

A cela de aula: desafios para políticas públicas de educação de jovens e adultos nas unidades prisionais

José Antônio Gonçalves Leme¹

RESUMO

A oferta de educação em espaços de restrição/privação de liberdade é uma instigação para as estratégias de gestão e planejamento que devem visar a potencialização das pessoas envolvidas, em especial, alunos e alunas, como sujeitos de direitos capazes de viver dignamente no seio de relações sociais e éticas prazerosas. A reflexão aqui proposta busca analisar as dinâmicas organizacionais macro, de implementação de educação, através da atuação de instituições que efetivam a execução nos presídios. A metodologia é qualitativa, por meio da Pesquisa Bibliográfica e Documental, com o intento de captar o movimento intrínseco as continuidades e contradições, que conformam os cenários sob análise. A partir do cenário perscrutado é possível afirmar que as instituições educativas caminharam em ritmo lento e cauteloso, para ocuparem os lugares que são seus, por definição normativa, ainda mais em um contexto de grande complexidade que é a prisão, que gera a necessidade de atuação compartilhada ou interinstitucional.

Palavras-chave:

Privação de Liberdade. Educação de Jovens e Adultos. Políticas Públicas. Educação Prisional.

INTRODUÇÃO

O marco da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, pela Organização das Nações Unidas, em um contexto de reconstrução e reflexão de tudo

o que ocorreu na primeira metade do século em voga, aponta desdobramentos em todas as áreas de ação do ser humano, com suas dinâmicas próprias e as repercussões ao longo das décadas, com rebatimentos até os dias atuais.

Se no âmbito da educação em sua perspectiva mais geral os desafios são portentosos, ao focalizarmos a oferta de educação para os segmentos que estão em restrição/privação de liberdade ainda há muito o que fazer. Do ponto de vista formal, na afirmação e garantia do direito fundamental e social da educação para todas e todos os avanços são significativos, a concretização das medidas estabelecidas, por outro lado, demonstra que o caminho é muito longo e turbulento.

O texto que aqui apresentamos procura analisar os mecanismos mais significativos das dinâmicas de implementação da oferta de educação para as pessoas em situação de restrição/privação de liberdade.

Para tal escopo, iniciamos com uma breve história sobre a pena de privação de liberdade, sua origem e sentido para depois explorar as formas do tratamento penitenciário e com isso compreender a importância da educação no interior das unidades prisionais reconhecendo os esforços alavancados até o momento para a

1 Graduado em Filosofia pela Universidade São Francisco (1993), formado em psicopedagogia pela Universidade São Judas (1996) e mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002). Doutor em Educação (currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo /PUC (2018). Atua como Supervisor de Educação na Fundação Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel - FUNAP, em São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade e formação de professores. jleme@sp.gov.br.

garantida de direitos e os desafios que ainda teremos que enfrentar.

2 Pena privativa de liberdade: uma breve história

Quando desejamos refletir sobre educação em prisões, um primeiro exercício que precisamos realizar consiste na compreensão do surgimento dessas duas instituições a partir da idade moderna: a prisão e a escola. Atualmente, uma visão mais simplificada aceitaria essas instituições como naturais na sociedade e, não percebem que o surgimento delas teve, dentre inúmeros objetivos, criar formas de disciplinamento da população, através de regras e da instrução.

Podemos afirmar que, historicamente, as punições aos que infringiram algum tipo de norma ou lei sempre tiveram um caráter violento.

A partir da idade moderna, conforme demonstrou Perrot (1992) torna-se evidente que os primeiros(as) prisioneiros(as) a serem condenados com a pena privativa de liberdade, eram pessoas que não tiveram, a princípio, a oportunidade de participarem do modelo capitalista nascente. Pessoas expropriadas das suas terras e inúteis diante do novo modelo de produção. Os desertados, indivíduos que foram expulsos do campo, aumentaram paulatinamente o número de pessoas excluídas e por isso novas formas de controle precisaram ser desenvolvidas:

A prisão, como pena, demonstrava a preocupação com o controle, a guarda e a disciplina não só dos criminosos, mas de toda uma nova multidão. A finalidade era torná-la pronta para a inserção no processo produtivo, isto é, apta, disposta e disponível (SÁ, 1996 p.18).

A prisão apresenta-se com uma finalidade dentro da sociedade industrial, como demonstrou Perrot (1992):

Convertida no centro irradiador do sistema penitenciário, na própria medida em que a pena provisória de liberdade, constitui o essencial, a prisão assume uma tripla função: punir, defender a sociedade isolando o malfeitor para evitar o contágio do mal [...] corrigir o culpado para reintegrá-lo à sociedade, no nível social que lhe é próprio (p. 262).

