

DIREITO À EDUCAÇÃO NAS PRISÕES E TERRITORIALIZAÇÃO: BASES PARA UMA POLÍTICA PÚBLICA¹

Carolina Bessa Ferreira de Oliveira (UFSB)*

<https://orcid.org/0000-0002-7760-0974>

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir as bases para uma política pública de Educação nas prisões brasileiras a partir das categorias do direito à educação e do território. Com fulcro nas garantias e direitos previstos no ordenamento jurídico relacionados à oferta de Educação de Jovens e Adultos nas prisões reflete-se sobre a territorialização, isto é, formas de percepção e organização de ações e relações em um dado espaço, como possível balizador de uma política pública, que envolva atores e instituições como Secretarias de Estado, sociedade civil e universidades públicas. Tratam-se de reflexões oriundas de tese de doutorado realizada junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, defendida no ano de 2017, que teve como foco a discussão sobre o papel da universidade pública em relação à consolidação da educação em prisões como política pública no Brasil, identificando-se experiências e mapeando-se possibilidades territoriais de atuação. Metodologicamente, este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, realizada a partir de revisão bibliográfica e documental. Como resultados, vislumbra-se que a utilização do território como balizador de uma política pública de educação em prisões tem o potencial de efetivar parcerias que concretizem a territorialização da educação em prisões, na perspectiva do exercício de influências e ordenamento das políticas em determinado território, tendo a universidade pública como um possível polo de atendimento das respectivas unidades prisionais e como articuladora de ações.

Palavras-chave: Território. Direito à educação. Educação nas prisões. Política Pública.

ABSTRACT

THE RIGHT TO EDUCATION IN PENAL INSTITUTIONS AND TERRITORIALIZATION: FOUNDATIONS FOR A PUBLIC POLICY

This paper aims to discuss the bases for a public education policy in Brazilian prisons based on the categories of the right to education and the ter-

1 O presente artigo é apresentado para avaliação com vistas à publicação no Dossiê: Educação de Jovens e Adultos em Presídios - RIEJA - Abril/2020. Ressalta-se que se trata de uma pesquisa de caráter bibliográfico e documento, observando quaisquer procedimentos éticos durante a realização da pesquisa que deu origem ao texto ora apresentado.

* Doutora em Educação pela USP. Docente na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). E-mail: cbessafo@gmail.com

ritory. With a focus on the guarantees and rights provided for in the legal system related to the provision of Youth and Adult Education in prisons, the territory is reflected as a possible marker of public policy, involving actors and institutions such as State Secretariats, civil society and Public Universities. These are reflections arising from a doctoral thesis carried out at the Faculty of Education of the University of São Paulo, defended in 2017, which focused on the discussion on the role of the public university in relation to the consolidation of education in prisons as a policy public in Brazil, identifying experiences and mapping territorial possibilities of action. Methodologically, this work is characterized as a qualitative research, with an exploratory character, carried out through bibliographic and documentary review. As a result, it can be seen that the use of territory as a marker of a public education policy in prisons has the potential to effect partnerships that concretize the territorialization of education in prisons, in the perspective of exercising influences and ordering policies in a given territory, having the public university as a possible center of care for the respective prison units and as an articulator of actions.

Keywords: Territory. Right to education. Education in prisons. Public Policy.

RESUMEN

DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LAS PRISIONES Y TERRITORIALIZACIÓN: BASES PARA UNA POLÍTICA PÚBLICA

Este trabajo tiene como objetivo discutir las bases para una política pública de Educación en las prisiones brasileñas a partir de las categorías del derecho a la educación y del territorio. Con fulcro en las garantías y derechos previstos en el ordenamiento jurídico relacionados a la oferta de Educación de Jóvenes y Adultos en las prisiones se refleja bajo la territorialización, o sea, formas de percepción y organización de acciones y relaciones en un dicho espacio, como posible determinante de una política pública, que envuelva actores e instituciones como Secretarías de Estado, sociedad civil y universidades públicas. Se tratan de reflexiones oriundas de la tesis de doctorado realizada en la *Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, defendida en el año de 2017, que tuvo como enfoque la discusión sobre el papel de la universidad pública en relación a la consolidación de la educación en prisiones como política pública en Brasil, identificándose experiencias y mapeándose posibilidades territoriales de actuación. Metodológicamente, este trabajo se caracteriza como una investigación cualitativa, de carácter exploratorio, realizada a partir de revisión bibliográfica y documental. Como resultados, se vislumbra que la utilización del territorio como base de una política pública de educación en prisiones tiene el potencial de establecer alianzas que concreten la territorialización de la educación en prisiones, en la perspectiva del ejercicio de influencias y ordenamiento de las políticas en determinado territorio, tomando la universidad pública como un posible

polo de atendimento de las respectivas unidades carcelarias y como articuladora de acciones.

Palabras clave: Territorio. Derecho a la educación. Educación en las prisiones. Política Pública.

INTRODUÇÃO

Com a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação em prisões em 2010, por meio de Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), se intensificaram os debates relacionados à implementação de uma política pública de educação em prisões, com fortalecimento do papel dos Estados e suas Secretarias de Educação. Porém, ainda carece de uma política pública consolidada, vez que, de um lado, cada Estado possui autonomia para sua organização e, de outro, ainda requer, em nível nacional, uma política articuladora e indutora de ações.

De todo modo, trata-se de uma normativa que demarcou a responsabilidade da política educacional no que diz respeito à oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas prisões brasileiras, por meio dos órgãos formalmente investidos para tanto. A normativa possibilita que esta oferta seja complementada por meio de parcerias com diferentes esferas, como é o caso das universidades e organizações da sociedade civil, com vistas à formulação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas de EJA nas prisões.

A partir desse contexto, o presente trabalho discute a concretização do direito à educação nas prisões por meio de políticas públicas pautadas na territorialização. Pretende-se, assim, fomentar o debate de possíveis bases territoriais para a consecução de uma política pública de educação em prisões, como formas de percepção e organização de ações e relações em um dado espaço com a articulação dos diferentes atores e

instituições, como sociedade civil e universidades públicas.

Reflete, assim, parte dos resultados de tese de doutorado concluída, em 2017, junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), que discutiu o papel que a universidade pública brasileira pode exercer na educação em prisões como parte integrante da política pública de Educação, com ênfase em um levantamento de possibilidades territoriais no estado de São Paulo.

O presente artigo fundamenta-se em pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, construída a partir de revisão bibliográfica e documental, que também contou com um levantamento de campo, a título de exemplo de ações empregadas por universidades públicas, no Brasil e na Argentina, que contribuiriam para o debate proposto na tese de doutorado.²

No campo teórico-metodológico mobiliza-se o conceito de território para uma contextualização da educação em prisões, inspirando-se também no campo da cartografia, considerando a universidade pública como um possível polo articulador de ações territorializadas.

Para tanto, o presente texto se desenvolve a partir de dois principais tópicos: o primeiro dedicado à discussão sobre o papel do Estado na garantia do direito à educação e as implicações no exercício desse direito pelas pessoas presas; e o segundo relativo

² Tais exemplos não serão trazidos no âmbito deste artigo, que se limita à discussão teórica das possibilidades e bases de uma política pública a partir dos territórios.

ao território como balizador da implementação de políticas públicas, seguido das considerações finais.

1. O PAPEL DO ESTADO NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A discussão sobre o papel do Estado na garantia do direito à educação que, no Brasil, é previsto como direito social fundamental pela Constituição Federal de 1988, tem como um de seus elementos o debate sobre a oferta de educação escolar pública, universal, laica, gratuita e democrática pelas instituições estatais, com o papel central e indutor do Estado frente à realização das políticas públicas como forma mais eficiente de concretização dos direitos sociais.

Na história do acesso à escolarização no Brasil (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012; HILSDORF, 2003) é possível identificar debates entre privatistas e publicistas que influenciaram os principais marcos normativos, a conquista do direito universal à educação e a busca pela qualidade da educação escolar pública para todos.

As reformas educacionais e as alterações na legislação, visando a universalização da educação básica, a descentralização das políticas e autonomia dos entes federados, a instituição de modalidades de ensino, como é o caso da EJA, e a elaboração de planos de educação são alguns dos relevantes aspectos que fazem parte dessa história.

Nesse cenário, a educação em prisões vem ocupando espaço nos debates e na agenda das políticas públicas de educação no país, a partir dos anos 80, e passa a ser, ao menos no campo programático, assegurada pela legislação educacional e penal.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 sobre a EJA,

passa-se a refletir sobre a abrangência de atuação da EJA também destinada às pessoas presas³. Mais recentemente, em 2010, com a publicação da Resolução nº 2 do CNE/CEB, que dispõe sobre as *Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais*, enfatiza-se o papel do Estado na oferta de EJA nas prisões por meio das Secretarias Estaduais de Educação.

