”. Disponível: <https://www.gendarmeria.gob.cl/historia.html>. Acesso em: 05 nov. 2023.

<sup>12</sup> Tem como foco o campo da educação de jovens e adultos, não restrita apenas à etapa inicial de alfabetização, mas à elevação do nível de escolaridade e das oportunidades de aprendizagem e educação ao longo da vida, dando destaque especial para as pessoas privadas de liberdade.

papel da educação no processo de ressocialização (Unesco, 2009). O documento também registra um debate preparatório para a I Conferência Internacional de Educação em Prisões, inicialmente programada pela Unesco para o ano de 2008, em Genebra, mas adiada para 2009 e eventualmente cancelada.

O debate no cenário brasileiro sobre a EJA em EPRL, “guiado” pelas recomendações internacionais, resultou em diversas normativas que orientam as diretrizes nacionais brasileiras para oferta educacional em espaços de privação e restrição de liberdade<sup>13</sup>. Após a aprovação dessas normativas, foram realizados seminários de orientação nos anos de 2011, 2012 e 2013, visando permitir que as unidades federativas desenvolvessem seus planos estaduais de educação em prisões. Esses planos englobam concepções pedagógicas, diagnósticos das unidades em termos de oferta educacional e estrutural, estabelecendo um projeto de ação com pelo menos seis metas relacionadas à ampliação de matrículas na EJA, criação de bibliotecas ou espaços de leitura, acesso a atividades educacionais não formais, qualificação profissional, exames de certificação e monitoramento da qualidade da educação. Atualmente, há discussões em andamento nas reuniões preparatórias para a Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2024.

No Chile, entre 2010 e 2020, nos governos de Sebastián Piñera (2010-2014) (2018-2021) e no governo de Michelle Bachelet (2014-2018), foram abordadas políticas relacionadas à justiça e aos direitos humanos, educação e trabalho por meio de diferentes regulamentações. Piñera, foram defendidas questões relacionadas à situação trabalhista e formação para o trabalho por meio de diferentes normativas (*Ministerio de Justicia y Derechos Humanos*, Decreto n. 943, 2011) incluindo a modificação de medidas alternativas às penas privativas ou restritivas de liberdade (*Ministerio de Justicia y Derechos Humanos*, Ley n.º 20.603, 2012).

---

<sup>13</sup> Dentre essas diretrizes destacamos: a. As Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais, elaboradas pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), vinculado ao Ministério da Justiça (Resolução nº 03, de 11/3/2009); b. o Parecer do CNE/CEB nº 4 de 9/3/2010, sob relatório de Adeum Hilário Sauer para tratar das Diretrizes Nacionais de Oferta da EJA nos estabelecimentos penais; c. as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (CNE, Resolução nº 2, de 19/5/2010); d. o Decreto nº 7.626, de 24/11/2011, que estabelece o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional; e. O Parecer CNE/CEB nº 05/2015 e a Resolução nº 4 de 30/5/2016, que dispõem sobre as Diretrizes Operacionais Nacionais para a remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro; f. as alterações da Lei de Execução Penal nº 7.210/1984 em que a Lei nº 12.245/2010 insere autorização para instalação de salas de aulas nos presídios; a Lei nº 12.433/2011 regulamenta a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho; e a Lei nº 13.163/2015, que institui a oferta de ensino médio nas penitenciárias e estabelece o censo penitenciário (que deve mapear os dados referentes à demanda/atendimento educacional nas unidades penais e informações para o aprimoramento educacional das pessoas privadas ou restritas de liberdade); g. a Recomendação nº 44, de 26/11/2013, do CNJ, que trata das atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para remir por meio da leitura e a Informação nº 07/2014 do Conselho Nacional do Ministério Público, que trata sobre a Recomendação nº 44/2013 do CNJ a respeito da necessidade de observância, pelos membros do Ministério Público, dos artigos 126 a 129 da Lei nº 7.210/84 (Lei de Execução Penal – LEP), para que também fomentem ações voltadas ao oferecimento de cursos e disponibilização de livros às pessoas privadas de liberdade.

Em 2015, com a Educação de Adultos, reconhecida como modalidade educativa pela Lei Geral de Educação (2009), se projeta no marco dos objetivos do programa mundial de EPT. A reforma da Educação de Pessoas Jovens e Adultas promovida desde 2000, lenta e de difícil implementação, foi interrompida durante o primeiro governo de Sebastián Piñera, quando a Coordenação Nacional de Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação mudou seu nome para “Normalização dos Estudos” entre os anos de 2010-2014 e depois voltou ao nome original no governo de Michel Bachelet (Acuña, 2015). Mas, sem dúvida, um dos acordos mais importantes foi o de colaboração celebrado entre o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça chilenos, para desenvolver atividades educativas para pessoas privadas de liberdade no sistema penitenciário (Decreto n.º 1447/2013).