Gradativamente o modelo de punição foi sendo modificado:

O suplicio aparecia como realidade degradante a apontar para as chagas sociais mais profundas e significativas. A sociedade e o Estado que supliciam criminosos, são entidades vingativas e, portanto, irracionais e arbitrarias. Em contraste, a ideologia iluminista definindo a sociedade como força moral e a coesão social como produto de contratos entre indivíduos, transfere o tema da punição do crime para outros planos, distintos do exercício da vingança (PAIXÃO, 1987 p. 18).

As penas individuais e em praça pública deixaram de ser aplicadas, conforme demonstrou Sá (1996):

A revogação paulatina da punição considerada bárbara e sua substituição pela prisão são indicativas de aceitação, domínio e difusão das penas privativas de liberdade a serem cumpridas no espaço prisional (p.19).

Entre os séculos XVIII e XIX, momento da constituição da prisão como a conhecemos, os novos regimes franceses, talvez ironia do destino, começaram a verificar suas falsas promessas sendo realizadas na prática. A liberdade trouxe consigo a prisão. A promessa de prosperidade após a Revolução Industrial, permitiu que simultaneamente fossem criadas normas e interdições que

culminaram com a fabricação de delinquentes.

Ora, não é recente a suposição de que a pobreza possui intrínsecas relações com a criminalidade.

O pobre, o necessitado, objeto de caridade pública, pedinte, vagabundo, vadio, sempre foram suspeitos de práticas delituosas, daí a conveniência em encarcerá-los. Seria tranquilo para os ricos tê-lo guardado em algum lugar sob seu controle (SÀ, 1996 p. 20).

Cabe destacar que desde a sua origem, a prisão não conseguiu cumprir a totalidade dos seus objetivos. Mesmo que os teóricos da época acreditassem no seu valor educativo, a prisão falhou a partir do momento que não possibilitou a reabilitação da população prisional.

O que fazer com os(as) prisioneiros(as) após trancafiá-los, isolando-os da sociedade?

A partir desse questionamento, já presente no século XIX, surge a necessidade de ações que visassem à reabilitação ou, de maneira camuflada, que garantissem a disciplina e o adestramento. A educação dos prisioneiros ser fazia necessária, mas diante dessa necessidade, qual educação oferecer?

Perrot (1992) descreve o modelo educacional almejado na origem da prisão:

Educar o prisioneiro é ensinar-lhe a limitar suas necessidades [...] forçá-lo a adquirir novos hábitos, o hábito laborioso e o hábito econômico (poupança), constringendo-o ao trabalho, pivô do sistema, e a um rigoroso emprego do tempo (p.268).

Continuando a sua exposição, Perrot (1992) descreve que a instrução dos prisioneiros limitar-se-ia às noções básicas da época, século XIX, pois, como hoje, ainda existem aqueles que acreditam que a educação pode

aperfeiçoar o fazer criminoso. “Quanto a instrução, limitar-se-á às noções elementares de leitura, escrita e contas. Seu excesso seria pernicioso. Convém não abrir à criminalidade os recursos da inelegância” (Op. cit. p. 268).

Essa atitude era justificada pela própria estratificação social. Se existem *classes superiores*, estas receberão um modelo de educação diferenciado, pois, caberá a ela ordenar a sociedade. Por outro lado, às *classes inferiores* caberão apenas a obediência e o cumprimento do dever,

Na educação das classes superiores, a Inteligência é fim e meio, mas é preciso evitar tratar as classes inferiores, que têm de provar às primeiras necessidades da vida, como as classes superiores, que não precisam absolutamente se preocupar com isso. Entre as classes inferiores, trata-se apenas da instrução profissional, moral e religiosa, necessária à educação das necessidades e das paixões. Acrescentar a instrução intelectual é oferecer-lhes o incentivo e a atração a ciência, sem lhes das ao mesmo tempo os recursos e os lazeres necessários para chegar até ela (PERROT, 1992 p. 268).

Como sentenciou Bauman (1999),

A prisão, porém, significa não apenas imobilização, mas também expulsão. O que aumenta a sua popularidade como meio de arrancar o mal pela raiz, a prisão significa uma prolongada e talvez, permanente exclusão. Esse significado toca também um ponto sensível. O lema é torar as ruas de novo seguras e o que melhor promete a realização disso que a remoção dos perigosos para espaços fora de alcance e de contato, espaços de onde não possam escapar (p.130).