No que se refere ao papel das organizações não governamentais e universidades, são tratados em caráter de complementaridade, seja por meio de projetos, parcerias, ações de extensão ou de ofertas voluntárias. Por exemplo, no caso do ensino superior e do papel das universidades há menção nas Diretrizes Nacionais, mas ainda tema incipiente no cenário nacional e, na atualidade,

3 No campo da EJA, o Parecer 11/2000 do CNE menciona a população presa como público-alvo na educação básica, por meio dessa modalidade de ensino, dez anos antes da publicação das *Diretrizes Nacionais para oferta de educação nos estabelecimentos penais*. O Parecer explicita a função reparadora e equalizadora da EJA, vislumbrando a igualdade de oportunidades a inúmeras pessoas que não tiveram uma adequada correção idade/ano escolar em seu itinerário educacional: "A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada, seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes 'novos' alunos e 'novas' alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. [...] A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas" (BRASIL, 2000, pp. 8-9).

como experiências isoladas de ações por parte de alguns grupos ou docentes.

1.1 O Estado, o direito e as políticas públicas de educação

A discussão sobre a concretização do direito à educação por meio das políticas públicas passa, necessariamente, pela compreensão do papel do Estado e pela responsabilidade de suas instituições. Trata-se de uma discussão relevante, sobretudo, nas sociedades capitalistas modernas, em que, diante das desigualdades existentes, faz-se necessário lutar pela garantia de direitos básicos, de grande parte da população, por meio da implementação de políticas públicas sociais para a construção da cidadania e do acesso ao conjunto dos serviços e bens produzidos na sociedade.

Desse modo, ainda que seja inegável a relevância dos processos de participação social e dos diferentes contextos de produção e influência nas políticas públicas, entendemos que é central o papel do Estado na garantia do direito à educação, que se efetiva por meio de políticas públicas de escolarização básica e superior.

A partir das relações travadas entre sociedade, educação e Estado, e as formas de alianças e comunicação entre grupos sociais e órgãos públicos, podemos dizer que uma das resultantes é a elaboração de políticas públicas. Os diferentes setores da sociedade e as demandas apresentadas fazem parte deste processo, pois, de modo organizado ou não, colocam-se como partícipes, individuais ou coletivos, no campo de discussão e disputa sobre o direito à educação e sua efetivação.

Em linhas gerais, o Estado moderno pode ser compreendido como a organização política de uma sociedade, com destaque para os seus papéis regulador, alocador

de recursos públicos e indutor de políticas, manifestados por meio de um conjunto de agentes, instituições e órgãos permanentes em prol do interesse público, como os que integram os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. No caso das políticas públicas há ênfase no Executivo (federal, estaduais e municipais).

Celina Souza (2006), ao revisar a literatura sobre as políticas públicas, afirma que não há uma única definição de política pública, pois se trata de um campo multidisciplinar que, ao longo da história, ganhou diversas conotações que levam à discussão sobre o governo e não somente sobre o Estado na busca pela solução de problemas, isto é, o que um governo escolhe fazer ou não fazer e o impacto destas escolhas na vida das pessoas. Um processo permeado por conflitos e limitações nas decisões governamentais, que muitas vezes dependem de coalizões políticas ou da aprovação de legislações.

Na prática, as políticas públicas podem se configurar de diferentes maneiras, não seguindo necessariamente um ciclo de etapas, como a discussão, elaboração, implantação e avaliação, pois as decisões, coalizões e conflitos são inerentes nesse processo, integrado por instituições e atores do Estado e também fora dele. Assim, uma política pública é uma medida intencionalmente adotada por um governo, que o faz oficial e legitimamente em nome da população, para alcançar um determinado objetivo, conciliando os instrumentos políticos disponíveis com os interesses e aspirações de atores, instituições e ideias (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013).

As políticas públicas colocam-se, portanto, como um modo de fazer pelo Estado que se relaciona com regras e discussão de pautas, tomada de decisão, planejamento, implementação e avaliação. No caso de países

colonizados e de recente democracia, como os latino-americanos, um dos desafios colocados ao Estado é a implantação de políticas públicas que promovam a inclusão social, por meio do acesso aos direitos sociais, sobretudo a universalização da escolarização básica.

A educação como encargo do Estado se coloca como instrumento de ação política que é independente de ser direito individual e social, pois *“a noção de educação pública, isto é de educação criada, dirigida ou mantida por autoridades oficiais, e que delas sofre uma intervenção sistemática e continuidade, é de origem moderna”* (RANIERI, 2000, p. 37), cuja construção ocorre a partir do século XVI na Europa ocidental, visando garantir quadros na burocracia, contribuir para o planejamento social e atender exigências de participação social.

No Brasil, a configuração do estado federativo coloca desafios no que concerne à implementação de políticas, que devem necessariamente contar com a articulação e participação de órgãos da União, dos Estados e seus Municípios, pois após a Constituição Federal de 1988 há autonomia dos Estados e Municípios e coloca-se o regime de colaboração como forma de organização dos sistemas de ensino.

A garantia legal do direito à educação é, assim, importante elemento no que se refere à exigibilidade de políticas públicas. O reconhecimento e a afirmação do direito de todos à educação, que deve ser garantido pelo Estado, está presente nos mais diversos discursos, pautas e no campo programático como resultado de processos históricos, políticos e sociais, em normas e documentos nacionais e internacionais. Como exemplo, o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)⁴, segundo o qual *“toda*

pessoa tem direito à instrução gratuita nos graus elementar e fundamental, orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e para o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e das liberdades fundamentais”.

A educação pode ser considerada como um direito potencializador, ou seja, um direito habilitante que contribui para o exercício de outros direitos e promove a cidadania, articulando-se à formação e inclusão no trabalho, na participação política e social. Compreender a educação como um direito humano significa tratá-la como um direito inalienável, não limitado a nenhuma condição ou situação.

Com base na Declaração Universal de 1948 foram assinados pactos e protocolos internacionais que compõem o arcabouço sobre o direito à educação, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, firmada em Jomtien (1990)⁵, que trata da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem por todos – crianças, jovens ou adultos –, ou seja, da universalização do acesso à educação com equidade.

Outras normativas endossam esse entendimento, como o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (ONU, 1966), vigente no Brasil desde 1992⁶, que reconhece o direito de toda

um consenso global, reafirmou o conjunto de direitos das revoluções burguesas (direitos civis e políticos) e os estendeu a sujeitos que, anteriormente, estavam deles excluídos, afirmando também os direitos à igualdade ou direitos econômicos e sociais, e de solidariedade, estendendo-os aos direitos culturais. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 04/02/2016.

5 Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 21/03/2017.

6 De acordo com o Decreto N. 591, de 6 de julho de 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm>. Acesso em 20/03/2017.

4 Elaborada no contexto pós-guerra em busca de

pessoa à educação – da educação básica gratuita à educação superior; e a Recomendação nº 195 da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2004), que recomenda políticas permanentes de desenvolvimento de educação, reconhecendo a educação e a formação como um direito de todos e promovendo a igualdade de oportunidades às pessoas adultas que não tiveram acesso quando jovens.

Em relação ao direito à educação das pessoas em situação de privação de liberdade, as Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos (1955)⁷, aprovadas por Resolução do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, baseadas na não discriminação, já previam a oferta de educação às pessoas presas, obrigatória aos analfabetos e integrada, sempre que possível, ao sistema educacional do país, visando a continuidade após a libertação. Elas foram revisadas e atualizadas pela ONU em 2015, à luz dos direitos humanos e chamadas de Regras de Mandela⁸, estabelecendo a educação como regra de aplicação geral e como forma de oferecer formação a todas as pessoas presas, visando uma vida autossuficiente.

No Brasil, o Conselho Nacional de Políticas Criminal e Penitenciária (CNPCCP) estabeleceu a adaptação e aplicação das Regras Mínimas por meio da Resolução nº 14/1994. Em 2009, a Lei de Execução Penal (LEP), nº 7210 de 1984, foi alterada pela Lei nº 11942, para assegurar às mães presas e

aos recém-nascidos as condições mínimas de assistência.

Vale ressaltar a vigência das Regras das Nações Unidas para o tratamento de mulheres presas e medidas não privativas de liberdade para mulheres infratoras, conhecidas como *Regras de Bangkok*⁹, aprovadas pela ONU em 2010, que trazem um olhar diferenciado para as especificidades de gênero no encarceramento feminino. Complementam as Regras Mínimas, antes citadas, ao estabelecer que a educação, inclusive entre os pares, deve ser uma iniciativa de prevenção de doenças, tratamento, atenção à saúde, cuidado e apoio; considerando-se o interesse das presas na oferta de formação e fixando horários suficientes para esta atividade. O documento das *Regras de Bangkok* prevê, ainda, a educação das crianças que vivem com mulheres que são mães na prisão, com uma ambientação mais próxima possível àquela das crianças fora da prisão.

No Brasil, após a Constituição de 1988, foi com a LDB de 1996 que concepções e nomenclaturas sobre a educação escolar nacional receberam normatização geral, diante de sua complexidade em termos de gestão. Segundo Cury (2008), a LDB representou um avanço em relação à legislação educacional anterior, mas não cessou o debate em torno da garantia, nas políticas públicas, do acesso e permanência à educação de grupos historicamente excluídos, de modo que o reconhecimento das diferenças é factível com o reconhecimento da igualdade.