No segundo governo de Piñera, uma das diretrizes foi acelerar a modernização do Código Penal, a atualização das questões relativas aos jovens infratores, a reforma da lei de responsabilidade dos adolescentes, bem como a criação de um novo serviço de reinserção social juvenil amparado na modernização do sistema policial e no desenvolvimento de políticas de reinserção (Projeto de 2019 do Ministério da Justiça e Direitos Humanos). No segundo mandato da Presidente Michelle Bachelet, foi instituída a Subsecretaria de Direitos Humanos, sendo está incorporada à Lei Orgânica do Ministério da Educação e Direitos Humanos em 2016. Adicionalmente, em 2017, foi implementada uma política pública de Reinserção Social.

Diante do conjunto de normativas apresentadas nos dois países, procede-se a seguir com análises dos documentos da Unesco e de suas influências no cenário educacional sul-americano nas últimas décadas.

### **As influências da Unesco na produção das diretrizes nacionais**

A política pública pensada na esfera educacional tem passado por modificações importantes. Nos anos 60 e 70, as reformas no ensino tinham em sua base uma política alinhada ao desenvolvimento nacional<sup>14</sup>, na linha de uma “educação para a formação de capital humano<sup>15</sup>”. Nesse período há, então, movimentos contraditórios e complementares que envolvem a expansão da oferta e, ao mesmo tempo, controle político-ideológico em todos os níveis do ensino e suas esferas.

<sup>14</sup> Antes dos anos 1990 a educação sempre esteve ligada à ideia de que os países tinham direito ao desenvolvimento e, depois disso, com a implementação das reformas no contexto neoliberal, a tônica passou a ser a educação para todos.

<sup>15</sup> A teoria do capital humano vincula-se em uma perspectiva economicista, educação e mercado de trabalho, “modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 29).

Nas disputas envolvendo a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (Brasil, 1996) brasileiras em vigor, dentre as consequências das políticas adotadas nas décadas de 60 a 80, destacam-se interesses maiores que transformaram as reivindicações em mecanismos limitadores à constituição da educação pública pelas vias democráticas nos anos 1990 e 2000. Como salientam Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 44), isso se deve a algumas mudanças, a partir de reformas no campo educacional: a formação de professores foi resumida em “profissionalização, a participação da sociedade civil como articulação de empresários e ONGs”. A descentralização implicou na redução das obrigações do Estado, enquanto a autonomia foi apresentada como justificativa para o contingenciamento de recursos. A igualdade transformou-se em equidade, e a “cidadania crítica tornou-se cidadania produtiva, a formação do cidadão em atendimento ao cliente”, orientando a formação do cidadão para atender às demandas do mercado. A qualidade, por sua vez, passou a ser um dispositivo de adequação às exigências do mercado, relegando o aluno a uma posição de mero consumidor.

No Chile, entre 1973 e 1990, durante a Ditadura Militar estabelecida após o golpe de Estado, surgiu o processo de municipalização da educação na década de oitenta. Nesse contexto, os professores perderam seus direitos no setor público, passando a ser regidos pelo Código do Trabalho. Simultaneamente, a administração do ensino público foi transferida para os municípios. A diminuição dos recursos transferidos para essas organizações foi determinante para a queda na qualidade do sistema escolar nos anos 90.

Outra reforma importante dos anos 80 foi a do ensino superior, que foi organizado em três níveis: centro de formação técnica, institutos profissionais e universidades. Houve uma redução nos aportes do Estado para as universidades que compunham o Conselho de Reitores, inicialmente composto por oito universidades atuantes no ensino superior nos anos oitenta. Nesse período, surgiram diversas universidades privadas, cuja oferta de vagas aumentou, mas a qualidade tornou-se variada e de difícil controle, apesar dos esforços realizados pelo Conselho do Ensino Superior.