Um ponto a ser destacado na LDB é a maior consciência e presença do direito à educação infantil e o direito à diferença como os relativos às fases da vida, às pessoas com deficiência, às populações indígenas e ne-

7 Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-na-Administra%C3%A7%C3%A3o-da-Justi%C3%A7a.-Prote%C3%A7%C3%A3o-dos-Prisioneiros-e-Detidos.-Prote%C3%A7%C3%A3o-contr-a-Tortura-Maus-tratos-e-Desaparecimento/regras-minimas-para-o-tratamento-dos-reclusos.html>>. Acesso em: 21/03/2017.

8 Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2016/05/39ae8bd2085fdb4a1b02fa6e3944ba2.pdf>>. Acesso em: 20/03/2017.

9 Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2016/03/27fa43cd9998bf5b43aa2cb3e0f53c44.pdf>>. Acesso em: 20/03/2017.

gras, entre outros. Relativamente ao ensino superior, há a *Lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior* (Sinaes), Lei N. 10861/04, com o *Conselho Nacional da Avaliação da Educação Superior* (Conaes). A Lei N. 11096/05, do *Programa Universidade para Todos* (ProUni), e suas respectivas regulamentações significam uma alteração nas relações público/privado, especialmente em vagas no ensino superior privado. Pode-se dizer que o direito à diferença conheceu mais um dispositivo com as cotas, Lei N. 12711/2012 (CURY, 2016, n.p.).

Assim, continuaram os debates sobre a universalização e democratização da educação – sobretudo a básica, desencadeando novas leis, além de normativas publicadas pelo CNE com o objetivo de assegurar as especificidades no atendimento escolar a públicos e contextos diversos, como é o caso das pessoas presas.

Especificamente no que se refere ao direito à educação da pessoa presa, a LDB não é explícita, sendo compreendida no âmbito da modalidade EJA, pois não se prevê no Brasil uma modalidade de ensino específica. Assim, no atual Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/14, o tema surge de maneira explícita nas metas 9 e 10, que tratam da EJA, por meio das seguintes estratégias:

9.8 assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, **às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais**, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;

[...]

10.10 orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, **de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais**, assegurando-se

formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração (BRASIL, 2014, n.p., grifos nossos).

Na legislação penal, o direito à educação também é garantido à população prisional. O Código Penal ao tratar dos *Direitos do preso* em seu art. 38, fixa que esse “*conserva todos os direitos não atingidos pela perda de liberdade, impondo-se a todas as autoridades o respeito à sua integridade física e moral*”. Na LEP em seu artigo 3º, ao instituir que “*ao condenado e ao internado serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei*”. E ainda, em seus artigos 10 e 11, ao designar a assistência educacional, bem como outras assistências (material, jurídica, social, à saúde e religiosa) como um dever do Estado, “*objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade*”.

O direito de acesso à educação ou assistência educacional, como denomina a LEP, tem reservados os artigos 17 a 21-A, que asseguram, dentre outros aspectos, a oferta de escolarização básica, por meio da EJA, e integração aos sistemas estadual e municipal com apoio da União, bem como o estabelecimento de convênios para oferta de cursos.

A LEP (com modificações trazidas pela Lei nº 13.163/2015) prevê, ainda, em seu artigo 83, que o estabelecimento penal “*conforme sua natureza*” deverá contar com áreas e serviços voltados para a educação, com instalação destinada ao estágio de estudantes universitários e salas de aula para “ *cursos do ensino básico e profissionalizante*”.

Apesar de assegurar, de maneira explícita, o direito à educação básica, a LEP não faz referência em nenhum dos seus artigos destinados ao direito à educação sobre o acesso ao ensino superior. Outra lacuna é a desatualização em relação aos termos pró-

prios da legislação educacional em vigor, ao utilizar a expressão *ensino de 1º grau*, ao invés de *ensino fundamental*, como regulamentado pela LDB.

Ademais, os avanços relacionados à EJA, como modalidade a ser oferecida aos presos na educação básica, e as atribuições institucionais no que tange ao financiamento foram vinculadas apenas ao ensino médio, não englobando toda a educação básica como prevê a legislação desde a publicação da Emenda Constitucional 59/2009, que ampliou a obrigatoriedade do ensino.

No cenário nacional, além da LEP, um marco normativo alvissareiro, que já mencionamos, é a Resolução do CNE, que garante a oferta de educação escolar, com foco na educação básica e sua modalidade EJA, por instituições do sistema educacional, com professores habilitados, certificação e continuidade dos estudos. No que se refere à educação básica, a Resolução é explícita ao colocar a oferta sob a responsabilidade das *Secretarias de Educação* dos Estados, com apoio da *Administração Penitenciária*, por meio da EJA, com materiais e professores no âmbito da política pública educacional.

Após a publicação das Diretrizes Nacionais pelo CNE, outras normativas foram publicadas e políticas de fomento à educação escolar em prisões instituídas, sobretudo com mecanismos implantados pelo Executivo Federal¹⁰. Como exemplo, o *Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional*, instituído por meio do Decreto

10 Como exemplo, as Resoluções do *Ministério da Educação* publicadas para apoio às novas turmas de EJA, priorizando pessoas em privação de liberdade, o *Programa Brasil Alfabetizado*, o *Programa Nacional do Livro Didático e da Biblioteca na Escola*, o *Programa de Formação Continuada (RENAFOR)*, *Brasil Profissionalizado*, *Projovem Urbano* e Exames Nacionais (ENEM PPL e ENCEJA PPL), aplicados com edital específico desde o ano de 2010.

nº 7626/2011, que estabelece atribuições do Ministério da Justiça e do Ministério da Educação (MEC), com diretrizes e responsabilidades próprias.

Mais recentemente, o CNE publicou o Parecer nº 5/2015 e a Resolução nº 4/2016, que dispõe sobre as *Diretrizes Operacionais para a remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro*. A normativa trata da remição aplicada à educação básica e cursos de qualificação profissional, modalidade presencial ou à distância, reafirmando os postulados da LEP e da LDB. A Resolução reitera a possibilidade de parcerias na gestão da educação no contexto prisional com universidades e esferas do governo.

Portanto, no campo normativo, não há mais discussão sobre o direito à educação. Sobretudo, em relação à escolarização básica. No que concerne à educação superior, as normas vigentes previram essa possibilidade à população privada de liberdade, mas limitaram a algumas condições e requisitos, com referência ao tipo de estabelecimento penal e a autorizações por parte do Judiciário.

No tempo presente, a discussão sobre o direito humano e universal à educação centra-se em como desenvolver uma prática educativa que tenha adaptabilidade a diferentes públicos e contextos, com maior cobertura de atendimento e oferta. O exercício desse direito pelas pessoas privadas de liberdade apresenta especificidades, seja porque o espaço da prisão, punitivo por excelência, não tem conseguido garantir o conjunto de direitos mantidos no cumprimento da pena, seja pelo papel desempenhado pela educação nesse contexto, seja pelas dificuldades em relação à execução descentralizada da política educacional.

No âmbito das políticas de EJA nas prisões, concordamos com a análise de Onofre e Julião (2013), ao afirmarem que a publicação das Diretrizes Nacionais de educação em prisões pelo CNE, em 2010, representou um avanço e marco de lutas anteriores¹¹, mas que o maior desafio é a garantia de sua implementação, fazendo-se necessário somar esforços “*através da convergência de ações do poder público em diferentes âmbitos e esferas, da sociedade civil, das Organizações Não-Governamentais, das universidades e da mídia*” (p. 67).

Por esta razão, entendemos que é crucial reafirmar o papel do Estado na consecução de políticas públicas de educação, e certamente de educação em prisões, mas que há uma salutar complementaridade na articulação entre Estado, sociedade civil e universidade pública, que, somando esforços, competências e recursos, podem articular níveis de ensino, profissionais e promover ações territorializadas.

1.2 Implicações no exercício do direito à educação pela pessoa presa

O acesso a direitos, como a educação e o aumento da escolaridade, é um fator que pode promover a proteção e a redução de vulnerabilidades sociais no retorno à vida em sociedade, marcada por disputas e desigualdades na busca e direito por trabalho e renda, sobretudo se considerarmos que a maior parte da população privada de liberdade é

11 As Diretrizes Nacionais fazem parte de um encadeamento de discussões e ações anteriores, como os Seminários Nacionais pela Educação nas Prisões, com a participação de gestores e sociedade civil; as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (V e VI CONFINTEA) e o Projeto Educando para a Liberdade (2006), fruto da parceria entre os Ministérios da Educação e da Justiça e da Representação da UNESCO no Brasil, que refletem a concepção de que a garantia do acesso à educação é um direito dessa população.

composta por pessoas jovens, com menos de 30 anos, marcada por processos de “socialização incompleta” (ADORNO, 1991).

As atividades educacionais na prisão são realizadas por diferentes atores e instituições – públicas, privadas, filantrópicas, religiosas, governamentais ou não governamentais –, e abarcam a educação escolar e a não-escolar. As atividades escolares compreendem aquelas de responsabilidade do Estado, como a alfabetização, o ensino fundamental e médio, o ensino superior, cursos técnicos e profissionalizantes, nas modalidades presencial ou a distância¹².

Entretanto, o direito à educação pode ser considerado como um direito em disputa, em que atores governamentais, conselhos, organizações, universidades, sindicatos, fóruns, movimentos sociais, gestores, professores, sociedade civil e comunidade em geral estão em permanente tensão na formulação de políticas públicas para os mais diversos públicos e contextos.

A efetividade desse direito depende de uma ação prestacional, positiva, principal-

12 A oferta de educação a distância (EaD) no contexto prisional brasileiro ainda é um campo de estudos e práticas em construção. A esse respeito, cf. GOMES, 2016. **Oferta educacional em prisões e a modalidade de educação a distância**. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/31419>>. Acesso em: 10/05/17. E ainda, os relatos de experiências apresentados em PARDO et. al, 2011. **EaD como ferramenta transformadora de vidas: o caso da penitenciária estadual do Maringá**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/272.pdf>>. Acesso em: 05/05/17. SILVA; PINTO, 2013. **A educação a distância como uma modalidade de ensino nas penitenciárias federais**. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/672/278>>. Acesso em 13/06/17. KANNO, 2013. **Estudo sobre modelos de ensino a distância para apenados**. Disponível em: <<http://www.uel.br/cce/dc/wp-content/uploads/TCC-MassatoKanno-BCC-UEL-2013.pdf>>. Acesso em: 13/04/2017.

mente de oferta de ensino por parte dos órgãos estatais, cujo dever seria não só respeitar e proteger, mas também promover o direito humano à educação. No entanto, tem se mostrado necessária, cada vez mais, ações de controle social, demandas e exibibilidade dos movimentos sociais, sociedade civil e cidadãos em geral – o que, por vezes, ocorre pela via da judicialização¹³.

Segundo a Observação nº 13 do *Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais* da ONU¹⁴, sobre o direito à educação e a aplicação do artigo 13 do *Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*, o direito à educação se concretiza por meio de quatro características inter-relacionadas: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade. No documento *Direito Humano à Educação*, organizado pela *Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais* (DhESCA Brasil) e *Ação Educativa* (2011, pp. 24-25)¹⁵, essas características são definidas como:

Disponibilidade – significa que a educação gratuita deve estar à disposição de todas as pessoas. A primeira obrigação do Estado brasileiro é assegurar que existam creches

13 Como exemplo, citamos a decisão judicial do *Tribunal de Justiça de São Paulo*, do ano de 2016, que determinou a oferta de ensino noturno pelo Estado às mulheres presas na *Penitenciária Feminina de Santana*, na capital paulista. A ação foi proposta em 2012 pela *Defensoria Pública do Estado* e pelas organizações *Ação Educativa*, *ITTC*, *Conectas*, *Pastoral Carcerária* e *Instituto Práxis*, com base na legislação vigente. Fonte: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/11/1831222-justica-determina-que-presidio-feminino-em-sp-tenha-aulas-a-noite.shtml>>. Acesso em: 20/02/2017.

14 Disponível em: <<http://www.prr4.mpf.gov.br/pesquisaPauloLeivas/index.php?pagina=CDESC>>. Acesso em: 05/05/2017.

15 Disponível em: <http://www.direitoaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2011/12/manual_dhaeducacao_2011.pdf>. Acesso em: 20/02/2017.

e escolas para todas as pessoas, garantindo para isso as condições necessárias (como instalações físicas, professores qualificados, materiais didáticos etc.). Deve haver vagas disponíveis para todos os que manifestem interesse na educação escolar. O Estado não é necessariamente o único responsável pela realização do direito à educação, mas as normas internacionais de direitos humanos obrigam-no a ser o principal responsável e o maior investidor, assegurando a universalização das oportunidades.

Acessibilidade – É a garantia de acesso à educação pública, disponível sem qualquer tipo de discriminação. Possui três dimensões que se complementam: 1) não discriminação; 2) acessibilidade material (possibilidade efetiva de frequentar a escola graças à proximidade da moradia ou à adaptação das vias e prédios escolares às pessoas com dificuldade de locomoção, por exemplo) e 3) acessibilidade econômica – a educação deve estar ao alcance de todas as pessoas, independentemente de sua condição econômica, portanto, deve ser gratuita.

Aceitabilidade – Garante a qualidade da educação, relacionada aos programas de estudos, aos métodos pedagógicos, à qualificação do corpo docente e à adequação ao contexto cultural. O Estado está obrigado a assegurar que todas as escolas se ajustem aos critérios qualitativos elaborados e a certificar-se de que a educação seja aceitável tanto para as famílias como para os estudantes. A qualidade educacional envolve tanto os resultados do ensino como as condições materiais de funcionamento das escolas e a adequação dos processos pedagógicos.

Adaptabilidade – Requer que a escola se adapte a seu grupo de estudantes; que a educação corresponda à realidade das pessoas, respeitando sua cultura, costumes, religião e diferenças; assim como possibilite o conhecimento das realidades mundiais em rápida evolução. Ao mesmo tempo, exige que a educação se adeque à função social de enfrentamento das discriminações e desigualdades que estruturam a sociedade. A adaptação dos

processos educativos às diferentes expectativas presentes na sociedade pressupõe a abertura do Estado à gestão democrática das escolas e dos sistemas de ensino.

No âmbito prisional, uma das implicações diz respeito à disponibilidade e à adaptabilidade, ou seja, que as atividades de ensino estejam disponíveis a todos e que sejam adaptadas às demandas dos alunos. No acesso à educação básica, que deve ser ofertada pelas Secretarias de Educação, no caso das unidades prisionais estaduais, por meio da modalidade EJA, por exemplo, o exercício desse direito pelas pessoas privadas de liberdade se restringe, atualmente, a um grupo reduzido (110 mil) frente ao total da população prisional (752.277) por questões ligadas, sobretudo, à falta de espaços nas unidades prisionais destinados às atividades escolares e por se tratar de uma política ainda em construção no país¹⁶.

Especificamente sobre o público da EJA¹⁷, que apresenta necessidade de atendimento diferenciado dadas as suas características peculiares, com histórico de rupturas em suas trajetórias escolares, seja por falta de políticas públicas, dificuldades de aprendizagem, de acesso e permanência à escola, incompatibilidade com o trabalho, repetências ou evasão escolar. Nesse sentido, coloca-se a necessária adaptabilidade.

16 Dados do Departamento Penitenciário Nacional a partir do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN). Fonte: <http://depen.gov.br/DEPEN/depen-atualiza-infopen-com-informacoes-de-trabalho-e-educacao-no-sistema-prisional> Acesso em 09 abr 2020.

17 A esse respeito, as informações constantes dos relatórios sobre aprendizagem de adultos (UNESCO, 2016) e os encaminhamentos realizados nas *Conferências Internacionais de Educação de Adultos* (UNESCO, 2010), confirmam as especificidades das demandas da EJA, a concepção de aprendizagem ao longo da vida e os impactos da aprendizagem de adultos na saúde, bem-estar, emprego e na sociedade.

Segundo Carreira (2009), a educação para pessoas privadas de liberdade não é encarada como um direito de todos, mas é vista como um *privilegio* pelo sistema prisional (gestores, profissionais e presos em geral):

- a educação ainda é algo estranho ao sistema prisional. Muitos professores e professoras afirmam sentir a unidade prisional como um ambiente hostil ao trabalho educacional;
- a educação se constitui, muitas vezes, em “moeda de troca” entre, de um lado, gestores e agentes prisionais e, do outro, encarcerados, visando a manutenção da ordem disciplinar;
- há um conflito cotidiano entre a garantia do direito à educação e o modelo vigente de prisão, marcado pela superlotação, por violações múltiplas e cotidianas de direitos e pelo superdimensionamento da segurança e de medidas disciplinares.

Quanto ao atendimento nas unidades:

- é descontínuo e atropelado pelas dinâmicas e lógicas da segurança. O atendimento educacional é interrompido quando circulam boatos sobre a possibilidade de motins; na ocasião de revistas (blitz); como castigo ao conjunto dos presos e das presas que integram uma unidade na qual ocorreu uma rebelião, ficando à mercê do entendimento e da boa vontade de direções e agentes penitenciários;
- é muito inferior à demanda pelo acesso à educação, geralmente atingindo de 10% a 20% da população encarcerada nas unidades pesquisadas. As visitas às unidades e os depoimentos coletados apontam a existência de listas de espera extensas e de um grande interesse pelo acesso à educação por parte das pessoas encarceradas;
- quando existente, em sua maior parte sofre de graves problemas de qualidade apresentando jornadas reduzidas,

falta de projeto pedagógico, materiais e infraestrutura inadequados e falta de profissionais de educação capazes de responder às necessidades educacionais dos encarcerados (CARREIRA, 2009, p. 2-3).

Portanto, o acesso à escolarização nas prisões ainda é encarado como um *benefício* que não alcança a todos, pois há um acesso limitado pautado em critérios, como o *bom* comportamento e o cumprimento das regras disciplinares; a autorização para saída das celas e a participação nas atividades escolares por parte de cada unidade prisional.

Dentre outros aspectos, são fatores que limitam o exercício do direito à educação pela pessoa presa: a existência de pavilhões ou raios em que não há atendimento escolar; a concomitância com atividades de trabalho e a rotatividade da população prisional para outras unidades ou regimes de cumprimento de pena.

Na prática, para as pessoas presas que participam de atividades escolares, o tempo em sala de aula, por vezes, é o único momento e espaço de estudo por não ser possível, a depender da unidade prisional, levar materiais como livros ou cadernos para as celas, o que dificulta a realização de estudos autônomos.