Ainda no Chile, a Lei Geral de Educação do ano de 2009 regula os direitos e deveres da comunidade educativa. No artigo segundo, são estabelecidos requisitos mínimos para cada um dos níveis de ensino, incluindo pré-escolar, básico e secundário, define “*La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas*” (Chile, 2009, p. 1). Desse modo, percebe-se também no Chile a compreensão de que

*La educación ha sido relevada por la comunidad internacional como esencial para el desarrollo de todos los niños, niñas y adolescentes, reconociéndose que ella constituye un derecho humano fundamental, enfatizándose además su carácter transformador tanto a nivel individual como colectivo (Unesco, 2014). Em la misma línea, la educación en contextos de encierro se ha transformado en una herramienta esencial para entregar una nueva oportunidad a los niños, niñas y jóvenes en conflicto con la justicia (Meléndez, 2017<sup>16</sup>).*

*En Chile existen una serie de estándares educativos internacionales que han sido adscritos desde un enfoque de derechos y que es preciso tener en cuenta para observar cuál es el camino que nuestro país recorre, y ha recorrido (Sanhueza, 2020, p. 13).*

Entende-se, assim, que as reformas educacionais tanto no Brasil quanto no Chile caracterizam-se como intervenções consentidas e operacionalizadas pelas autoridades educacionais, seguindo definições das agências internacionais “no contexto da universalização do capitalismo, direcionadas por uma razão instrumental e pela busca de consenso social geral” (Silva Júnior, 2002, p. 206). Segundo Silva Júnior (2002, p. 206), tem-se consolidado um processo de mercantilização da esfera política de maneira geral e, de modo específico, da dimensão educacional, entendida como um “lócus privilegiado para o Estado de formação do ser social, portanto, de construção de um novo pacto social”.

Nos anos 1990, as reformas educacionais que carregaram em seu teor a defesa de uma educação acessível a todos e a atuação da Unesco na definição das políticas educacionais ganharam ainda maior expressividade. A agência aparece como “a defensora dos direitos humanos, em especial do direito à educação”, e, nesse caso, dos “direitos fundamentais de todos os reclusos que devem estar a serviço do desenvolvimento integral de sua personalidade” (Unesco, 1994, p. 8). Essa ideia está presente nos demais documentos situados, pois a agência constitui-se como a instância capaz de “promover estratégias que viabilizem os alicerces de uma cultura global da paz” (Unesco, 2006, p. 16).

A noção de paz mundial seria a base para o “desenvolvimento sustentável, equitativo e justo do continente e para os milhões de jovens e adultos até agora excluídos do direito à educação” (Unesco, 2009, p. 15). Desse modo, “a Unesco tem desempenhado papel fundamental na defesa do direito dos adultos não alfabetizados a uma educação e aprendizagem de qualidade, [...] fazem parte desse processo de *advocacy*<sup>17</sup> e elaboração teórica as Confinteas,

<sup>16</sup> MELÉNDEZ, Pamela. **Oferta educativa para niños, niñas y jóvenes privados de libertad**: descripción, desafíos e propuestas de política pública. Faculdade de Economia e Negócios. Universidade do Chile, 2017.

<sup>17</sup> O termo *advocacy* não possui uma tradução exata para a língua portuguesa e vem sendo empregado constantemente em documentos dos organismos internacionais com um sentido de defesa ou ajuda às pessoas em situação de vulnerabilidade que

Plurais - Revista Multidisciplinar, Salvador, v. 8, n. 00, e023015, 2023. e-ISSN: 2177-5060  
DOI: <https://doi.org/10.29378/plurais.v8i00.19036>

espaço privilegiado de diálogo e discussão, momento ímpar para estabelecer diretrizes para a educação de adultos” (Unesco, 2009, p. 13-14). Há também uma abordagem recorrente nos documentos (Unesco, 1994; 2006; 2009) quanto à importância de parcerias para a educação em prisões: “tanto a formulação quanto a implementação dessa política é o processo que se constrói de maneira coletiva e democrática entre União, estados, sociedade civil organizada e os atores diretamente envolvidos: professores, agentes e presos e presas” (Unesco, 2009, p. 17).

Nos documentos analisados, torna-se evidente que a Unesco tem se empenhado em consensuar a ideia de que a educação básica representa um direito inalienável de todo ser humano, sendo essencial atender e garantir suas necessidades de aprendizagem ao longo da vida. Entretanto, ao longo desse período, os enfoques das discussões convergem e se complementam.

O Manual para Educação Básica em Estabelecimentos Penitenciários (1994) emerge como resultado de uma preocupação da comunidade internacional com a garantia e universalização da educação básica em escala global. Nessa perspectiva, reforça os compromissos estabelecidos na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, em colaboração com o PNUD, o Unicef e o Banco Mundial. Nessa conferência, estabeleceu-se a educação básica ao longo da vida como um direito humano, destinado a preparar os indivíduos para a integração social, além de ser uma estratégia aliada ao desenvolvimento econômico, à justiça social e à consolidação da paz mundial. Dessa forma, é vista como capaz de combater o cenário de violência, reduzindo a criminalidade por proporcionar às pessoas maiores condições de obterem emprego e exercerem plenamente sua cidadania (Unesco, 1994).