Uma implicação do acesso à educação na privação de liberdade é a redução da pena por meio da remição por estudos. A alteração da LEP, no ano de 2011, passou a permitir para todas as pessoas que cumprem uma pena, a redução de um dia a cada doze horas de frequência escolar. Antes disso, a redução da pena estava regulamentada para as atividades do trabalho e poderia ocorrer para a educação apenas em casos de interpretação por analogia, na aplicação da lei pelo judiciário. No entanto, há críticas em relação à remição de pena por estudos da

forma como ficou definida na legislação, uma vez que, pedagogicamente, a educação escolar está organizada em níveis de ensino e etapas, e a remição por horas pode ter um efeito imediato, não ligado necessariamente à conclusão de etapa, modalidade ou nível de ensino.

Segundo o CNJ¹⁸, a remição por estudo leva em conta o número de horas correspondentes à efetiva participação do preso nas atividades educacionais, independentemente de aproveitamento. Isso significa que a remição depende do fluxo de comunicação da unidade ou estabelecimento de ensino com o judiciário acerca da frequência.

A norma possibilita também a remição aos presos que obtêm certificados de conclusão de ensino fundamental e médio através de aprovação em Exames de certificação, que é outra implicação nesse direito. Desde 2010 por exemplo, o *Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade* (ENEM PPL) incluiu – além de jovens e adultos que se encontram no sistema prisional –, adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio fechado¹⁹ e possibilitou, além da certificação, a utilização da nota para o ingresso no ensino superior, de acordo com a escolha do candidato.

1.3 Universidade pública e política pública de educação em prisões

A Resolução do CNE, que instituiu as Diretrizes Nacionais para educação em prisões, previu a possibilidade de parceria entre Secretarias de Estado e universidades para participarem das políticas de EJA nas pri-

18 Fonte: <<http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/81644-cnj-servico-como-funciona-a-remicao-de-pena>>. Acesso em: 27/03/2017.

19 Fonte: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/11/entenda-o-enem-para-pessoas-privadas-de-liberdade>>. Acesso em: 13/03/2017.

sões e atrelou o acesso à educação superior ao que preconiza a LEP, em termos de possibilidades de saídas da pessoa presa para frequentar atividades discentes, autorizadas pelo Judiciário, e sobre o acesso à educação superior nos diferentes tipos de estabelecimentos penais definidos pela lei²⁰.

Tais funções podem ser exercidas pelas universidades públicas por meio da extensão universitária e da pesquisa acadêmica, além de atividades de apoio ao ensino, como cursos preparatórios para os Exames Nacionais e os processos seletivos de universidades. As universidades, como locus de produção de conhecimento, tem o papel preponderante de contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade. Nas palavras de Ranieri (2000, p. 41), *“no caso das universidades públicas, agregase a esta responsabilidade o dever de servir democraticamente a toda a coletividade, o que as identifica com os demais estabelecimentos de ensino oficiais”*, de modo que a natureza pública se revela a partir dos benefícios que ela produz como disseminar o

conhecimento gerado, formar novos profissionais e gestores.

Historicamente, na implantação da universidade no Brasil, é possível distinguir três grandes períodos, segundo Valnir Chagas (1967, p. 15): o primeiro, em que *“já tínhamos a Universidade, embora não possuíssemos a instituição”*, compreendido entre a colonização portuguesa até o ano de 1759; o segundo, em que *“tivemos a instituição, mas não possuíamos a Universidade”*, pois havia faculdades, escolas isoladas e profissionalizantes que formavam quadros; e o terceiro, *“a caracterizar-se por uma constante busca de autênticos padrões de funcionamento”*, a partir do que se denominou Reforma Universitária, com a Lei nº 5540/68²¹, cujos princípios de racionalização, integração e flexibilidade demonstravam a busca de uma universidade mais orgânica e integrada. Nesse percurso, é importante lembrar que

[...] na tradição europeia, que o Brasil buscou adaptar a partir dos anos 1930 e 1940, a educação acadêmica e os cursos universitários eram destinados a uma pequena parcela da população, geralmente mais rica ou formada por funcionários públicos e clérigos; enquanto isto, a maior parte da população era destinada, desde os 15 anos de idade ou até antes, a cursos de preparação para o mercado de trabalho, proporcionados por escolas técnicas especializadas e desenvolvidos muitas vezes em colaboração com empresas e sindicatos, como educação dual. Com isto, a educação se expandia e a mão de obra se qualificava, mas ao mesmo tempo se mantinham importantes diferenças sociais e de classe entre os diferentes tipos de educação (SCHWARTZMAN, 2014, p. 188-189).

Verifica-se que historicamente no ensino superior brasileiro a tônica tem sido um mo-

20 A Resolução do CNE, de 2010, preconiza em seu artigo 6º, que *“[...] a gestão da educação no contexto prisional deverá promover parcerias com diferentes esferas e áreas de governo, bem como com universidades, instituições de Educação Profissional e organizações da sociedade civil, com vistas à formulação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade. Parágrafo Único. As parcerias a que se refere o caput deste artigo dar-se-ão em perspectiva complementar à política educacional implementada pelos órgãos responsáveis pela educação da União, dos Estados e do Distrito Federal (BRASIL, 2010, n.p.)”*. Mais especificamente, em seu artigo 12, §2º, preconiza que *“[...] devem ser garantidas condições de acesso e permanência na Educação Superior (graduação e pós-graduação), a partir da participação em exames de estudantes que demandam esse nível de ensino, respeitadas as normas vigentes e as características e possibilidades dos regimes de cumprimento de pena previstas pela Lei N. 7210/84 (Ibid., n.p.)”*.

21 Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15/07/2016.

delo excludente e centralizado em relação à União. A partir da Constituição de 1988 e da LDB de 1996, incorpora-se a educação infantil à educação básica e são ampliados debates sobre políticas de elevação de escolaridade, com a ampliação da cobertura e correção do fluxo.

Em relação ao ensino superior, a LDB define suas finalidades como estimular a criação cultural e o desenvolvimento científico, formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, promover a extensão e atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica. Para cumpri-las deve abranger ações dos eixos formadores do tripé constituinte da Universidade que, portanto, deve obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, nos termos do artigo 207 da Constituição Federal.

Partindo desse conjunto de conceitos e marcos, compreendemos que a universidade pública, diante dos princípios da administração pública e suas atribuições como ente do Estado, tem a possibilidade de propor e atuar, no exercício de sua autonomia, em um conjunto amplo e variado de atividades educacionais – seja de ensino, pesquisa e/ou extensão – voltado para os mais variados públicos e contextos sociais.

Em relação ao eixo do ensino superior, em específico, que inclui a realização de cursos e programas sequenciais, de formação complementar e aperfeiçoamento, de graduação e pós-graduação, os incisos do artigo 44 da LDB explicitam que o acesso ao ensino superior se constitui, basicamente, em requisitos estabelecidos pelas IES. No caso dos cursos de graduação, por exemplo, são processos seletivos destinados a candidatos que tenham concluído o ensino médio, o que permite uma diversidade de modalidades de seleção, como provas durante o en-

sino médio, uso do desempenho obtido em Exames Nacionais.

No caso da população prisional, prevalentemente com educação básica incompleta, esse acesso seria muito limitado; daí a necessária radicalização da extensão como eixo de maior potencial articulador para políticas de educação em prisões.

Ao analisar o investimento público em educação superior no Brasil em interface com os desafios colocados pelas metas do PNE de 2014, verifica-se que “*para se alcançar a meta de 33% dos jovens de 18 a 24 anos matriculados no ensino superior, será necessária uma verdadeira revolução, não só na educação superior, mas também na educação básica*” (NASCIMENTO; VERHINE, 2017, p. 10-11). É preciso ampliar as taxas de matrícula e conclusão do ensino médio, que tornam aptas a cursar o ensino superior, sobretudo pessoas com 25 anos ou mais, pois “*os contingentes de pessoas que sequer concluem o ensino médio avoluma-se à medida que são consideradas faixas etárias mais elevadas*” (Ibid., p. 11).

Diante disso, a questão sobre o papel da universidade pública, frente aos também existentes desafios da educação básica e continuidade dos estudos, mobiliza reflexões de Chauí (2003) em conferência intitulada *A universidade pública sob nova perspectiva*, na qual defende a universidade no contexto do Estado democrático como instituição que deve acompanhar as transformações sociais, econômicas e políticas em uma relação direta com o Estado democrático e republicano. É sua a afirmação acerca da necessidade em se exigir do Estado o entendimento e tratamento da educação como um investimento e não como um gasto público – o que só é possível diante da concepção de educação como direito e não como um privilégio ou serviço.

Em outras palavras, a universidade como instituição social diferenciada e autônoma só é possível em um Estado republicano e democrático. Postos os termos desta maneira, poderia supor-se que, em última instância, a universidade, mais do que determinada pela estrutura da sociedade e do Estado, seria antes um reflexo deles. Não é, porém, o caso. É exatamente por ser uma instituição social diferenciada e definida por sua autonomia intelectual que a universidade pode relacionar-se com o todo da sociedade e com o Estado de maneira conflituosa, dividindo-se internamente entre os que são favoráveis e os que são contrários à maneira como a sociedade de classes e o Estado reforçam a divisão e a exclusão sociais, impedem a concretização republicana da instituição universitária e suas possibilidades democráticas. [...] A relação democrática entre Estado e universidade pública depende do modo como consideramos o núcleo da República. Este núcleo é o fundo público ou a riqueza pública e a democratização do fundo público significa investi-lo não para assegurar a acumulação e a reprodução do capital – que é o que faz o neoliberalismo com o chamado “Estado mínimo” –, e sim para assegurar a concreticidade dos direitos sociais, entre os quais se encontra a educação. É pela destinação do fundo público aos direitos sociais que se mede a democratização do Estado e, com ela, a democratização da universidade (CHAUÍ, 2003, pp. 6-11).

Nesse sentido, para que a universidade pública atue na democratização, Chauí descreve aspectos que considera “a condição e a forma dessa mudança”, tais como: colocar-se contra a exclusão; definir a autonomia universitária pelo direito e poder de fixar suas normas e orçamento; articular o ensino superior público e os outros níveis de ensino público; revalorizar a docência e a pesquisa, com autonomia e condições materiais de realização; adotar uma perspectiva crítica tanto sobre a ideia de *sociedade do conhecimento* quanto sobre a de *educação*

permanente, tidas como diretrizes para a mudança da universidade pela perspectiva da modernização.

Destacamos, das imprescindíveis reflexões tecidas pela autora, a questão da articulação do ensino superior público e outros níveis de ensino e a relevância social e local das pesquisas acadêmicas, que são condizentes com a discussão sobre o papel da universidade pública nas políticas de educação nas prisões, por refletirem o necessário comprometimento com o fim da exclusão social que marca as pessoas encarceradas, sendo o alvo seletivo do encarceramento no Brasil.

Na pesquisa de doutorado que antecede e fundamenta o presente artigo, o eixo extensão foi identificado como o de maior potencialidade de atuação pela universidade pública nas prisões, pois imbuído de particulares funções diante da comunidade e suas necessidades, em uma relação de reciprocidade, que não requer pré-condições ou processos de seleção, articulando-se, ainda, às metas do PNE.

Portanto, mais do que no ensino e na pesquisa, é na extensão universitária, como diálogo e comunicação (FREIRE, 1979), que apareceu de forma mais evidente o apelo quanto ao cumprimento da função social e política da universidade. Articulando tal aspecto aos desafios atuais da universidade brasileira, dialogamos com as afirmações de Boff (1998, p. 65):

Tal como o Estado, as Universidades possuem uma enorme dívida social para com o povo brasileiro, especialmente pobre e marginalizado. Chegou o momento de começarmos a pagar esta dívida. Mais do que nunca, as Universidades não podem ser reduzidas a macroaparelhos de reprodução da sociedade discricionária e a fábricas formadoras de quadros para o funcionamento do sistema imperante. Parece-me que a nova centralidade é a construção da

sociedade civil. Ela constituirá a base para um projeto de democracia social e popular e de uma cidadania quotidiana plantada e abrangente. Isso implica: i) a criação de uma aliança entre a inteligência acadêmica com a miséria popular; ii) desta aliança reforça-se o que ainda não acabou de nascer no Brasil, o povo brasileiro; iii) este processo de gênese de um povo permite um novo tipo de cidadania; iv) por fim, cabe à Universidade reforçar e garantir o horizonte utópico de toda a sociedade.

O trabalho com pessoas presas, dentre outros grupos minorizados e estigmatizados socialmente, é capaz de dar outros matizes ao conceito tradicional de comunidade científica e aprimorar a função social e política da Universidade, por meio do seu papel extensionista. Se esta comunidade, minimamente dotada de consciência histórica, na medida em que galga os postos da hierarquia acadêmica que a habilita e a legitima a incluir nas pautas acadêmicas os temas que mais afligem os extratos sociais de onde se origina, a universidade pública pode reorientar a ciência que pratica para questões que tem o poder de deslocar conhecimentos, recursos financeiros e humanos e tecnologia para a realidade imediata que as pessoas vivem.

Dentre as possibilidades e os caminhos a serem percorridos pela universidade brasileira em relação à educação em prisões, concordamos com Rangel (2012, p. 113, tradução nossa) ao propor que se promova a “*participação de universidades no desenvolvimento de atividades educativas, de pesquisa e elaboração de material pedagógico*”, que incluem atividades de educação escolar e não escolar, como extensão e cursos diversos, e convênios firmados com instituições de gestão penitenciária.

De outra parte, concordamos com Braga (2012), ao recorrer às reflexões e experiên-

cias de Jesús Valderde Molina e Iñaki Rivera Beiras, para afirmar as dificuldades de intervenção no espaço da prisão e os riscos da relação entre academia e cárcere, além da complexa relação com a administração penitenciária.

Molina (1997, p. 168) adverte para alguns riscos da aproximação cárcere-universidade: *intelectualização* do problema, como autodefesa do acadêmico frente a uma realidade profundamente violenta; inexperiência dos alunos participantes do projeto; e orientação do grupo da universidade em termos de intervenção na dinâmica prisional, muito distinta da desejada pela instituição penitenciária. [...] Segundo Beiras, a universidade pode entrar na prisão com os seguintes objetivos: capacitar a população reclusa, promovendo uma diversificação do acesso à cultura e dos bens culturais oferecidos aos presos; construir espaços livres no interior da prisão, onde possam ser reproduzidas a dinâmica universitária sem a vigilância dos funcionários penitenciários; e possibilitar a saída de presos para assistirem aulas na Universidade (Ibid., pp. 114-117).

Molina (1997, p. 162) propõe uma paradoxal “colaboração crítica” com a instituição prisional, colaborando no desenvolvimento de projetos comuns de intervenção, mas críticos quanto às suas imposições. [...] Para se manter tanto tempo atuante no espaço da prisão, preservando alguma autonomia, sem ser absorvido ou expurgado pela instituição prisional, é preciso saber jogar. E entrar no jogo não significa necessariamente submissão. [...] Para Molina (1997, p. 189) o maior êxito das intervenções no cárcere, é o encontro pessoal e personalizador entre presos e alunos participantes, frente à despersonalização comum à vida na prisão (Ibid., p. 235-353).

Nesse sentido, impactados pela privação de liberdade, direitos como a educação, ainda que garantidos legalmente, se tornam de difícil execução, motivo pelo qual mobilizar

relações e ações conjuntas no território torna-se meio capaz de enfrentar essa ordem de desafios.

2. O TERRITÓRIO COMO BALIZADOR DA POLÍTICA PÚBLICA

A territorialização da política pública foi definitivamente incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro a partir da Constituição Federal de 1988, com a ordenação das políticas setoriais (Saúde, Assistência Social, Segurança Pública e Educação) ora por força da municipalização, ora em decorrência da divisão de competências e de gestão das mesmas que compromete a União, os Estados e os municípios.

Em termos históricos, o conceito *território* foi largamente empregado para a ordenação, regulamentação e qualificação da Educação no Brasil. Um exemplo refere-se à Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968²², que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e a sua articulação com a escola média. O processo de criação e implantação das universidades brasileiras era orientado por um critério territorial chamado Distrito Geoeducacional (DGE) e operacionalizado pelo antigo Conselho Federal de Educação (CFE) durante os processos de autorização para o estabelecimento de novas universidades e cursos.

A Indicação nº 6/92 e as Portarias nº 18/1992 e nº 33/1992 do então CFE, foram responsáveis pela designação de uma *Comissão* que tinha por finalidade propor a atualização da divisão do país em DGE, fixar o papel deste instrumento e o seu alcance, bem como definir o entendimento quanto à sua utilização como área de abrangência

22 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 15/01/2017.

para a criação de cursos e para a ação das universidades²³.

O mesmo conceito *território* serviu a diferentes propósitos. Na articulação entre interesses educacionais e produtivos, por exemplo, o *Arranjo Produtivo Local* (APL) é empregado tanto pelo *Centro Paula Souza*, em São Paulo, para o planejamento de suas unidades de Ensino Técnico Profissional, quanto pela *Rede de Pesquisa em Sistemas Produtivos e Inovativos Locais*²⁴, uma rede de pesquisa interdisciplinar, desde 1997, sediada no Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Arranjos produtivos locais são aglomerações territoriais de agentes econômicos, políticos e sociais – com foco em um conjunto específico de atividades econômicas – que apresentam vínculos mesmo que incipientes. Geralmente envolvem a participação e a interação de empresas – que podem ser desde produtoras de bens e serviços finais até fornecedoras de insumos e equipamentos, prestadoras de consultoria e serviços, comercializadoras, clientes, entre outros – e suas variadas formas de representação e associação. Incluem também diversas outras organizações públicas e privadas voltadas para: formação e capacitação de recursos humanos, como escolas técnicas e universidades; pesquisa, desenvolvimento e engenharia; política, promoção e financiamento (MDIC, 2011, n.p.)²⁵.

O MEC, no campo da Educação Escolar

23 A título de ilustração, cf. **Aviso Ministerial N. 624/92** – Cursos fora de sede. Indicação N. 06/92 – *Distritos Geoeducacionais*. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd002092.pdf>>. Acesso em: 05/07/2017.