Em complementaridade a essa ideia, o Projeto “Educando para a Liberdade<sup>18</sup>”, documento publicado no Brasil pela UNESCO, apresenta os desafios de se manter a garantia dos direitos aos sujeitos privados de liberdade e a falta de referenciais para oferta educacional com maior qualidade, considerando as demandas desse público (Unesco, 2006). Defende duas frentes de ação para a educação em EPRL: a “restauração da autoestima e [...] a reintegração posterior do indivíduo à sociedade”, visando à “realização pessoal, o exercício da cidadania e a preparação para o trabalho” (Unesco, 2006, p. 14).

---

deve ser prestada por organizações da sociedade civil para maior visibilidade de temáticas ou questões com a intenção de influenciar a elaboração e implementação de políticas ou, nesse caso, promover mudanças do marco legal referente à educação. Essa noção se vincula a de *think tanks* – institutos de consultoria que analisam problemas e propõem soluções nas áreas militar, social e política (Wacquant, 2008, p. 29).

<sup>18</sup> Assim como o Manual citado anteriormente, o projeto “Educando para a Liberdade” busca criar estratégias para a “redução da violência urbana por meio da educação para a inclusão social da população prisional” (Unesco, 2006, p. 16).

Na mesma perspectiva, sistematizações dos debates brasileiros e chilenos feito nessa área apresentam que a educação deve promover “o desenvolvimento integral desses homens e mulheres, reduzindo suas vulnerabilidades e ampliando as formas de participação na sociedade” (Unesco, 2009, p. 17). Como nos documentos anteriores, há uma forte vinculação entre educação e segurança pública, atribuindo à primeira o papel de reinserção do sujeito egresso do sistema prisional.

Nesse período, se observa um enfoque maior para a busca pela qualidade da educação ofertada nas prisões, a qual exige “respeito à dignidade da pessoa, à justiça, à democracia e aos direitos humanos [...] é um requisito para o êxito da reintegração social das pessoas privadas de liberdade, uma contribuição ao desenvolvimento real e sustentável da sociedade que a coloca em prática” (Unesco, 2009, p. 133).

### **Educação como direito humano e a aprendizagem ao longo da vida**

Considerando as orientações associadas à Unesco, torna-se relevante refletir sobre os fundamentos subjacentes às concepções que estabelecem a educação como um direito humano, intrinsecamente ligada à ideia *de aprendizagem ao longo da vida*. Além disso, destaca-se a defesa pelo acesso à educação básica, percebendo-a como um meio para a reintegração social das pessoas privadas de liberdade. A oferta educacional, nessa perspectiva, é compreendida como uma estratégia essencial para a promoção da coesão social, justiça e paz, contribuindo para o desenvolvimento sustentável, a integração no mercado de trabalho, a geração de renda e, por conseguinte, a redução da violência e criminalidade.

As argumentações nesse viés nos fazem concordar com Evangelista e Shiroma (2006, p. 63), quando afirmam que o direito à educação básica disseminado pelas agências internacionais carrega a intenção de conter “[...] a pobreza, aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade”.

Quanto a esse espaço (de prestígio) ocupado pela Unesco na formulação de políticas públicas, cabe lembrar que isso se dá, em especial em 1990 no Brasil, com a valorização dos princípios de eficiência e credibilidade pautados no que se denomina o “novo gerencialismo público e política fiscal restritiva de gastos” (Souza, 2006), seguida pelos governos. Os dois princípios objetivam trazer à discussão das políticas públicas a “diminuição dos riscos da ação coletiva”, a ser atingida por meio de um equilíbrio resultante da “luta entre grupos de interesse

concorrentes” e da “desregulamentação, privatização e reformas no sistema social” (Souza, 2006, p. 34-35).

A eficiência passa a ser o epicentro de qualquer política pública, associada com a credibilidade, assegurada mediante transferência de poder às instituições com suposta neutralidade ou independência política. Nesse movimento, nascem as ideias de políticas públicas em caráter participativo, propaladas, de um lado, por organismos internacionais e, de outro, pelos preceitos constitucionais e compromissos político-partidários assumidos.

Com base na discussão apresentada, destaca-se que as proposições educacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em espaços de privação e restrição de liberdade (EPRL), incorporam as orientações advogadas pela Unesco para a formulação e implementação de políticas públicas educacionais nesse contexto.