24 Mais informações em: <<http://www.redesist.ie.ufrj.br/>>. Acesso em: 05/07/2017.

25 Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. **APLS, o que são?** 2011. Disponível em: <http://portalapl.ibict.br/menu/itens_menu/apls/apl_o_que_sao.html>. Acesso em: 05/07/2017.

Indígena, utiliza o conceito de *Territórios Etnoeducacionais*, considerando a territorialidade das etnias indígenas, a participação da comunidade e a articulação entre os órgãos públicos, de modo que

[...] a constituição da política nacional dos *Territórios Etnoeducacionais* (TEE) é resultado do diálogo entre os povos indígenas, Governo Federal, governos estaduais e municipais e a sociedade civil, que apontou a necessidade de se reconhecer nas políticas de educação escolar a diversidade cultural e a territorialidade dos povos indígenas no Brasil. Nesse sentido, o Decreto N. 6861, de 27 de maio de 2009, define a organização da *Educação Escolar Indígena em Territórios Etnoeducacionais* e reforça a legislação atual sobre o tema ao afirmar que sua estruturação deve ser feita com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades. Os *Territórios Etnoeducacionais* são áreas definidas a partir da consulta aos povos indígenas e estão relacionadas à sua mobilização política, afirmação étnica e garantia de seus territórios e de políticas específicas nas áreas da educação, conforme determina a Constituição de 1988 (MEC, 2012, p. 1)²⁶.

Com foco na modalidade EJA, o MEC incorporou o conceito de território criando a *Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos*, visando

[...] reunir periodicamente representantes de diversos segmentos da sociedade, de cada estado brasileiro, para trabalhar em conjunto, seguindo a filosofia do compromisso pela educação, impetrada pelo *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE). A intenção é estabelecer uma agenda de compromissos para o ano, em que cada estado trace metas para a educação de jovens e adultos. O *Minis-*

tério da Educação é responsável por acompanhar a implementação dos trabalhos em cada localidade (MEC, s.n.t.)²⁷.

Para colocar a discussão no contexto atual, evoca-se o PNE, que prevê a instituição, em lei específica, do Sistema Nacional de Educação, para *articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração*. Porém, ainda não se cumpriu o dispositivo legal e constitucional que prevê o referido Sistema, cujo objetivo é aperfeiçoar a organização da educação para que as políticas públicas sejam mais orgânicas e capazes de assegurar o direito constitucional com equidade no território nacional.

No caso específico da Educação em Prisões, as *Diretrizes Nacionais* de 2010, estabelecem a corresponsabilidade entre dois órgãos ministeriais determinando, em seu artigo 3º, que

A oferta de *educação para jovens e adultos* em estabelecimentos penais obedecerá às seguintes orientações:

I – é atribuição do órgão responsável pela educação nos Estados e no Distrito Federal (*Secretaria de Educação* ou órgão equivalente) e deverá ser realizada em articulação com os órgãos responsáveis pela sua administração penitenciária, exceto nas penitenciárias federais, cujos programas educacionais estarão sob a responsabilidade do *Ministério da Educação* em articulação com o *Ministério da Justiça*, que poderá celebrar convênios com Estados, Distrito Federal e Municípios.

Da mesma forma, o *Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional*, instituído em 2011, afirma que “o *PEESP* será coordenado e executado pelos *Ministérios da Justiça e da Educação*”, consolidando a necessidade de que os órgãos de Educação e da Administração Prisional atuem em sin-

26 Disponível em: <http://laced.etc.br/site/arquivos/Territorios_Etnoeducacionais_texto_conceitual_CGEEI.pdf>. Acesso em: 07/07/2017.

27 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/agenda-territorial-de-eja>>. Acesso em: 05/07/2017.

tonia para a execução de uma mesma política. Esta determinação implica, necessariamente, na reconfiguração do território onde atuarão, neste caso determinado pela localização da unidade prisional (locus receptor), que não encontra correspondência nem simetria com a localização das unidades de ensino da Educação Básica, tampouco das universidades.

Vemos nestas orientações das *Diretrizes* uma mudança conceitual que supera a conceitualização tradicional de território, ainda válida para algumas políticas, para introduzir a noção de prisão enquanto espaço de atuação simultânea, conjunta e coordenada de vários atores governamentais e sociedade civil.

Milton Santos (1978) usou o exemplo do *Radar Meteorológico* da Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Bauru para demonstrar a territorialização como possível fator de equalização do desenvolvimento regional, ao explicar que o referido radar tinha um raio de alcance de 400 km, mas a sua eficácia era maior no perímetro de 300 km. Com isso, as empresas instaladas naquele perímetro e que podiam se utilizar das informações produzidas pelo radar tinham condições de operações muito superiores àquelas instaladas em outros lugares, beneficiando-se de suas informações para a produção de laranja e cana de açúcar (SANTOS, 2006).

Faz parte da dinâmica de diferenciação do conceito *território*, a recuperação do conceito de *região*. Para Santos, “*as regiões são o suporte e a condição de relações globais que de outra forma não se realizariam*”, afirmando enfaticamente que “*agora, exatamente, é que não se pode deixar de considerar a região, ainda que a reconheçamos como um espaço de conveniência e mesmo que a chamemos por outro nome*” (Idem, 1968, p. 165).

E sobre o *espaço*, Santos afirma que

[...] por suas características e por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens, é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais, [...] o espaço evolui pelo movimento da sociedade total (Idem, 1978, p. 171).

Seria impossível pensar em evolução do espaço se o tempo não tivesse existência no tempo histórico, [...] a sociedade evolui no tempo e no espaço. O espaço é o resultado dessa associação que se desfaz e se renova continuamente, entre uma sociedade em movimento permanente e uma paisagem em evolução permanente. [...] Somente a partir da unidade do espaço e do tempo, das formas e do seu conteúdo, é que se podem interpretar as diversas modalidades de organização espacial (Idem, 1979, p. 42-43).

Na esteira da discussão, Maria Adélia Aparecida de Souza pondera que a questão da territorialidade é deixada de lado nas discussões sobre políticas públicas no Brasil.

O território tem um papel ativo na história, o que nos permite vê-la sempre em processo de construção e reconstrução. É neste sentido que SANTOS (1996) fala de retorno do território, exatamente em um momento em que até já se falou de morte da história. *O Território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado*. A grande contradição a esta visão está na rigidez do território com relação às pessoas e sua fluidez com relação às mercadorias e à informação (SOUZA, 1999, p. 5).

A autora, na apresentação do texto *O retorno do território* (2005), retoma conceitos de território e de lugar, elaborados por Milton Santos, que, segundo ela, parte da “*compreensão do mundo como sendo um conjunto de possibilidades e, sugerindo que o espaço geográfico seja assumido como uma catego-*

ria de análise social, sinônimo de território usado, território abrigo de todos os homens de todas as instituições e de todas as organizações” (Idem, 2005, p. 252), considerando o território como unidade de trabalho e articulação.

Milton Santos vai elaborar insistentemente sobre esta categoria de análise social, propondo ainda que o território usado seja compreendido como uma mediação entre o mundo e a sociedade nacional e local. O território usado é uma categoria integradora por excelência. [...] O território usado vem, na perspectiva miltoniana exatamente evidenciar esta impossibilidade teórica, técnica e política da intersetorialidade. A resposta está exatamente em assumir o território como a única possibilidade de lida com a unidade. Para ele o espaço geográfico é uma totalidade dinâmica, produto das múltiplas totalizações a que está submetido o processo da história, a cada instante. Para Milton Santos o território usado se constitui em uma categoria essencial para a elaboração sobre o futuro. O uso do território se dá pela dinâmica dos lugares. O lugar é proposto por ele como sendo o espaço do acontecer solidário. Estas solidariedades definem usos e geram valores de múltiplas naturezas: culturais, antropológicos, econômicos, sociais, financeiros, para citar alguns. Mas as solidariedades pressupõem coexistências, logo pressupõem o espaço geográfico. [...] O lugar é o papável, que recebe os impactos do mundo. O lugar é controlado remotamente pelo mundo. No lugar, portanto, reside a única possibilidade de resistência aos processos perversos do mundo, dada a possibilidade real e efetiva da comunicação, logo da troca de informação, logo da construção política. Trata-se, portanto, de pensar sobre uma nova ordem mundial que relaciona o global e o local. A ordem global serve-se de uma população esparsa de objetos regidos por essa lei única que os constitui em sistema, característica essencial do período técnico científico e informacional, produtor de verticalidades. Já a ordem local diz respeito a

uma população contígua de objetos, reunidos pelo território e, como território, regidos pela interação, pela contiguidade, que Milton vai também denominar de horizontalidades (Ibid., p. 253).

A tese de doutorado que fundamenta o presente artigo contém um “ensaio de possibilidades territoriais” no Estado de São Paulo, construída a fim de vislumbrar pontos de atuação das universidades públicas nas prisões com base em estudos territoriais. Assim, buscou-se fazer um cruzamento de informações, a partir do território e mapas de localização – formas cartográficas de análise²⁸.