Este debate tem se fortalecido, buscando a necessidade de avançar além da etapa do reconhecimento do direito do sujeito encarcerado à educação, especialmente após a aprovação de normativas na área em 2009. Torna-se imperativo agora direcionar esforços para a construção de políticas públicas que efetivem esse direito. Ireland (2011, p. 35) retoma o reconhecimento do direito à educação, considerado “inerentemente contraditório” quando se leva em conta o papel social atribuído às prisões.

Vale lembrar que “o movimento de discussão sobre a educação no sistema prisional, iniciado no cenário brasileiro em 2005/2006, vinha tendo avanços que foram interrompidos em 2016, por mais um golpe à democracia brasileira” (Cabral, 2023, p. 397).

As concepções de aprendizagem e educação ao longo da vida refletem uma perspectiva instrumental, conforme estabelecido nos documentos de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Unesco. Essas concepções conferem à EJA uma função qualificadora. Essa concepção foi apresentada no contexto de dois documentos, o Relatório Faure (1972) e o Relatório Delors (1990), que objetivaram “garantir ao Estado nacional o papel de coordenador das relações capitalistas”. O primeiro tratava de uma “educação permanente” capaz de responder exigências da sociedade industrial capitalista, ao longo do século XX, enquanto o segundo, com sua “proposta humanista”, buscava consolidar hegemonia de uma proposta educacional que oferecesse bases à “fase de acumulação flexível do sistema capitalista” (Ventura, 2013, p. 39).

Nesse sentido, o sujeito é responsável por sua própria formação e tornando-se “empregável”, para o mercado. Compete a cada membro da “sociedade da informação” ou “sociedade do conhecimento” (Chauí, 2003, p. 8-9) aumentar seu leque de oportunidades.

A educação ao longo da vida, como paradigma a ser alcançado, nos conduz “ao consenso implementado globalmente de que esta seria a melhor alternativa para as nações semiperiféricas e a mais emancipadora para o aluno da EJA” (Ventura, 2013, p. 41). Subordinada a essa linha de pensamento, a educação teria presumivelmente duas possibilidades: na primeira aparece reconfigurada como formação profissional e contínua, articulada com a economia e empresas (e, nesse caso, próspera); noutra, insiste na sua tradição de mudança social e de “conscientização, articulando-se com movimentos sociais populares, renovando os ideais de educação política e de alfabetização crítica (e, nesse caso, corre sérios riscos)” (Lima, 2007, p. 56).

### **Análises de documentos normativos para a EJA em EPRL**

As discussões acerca da aprendizagem de adultos, que culminaram na Declaração de Hamburgo, também resultaram na elaboração da Agenda para o Futuro (Unesco, 1998), desdobrada em dez temas de estudo, associados a 61 metas. O tema VIII abordava a aprendizagem considerando os direitos e aspirações de diferentes grupos. Em um de seus itens (nº 43), a Agenda destaca a educação como um direito universal, defendendo, assim, a implementação de ações que possibilitem a inclusão de grupos que ainda não têm acesso à educação de adultos, tais como “pessoas idosas, migrantes, ciganos, outros povos sem territórios fixos ou nômades, refugiados, deficientes e **prisoneiros**” (Unesco, 1998, p. 19 grifo acrescentado).

De acordo com esse documento, esses grupos deveriam ter acesso a programas educativos fundamentados em uma pedagogia centrada na pessoa, capazes de atender a diversas necessidades de aprendizagem e promover a participação na sociedade. Essa abordagem se aproxima da ideia de uma educação que possibilita a reinserção social do sujeito privado de liberdade. Posteriormente, a meta n.º 47 estabelece como necessidade:

Reconhecer o **direito de detentos à aprendizagem**: a) informando os presos sobre oportunidades de educação 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 educação, com a participação dos detentos, a fim de responder suas necessidades e aspirações de aprendizagem; c) **facilitando a ação de organizações não governamentais, de educadores e de outros agentes educativos nas prisões**, permitindo, assim, aos detentos, o acesso a instituições educativas, estimulando iniciativas que tenham por fim conectar cursos dados na prisão com os oferecidos fora dela (Unesco, 1998, p. 20 [grifos acrescentados]).

Na análise de Spezia e Ireland (2014, p. 218), as políticas de educação de jovens e adultos devem tomar por base “a cultura própria de cada sociedade”, priorizando oportunidades educacionais que respeitem a diversidade, “eliminando os preconceitos e estereótipos que limitam o acesso à educação e que restringem os seus benefícios”. Contudo, na Declaração de Hamburgo, aliada a essa ideia está a de que a educação dos detentos nos estabelecimentos, além de um direito básico, seria fator primordial à reintegração e à reabilitação dos mesmos (Unesco, 1998).

Para D’Avila (2012, p. 102), a Declaração de Hamburgo serviu para “cadenciar o movimento político que traciona o ímpeto por maior justiça social derivado dos movimentos de esquerda do final do século XX”, mas esse levante foi tomado pelos “moldes do capital-imperialismo”; a bandeira de justiça social acabou atendendo, em vários aspectos, à reprodução das relações sociais hegemônicas do capital.

Ao analisar a situação na Europa, observa-se que a educação de adultos tem se concentrado especialmente em grupos como desempregados, imigrantes, minorias étnicas e outros setores marginalizados, como refugiados. Contudo, a aprendizagem de adultos para pessoas em situação de privação ou restrição de liberdade, conforme alertado por Spezia e Ireland (2014, p. 243), “vem recebendo atenção em pouquíssimos países”.

No contexto das políticas sob o atual governo de Lula da Silva (2023-), uma nova narrativa está sendo construída, e, no futuro, poderemos contribuir para contá-la, destacando especialmente a denúncia de que nos últimos anos de governo conservadorista houve a supressão de direitos sociais da população, especialmente daquelas que vivem em prisões.

No Chile, apesar de assinar tratados internacionais seguindo as orientações da Unesco, esse processo é mediado pela história política das últimas décadas, marcada pelo golpe cívico-militar de 1973. Somente a partir dos anos 90, com a consolidação de políticas públicas em um sistema democrático, houve avanço nas políticas educacionais, incluindo a educação de jovens e adultos nas prisões. No entanto, o progresso desejado não foi alcançado conforme esperado. Governos de centro-esquerda (Patricio Aylwin, Eduardo Frei, Ricardo Lagos, dois governos de Michelle Bachelet) e dois governos de direita sob Sebastián Piñera atrasaram, sem dúvida, a implementação contínua de políticas públicas para a educação de adultos estabelecidas em 2009. Após a Confintea em Marrocos, um acompanhamento dos acordos está sendo realizado pela Unesco e pelo governo chileno de Gabriel Boric (2022).

## **Considerações finais**

É possível verificar que os encontros da Confintea não ofereceram especificações significativas em relação à educação em prisões para subsídio da elaboração de políticas públicas, embora definam aspectos conceituais estruturantes do campo da EJA. Como afirma Ventura (2008), desde a Confintea V, a ELV vem sendo assimilada nacionalmente no campo da EJA e seria (supostamente) uma espécie de contraposição a um modelo educacional supletivo ou compensatório, historicamente associado à modalidade. Esse processo de transição de referências (ou paradigmas) seria justificado pela crítica às políticas pontuais e fragmentárias da EJA, reduzidas em reposição de estudos/escolarização. Nesse sentido, a ênfase na ELV se articula com outro paradigma, o de “sociedade do conhecimento”, e permeia tanto os documentos de organismos internacionais, em especial da Unesco, como os documentos governamentais e as pesquisas na área da EJA (Ventura, 2008, p. 103).

Tais definições traduzem diretrizes com perspectivas que nos impelem a questionar consequências ao processo educacional junto aos sujeitos em privação/restrrição de liberdade. Os documentos das conferências da Unesco para a EJA validam as agendas globais para a educação definidas pelos organismos internacionais. Nesta transposição das diretrizes gerais da educação básica para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Unesco reitera seu compromisso com a formulação de políticas públicas direcionadas à promoção: da educação para todos, na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida; da formação de jovens e adultos produtivos, capazes de se adaptarem e assimilarem novos conhecimentos, desenvolvendo habilidades, capacidades e competências para um mundo em constante transformação (com a inserção de tecnologias, sociedade da informação ou do conhecimento); de indivíduos que exerçam sua autonomia, responsabilidades e cidadania de maneira ativa, crítica e criativa; da ordem democrática, incentivando diálogos para a justiça e eliminando as violências na consolidação de uma cultura de paz social.

As instituições estatais responsáveis por assegurar o direito à educação no ambiente prisional devem atenuar as lacunas de vulnerabilidade social dos detidos, empenhando-se ao máximo para garantir o acesso à educação (Braggio *et al.*, 2017; Acuña-Collado, 2018). Contudo, alguns elementos suscitam questionamentos em relação aos objetivos do projeto educativo delineado pela Unesco, cujas diretrizes têm sido adotadas no contexto brasileiro, chileno e em outros países latino-americanos. Esses questionamentos concentram-se, sobretudo, na dimensão conceitual, em especial na noção de Educação ao Longo da Vida

(ELV), que revela uma convergência entre as políticas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em prisões e uma agenda educacional globalmente estruturada, na qual a educação assume o discurso promissor de promoção da coesão social, redução de violência e criminalidade, além da prevenção da reincidência.