Tomando essa discussão como referência, partimos para a identificação, levantamento e listagem mediante mapas de universidades públicas, seus campi, núcleos e centros de pesquisa, presentes no território do estado de São Paulo, e da distribuição espacial das unidades prisionais, produzindo em seguida um mapa de convergências

28 Nessa pesquisa não foi possível desenvolver reflexões sobre as possibilidades de utilização da cartografia social (ASCELRAD, 2008, 2013), que tem referenciado pesquisas qualitativas e de ciências humanas e sociais, bem como na defesa de direitos (principalmente territoriais) de grupos vulneráveis, cuja proposta acreditamos que poderia contribuir nesse ensaio de possibilidades. Limitamos-nos, por razões de prazo e necessidade de priorização, à construção de um mapa apenas com os pontos de encontro identificados, pensando na ideia de atuação da universidade em seu entorno. Sobre os usos sociais da cartografia, há exemplos e informações em: <<http://www.mobilizadores.org.br/entrevistas/cartografia-social-vem-se-consolidando-com-instrumento-de-defesa-de-direitos/>>; <<http://novacartografiasocial.com/>>; <<http://www.labocart.ufc.br/index.php/linhas-de-pesquisa/71-cartografia-social.html>>; <<http://www.reimaginerpe.org/17-2/garzon-moore>>; <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/barbaroi/n38/n38a04.pdf>>; <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/2156/pdf_298>; <<http://www.portal.ufpa.br/imprensa/noticia.php?cod=2190>>.

territoriais entre prisão e universidade. Problematizou-se, com isso, a responsabilidade da universidade pública como instituição articuladora de políticas e a territorialização como base para a construção de políticas públicas.

Importa-nos dizer que a produção de mapeamentos, como o que se menciona, na busca de possibilidades de elaboração de políticas públicas e atendimento às demandas de um público em um território, vem ocorrendo em diversos campos de atuação no Brasil, notadamente os que implicam no reconhecimento de novos territórios – como terras indígenas e quilombolas, e no ordenamento territorial – como os *Planos Diretores* (ASCELRAD, 2008)²⁹.

O ensaio possibilitou identificar que todas as universidades públicas no Estado têm alguma convergência em relação à unidade prisional em seu município de sítio e/ou região, alcançando diretamente 62 unidades prisionais presentes no Estado (do total de 168 à época da pesquisa), o que representa aproximadamente 37,3% da totalidade do sistema prisional. Outras 45 unidades, considerando regiões, poderiam ser alvo de ações por parte das universidades públicas presentes no Estado, que, somadas às unidades identificadas exatamente no mesmo município, corresponderia a 64,45% das unidades prisionais do Estado. No campo da educação básica, dada sua difusão por todo Estado e o processo de municipalização, não restou dúvidas no atendimento à territorialização.

29 Nesse sentido, a publicação *Cartografias sociais e território* (Acsehrad, 2008) apresenta diferentes reflexões sobre o tema da cartografia e da formulação de novos instrumentos de políticas públicas para o ordenamento territorial, dentre outros aspectos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma política pública de educação nas prisões impõe uma necessária articulação de diferentes órgãos, instituições e atores, áreas temáticas e âmbitos de atuação, políticas, administração penitenciária, envolvendo, necessariamente, a ampliação do acesso e permanência às políticas educacionais.

Para tanto, a construção de bases territoriais pode promover e consolidar políticas públicas de educação em prisões, por mobilizar, relacionar e potencializar ações, parcerias e atores em torno de objetivos comuns em uma dada localidade.

No campo programático, a legislação vigente dá conta das previsões e garantias necessárias à consecução de uma política que mobilize diferentes atores e que se concretize na materialização do direito à educação, sobretudo em se tratando de educação básica. No caso da educação superior ainda não há, no Brasil, uma regulamentação sobre seu papel no sistema prisional ou uma política nacional, o que abre um campo de possibilidades.

Por ora, é viável apontar formas possíveis por meio das quais a universidade pública brasileira, como instituição do Estado, pode dar efetiva contribuição à política de educação nas prisões, sem que isso importe em mais recursos financeiros, mais infraestrutura, ampliação de suas atribuições ou desvirtuamento das finalidades para as quais foi concebida.

Considera-se premente a necessidade de se ampliar a discussão, indo além da Educação escolar na Educação Básica, até a Educação superior, sendo imprescindível refletir e agir em relação à responsabilidade da Universidade, bem como da sociedade civil, a partir dos elementos indissociáveis

de ensino, pesquisa e extensão, que podem contribuir na elaboração, implementação e indução de políticas públicas, com foco no aprimoramento e universalização da educação básica.

Problematizou-se, com isso, a responsabilidade da universidade pública como instituição articuladora de políticas e a territorialização como base para a construção de políticas públicas. Um conjunto de ações, territorializadas, pode ser incluído nesse contexto: articulação entre práticas educacionais escolares e não escolares, formação inicial e continuada dos profissionais (técnicos, agentes e gestores), práticas extensionistas com pessoas presas e profissionais envolvidos participação ativa na elaboração de políticas públicas e construção de agendas públicas de debate.

Assim, como resultado concreto da pesquisa entendemos que há um grande potencial na territorialização da educação em prisões, categoria que poderia se constituir como balizadora da consolidação de uma política pública na área no Brasil. Outrossim, explora-se as potencialidades das parcerias e da extensão universitária com vistas à superação dos graves problemas que dificultam o exercício do direito à educação por parte das pessoas presas e a garantia pelo Estado.

REFERÊNCIAS

Achselrad, Henri (org.). **Cartografias Sociais e Território**. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2008.

ADORNO, Sérgio. A prisão sob a ótica de seus protagonistas. Itinerários de uma Pesquisa. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 3, n. 1-2, pp. 7-40, Dez. /1991.

BOFF, Leronardo. A função da universidade na construção da soberania nacional e da cidadania. **Revista Cultural Vozes**, n. 2, março-abril 1998, pp. 49-68.

BRAGA, A. G. M. **Reintegração social: discursos e práticas na prisão – um estudo comparado**. 2012. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm>. Acesso em: 15/12/2014.____. LEP.

____. **Lei N. 7210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm>. Acesso em: 13/01/2016.

____. **Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 21/2/2016.

____. **Lei N. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: <>. Acesso em 15/12/2014

____. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução N. 2, de 19 de Maio de 2010**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-receb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13/01/2015.

CARREIRA, Denise; CARNEIRO, Suelaine. **Relatório Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras**. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009. Disponível em: <http://www.dhescabrasil.org.br/attachments/289_Educa%C3%A7%C3%A3o%20nas%20pris%C3%B5es%20do%20Brasil.pdf>. Acesso em: 15/12/2014.

CHAGAS, Valnir. **A luta pela universidade no Brasil**. Rio de Janeiro: MEC, IPEA, 1967.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. In: **Revista Brasileira de Educação**. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 21/05/2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

_____. Avanços e Desafios da LDB. **Revista PUC Minas**, Minas Gerais, n. 14, 2^o. Sem/2016.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 4^a Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HOWLETT, M.; RAMESH, M.; PERL, A. **Política Pública: seus ciclos e subsistemas – uma abordagem integral**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

NASCIMENTO, P. A. M. M; VERHINE, R. E. Considerações sobre o investimento público em educação superior no Brasil. In: **Revista Radar, Tecnologia, Produção e Comércio Exterior**. IPEA, n. 49, fev/2017. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/radar/170324_radar_49_artigo01.pdf>. Acesso em: 10/05/2017.

OIT. **Recomendação sobre o Desenvolvimento dos Recursos Humanos: Educação, Formação e Aprendizagem permanente**. Genebra, 01/06/2004. Disponível em: <<http://www.oitbrasil.org.br/content/sobre-o-desenvolvimento-dos-recursos-humanos-educa%C3%A7%C3%A3o-forma%C3%A7%C3%A3o-e-aprendizagem-permanente>>. Acesso em: 21/03/2017.

OLIVEIRA, C. B. F. de. **A educação nas prisões brasileiras: a responsabilidade da universidade pública**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ONOFRE, E. M. C.; JULIÃO, E. F. A Educação na Prisão como política pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, pp. 51-69, jan./mar., 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/05.pdf>>. Acesso em: 20/10/2015.

Rangel, Hugo (coord.). **Mapa regional latinoamericano sobre educación en prisiones**. Centre international d'études pédagogiques (CIEP), 2009. Disponível em: <<http://www.cmv-educare.com/wp-content/uploads/2012/06/Hugo-Rangel.pdf>>. Acesso em: 15/07/2016.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **Educação Superior, Direito e Estado na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96)**. São Paulo: EDUSP, 2000.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

_____. **Espaço e Sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1979.

_____. O retorno do território. En: OSAL - **Observatório Social de América Latina**. Año 6, n. 16 (jun. 2005). Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SCHWARTZMAN, Simon. O Centro Paula Souza e a educação profissional no Brasil. In: NEGRI, B; TORRES, H da G; CASTRO, M. H. G. (Orgs). **Educação Básica no Estado de São Paulo: avanços e desafios**. São Paulo: Seade/FDE, 2014.

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

SOUZA, Maria Adélia Aparecida de. **Território, soberania e mundo novo**. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 1999.

Recebido em: 10/04/2020

Aprovado em: 20/05/2020