## REFERÊNCIAS

- ACUÑA, Collado Violeta. Problemáticas pedagógicas percibidas por los docentes de las escuelas al interior de recintos penitenciarios: El caso de Chile. *In*: FERNANDES, Elionaldo. (ed.). **Políticas de Educação nas Prisões da América do Sul**: questões, perspectivas e desafios. Brasil: Paco Editorial, 2018. p. 141–164.
- ACUÑA, Collado Violeta. Situación y desafíos post 2015 de la Educación de Jovens y Adultos em Chile em el marco de las metas del programa Educação para Todos. **Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos**, [S. l.], 2015.
- AGUIAR, Alexandre. Educação de jovens e adultos privados de liberdade: perspectivas e desafios. **Revista Paidéia**, [S. l.], v. 6, n. 7, 2009.
- BRAGGIO, Lucía; GARCIA, Emanuel; KOUYOUMDJIAN, Leandro; LESCANO, Aldana. Prácticas educativas en contextos de encierro. *In*: IMEN, Pablo; FRISH, Pablo; STOPANI, Natalia. (dir.). **I Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América**. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, 2013.
- BRASIL. **Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, DF: Presidência da República, 1984.
- BRASIL. **Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL. **UIE – Annual Report 2005**. Unesco Institute for Education, 2006.
- BRASIL. **Resolução n. 03, de 11 de março de 2009**. Aprova Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Brasília, DF: CNPCP, 2009.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 4/2010**. Diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Relator: Adeum Hilário Sauer. Brasília, DF: CNE, CEB, 9 mar. 2010.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2/2010. Dispõe sobre as “Diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais”. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 20, 20 maio 2010.
- BRASIL. **Decreto n. 7.626, de 24 de novembro de 2011**. Estabelece o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional, instituído pela Presidenta da República Dilma Rousseff. Brasília, DF: MEC, 2011.

BRASIL. **Lei n. 12.433, de 29 de junho de 2011**. Altera a Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Brasília, DF: MEC, 2011.

BRASIL. **A Educação para Jovens e Adultos em Situação de Restrição e Privação de Liberdade no Brasil**: Questões, Avanços e Perspectivas. Documento-Referência para o III Seminário Nacional pela Educação nas Prisões. Brasília, DF: MEC/CNE, 2012.

BRASIL. **Lei n. 13.163, de 9 de setembro de 2015**. Modifica a Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias. Brasília, DF: MEC, 10 set. 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 5/2015**. Remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade no sistema prisional brasileiro. Relator: Francisco Aparecido Cordão. Brasília, DF: CNE, 10 jun. 2015.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 30 de maio de 2016**. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais Nacionais para a remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro. Brasília: MEC, CNE, CEB, 2016.

BRASIL. **Coletânea de textos Confitea Brasil+6**. Brasília: MEC, 2016.

CABRAL, Paula. **A EJA nos espaços de privação e restrição de liberdade**: as apropriações das diretrizes da Unesco no direcionamento do trabalho de professores(as). Tese (Doutorado em Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

CABRAL, Paula. Resenha do livro “Remição de pena pela leitura no Brasil: o direito à educação em disputa”. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 395–401, 2023.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 24, p. 5-15, 2003.

CHILE. Ministerio de Educación Pública. **Ley General de Educación n. 2037016**, 17 ago. 2009.

CHILE. Ministerio de Educación Pública. **Decreto Exento de educación No 1447**. Convenio de colaboración celebrado entre Ministerio de Educación y Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, para el desarrollo de las actividades educativas conjuntas. 2013.

CHILE. Ministerio de Educación Pública. **Educación para la Libertad - Propuesta de mejoramiento de la calidad y pertinencia de los procesos pedagógicos para establecimientos educacionales en contextos de encierro**. Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas División de Educación General, 2016-2018.

CNJ. Atos Administrativos. **Recomendação n. 44, de 26 de novembro de 2013**. Informação nº 07/2014 – COAPE/CGRSE/DIRPP/DEPEN/MJ, do Conselho Nacional do Ministério Público, sobre a análise acerca da Recomendação nº 44 de 26 de novembro de 2013 do CNJ. Brasília, DF, 2013.

D'AVILA, Gabriel Serena. **Do berço ao túmulo**: a estratégia de educação ao longo da vida na educação de jovens e adultos para a sociabilidade capitalista. 2012. 215 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.

EUROSOCIAL. **Programme for social cohesion in Latin America**: The Programme. 2017.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. **Revista de Educação PUC**, Campinas, n. 20, 2006.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos do CEDES**, [S. l.], v. 35, n. 96, 2015.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedex**, 2001.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNESCO. **Manual sobre la educación básica en establecimientos penitenciários**. Hamburgo: UIE, 1994.

IRELAND, Timothy. Vinte anos de Educação para Todos (1990-2009): um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional. **Em Aberto**, v. 22, n. 82, 2009.

IRELAND, Timothy. (org.) Educação em prisões. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 1-179, nov. 2011.

IRELAND, Timothy. Pessoas privadas da liberdade. In: VALDEZ, Raul *et al.* (coord.). **Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultas**: rumo à construção de sentidos comuns na diversidade. Organização dos Estados Ibero-Americanos e UNESCO. Tradução de Daniele Martins, Zenaide Romanovsky. Goiânia: EdUFG, 2014. p. 138-140.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Políticas de Educação nas Prisões da América do Sul**. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

KNOLL, Joachim H. A história das conferências internacionais da UNESCO sobre a educação de adultos de Elsinore (1949) a Hamburgo (1997): a política internacional de educação de adultos através das pessoas e dos programas. **Convergência**, [S. l.], v. 40, p. 3-4, 2009.

NACIF, Paulo Gabriel Soledade; QUEIROZ, Arlindo Cavalcanti de; GOMES, Lêda Maria. **Educação para Todos**: o compromisso de Dakar. Brasília, DF: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2000. Disponível em:  
[https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000\\_declaracaosobreeducacaoparatodosocompromissodedakar.pdf](https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducacaoparatodosocompromissodedakar.pdf). Acesso em: 15 nov. 2023.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (org.). **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996-2004**. Brasília, DF: MEC, 2006.

SANHUEZA, Guillermo. **Educación de jóvenes en situación de privación de libertad en Chile**. [S. l.]: Global Education Monitoring Report Team, UNESCO, ED/GEMR/MRT/2020/LAC/26, 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, NUP; UFSC, v. 23, p. 427-446, 2005.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio. **Rev. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 201-233, 2002.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, 2006.

SPEZIA, Carlos Humberto; IRELAND, Timothy. **Educação de Adultos em Retrospectiva: 60 anos de Confinte**a. 1. ed. Brasília: Unesco, 2014. v. 01. 276 p.

UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos – V Confintea. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, julho de 1997. *In*: **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea (1996-2004)**. Brasília: MEC/Unesco, 2004. p. 41-49.

UNESCO. **Educando para a liberdade**: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. Brasília: UNESCO, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.

UNESCO. A Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade: desafios e perspectivas para a consolidação de uma política nacional. *In*: UNESCO. **Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania**. Brasília, DF: Unesco, OEI, AECID, 2009.

UNESCO **Marco de Ação de Belém**. Confintea VI. Brasil: Belém, 2010.

UNESCO. **Relatório da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI para a Educação**: um tesouro a descobrir. 2010.

UNESCO. **Recomendação sobre Aprendizagem e Educação de Adultos 2015**. 2016.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora?** Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. 2008. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

VENTURA, Jaqueline. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 29-44, 2013.

WACQUANT, Loïc. O lugar da prisão na nova administração da pobreza. **Novos Estudos-CEBRAP**, [S. l.], n. 80, p. 9-19, 2008.

### ***CRediT Author Statement***

---

**Reconhecimentos:** Faculdade de Educação da Universidade de Playa Ancha e ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

**Financiamento:** CNPq- Pesquisadora Visitante de Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin. Rede Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) que permitiu a participação em atividades na UFSC de Violeta Acuña Collado em reunião de produção do presente artigo; Fundo Estadual de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES/UNIEDU) no desenvolvimento de tese de doutorado de Paula Cabral.

**Conflitos de interesse:** Não se aplica.

**Aprovação ética:** Não se aplica, pois a pesquisa foi bibliográfica e documental.

**Disponibilidade de dados e material:** Sim, estão disponíveis nas referências utilizadas.

**Contribuições dos autores:** Paula Cabral, desenvolveu o texto inicial em sua tese em 2019, Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin foi sua orientadora e participou na elaboração do artigo, assim como, Violeta Acuña- Collado que, particularmente, trouxe o contexto do Chile para o estudo.

---

**Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.**  
Revisão, formatação, normalização e tradução.