Se desde a sua invenção, a prisão caracterizou-se como um depósito de pessoas, ou no máximo, um lugar de

disciplinamento, foi preciso quase trezentos anos, após o seu surgimento, para formularem uma proposta baseada na ideia de tratamento com a finalidade de requalificação dos indivíduos.

Tendo em vista a requalificação dos indivíduos, cabe lembrar os princípios que fundamentam a pena privativa de liberdade, são eles:

Primeiro princípio, o isolamento do condenado em relação ao mundo exterior, a tudo o que motivou a infração, às cumplicidades que a facilitaram, isolamento dos detentos, uns em relação aos outros (FOUCAULT, 1992, p. 211).

Além do isolamento, o trabalho é também um agente de transformação:

O trabalho penal deve ser concebido como sendo por si mesmo uma maquinaria que transforma o prisioneiro violento, agitado e irrefletido em uma pessoa que desempenha o seu papel com perfeita regularidade (FOUCAULT, 1992, p.216).

Mas, qual seria então a finalidade do trabalho carcerário? No que consistiria a atividade profissional ou laborativa no interior das prisões? Foucault (1992) responde:

O trabalho não é um lucro, nem mesmo a formação de uma habilidade útil, mas a constituição de uma relação de poder, de uma forma econômica vazia, de um esquema de submissão individual e do seu ajustamento a um aparelho de produção (p. 217).

Por fim, outro princípio que fundamenta a organização e a existência da prisão, refere-se à regulação da pena:

Assim, para a duração do castigo, ela permite quantificar exatamente as penas, graduá-las segundo as circunstâncias, e das ao castigo legal a forma mais ou menos explícita de um salário, mas ocorre o risco de não ter valor corretivo, se for fixada em caráter definitivo, ao nível do julgamento (FOUCAULT, 1992, p. 216).

Quando insistimos em afirmar que a prisão fracassou como instrumento de ressocialização dos indivíduos desviantes, o mesmo não poderá ser dito sobre a sua tarefa de identificar e delimitar a delinquência no interior das sociedades. Analisando a prisão sob essa outra ótica, ela não poderá ser descrita como um fracasso, pois, enquanto forja as delinquências e delimita as práticas e comportamentos considerados ilegais, será importante para a manutenção das relações de poder numa determinada sociedade:

Desde o início foi e continua até hoje altamente discutível se as casas de correção, em qualquer de suas formas, preencheram alguma vez o seu propósito deliberado de reabilitação ou reforma moral dos internos, de trazê-los novamente ao convívio social. A opinião corrente entre os pesquisadores é que, ao contrário das melhores intenções as condições endêmicas inerentes às casas de confinamento supervisionadas trabalham contra a reabilitação. Os preceitos sinceros da ética do trabalho não se enquadram no regime coercitivo das prisões, seja qual for o nome que lhes deem (BAUMAN, 1999, p. 188).

Por mais severas e antigas que sejam as críticas sobre a prisão, não conseguimos superar esse modelo. Segundo Foucault, desde o século XIX, as críticas sobre a prisão estavam postas. O que se dizia não difere muito da situação atual. Naquela época, os teóricos já alertavam sobre alguns pontos como: as prisões não diminuem a taxa de

criminalidade, - a detenção provoca a reincidência; a prisão não pode deixar de fabricar indiferentemente delinquentes, ao fazer cair na miséria a família do detento (Foucault, 1979).

A sociedade deseja que a prisão, através das suas técnicas, transforme os corpos transgressores em corpos dóceis, mesmo que para isso seja necessário o uso da violência e que no momento de devolvê-los à sociedade esses corpos, usurpados de sua identidade, mutilados na sua autoestima, estejam reabilitados, reeducados.

Como apresenta Thompson (1983), a ação que se pretende apropriada para transformar o criminoso em não criminoso suporta vários nomes: recuperação, ressocialização, cura, educação, reeducação, reabilitação, regeneração, emenda e outras tantas. Diante desse universo de conceitos e significados, fica realmente difícil saber o que se espera alcançar.

Através dos termos e conceitos utilizados para explicitar os fins que a prisão pretende, notamos duas tendências. Uma que se desenvolve a partir do campo terapêutico e outra, a partir de uma postura pedagógica. Com o passar do tempo, podemos afirmar que a técnica penitenciária se utiliza dessas duas correntes, faz uma interposição,

[...] no sentido de justificar a sua prática. Nota-se, assim, uma aceitação da postura terapêutica-pedagógica onde se impõe a obrigação de castigar, a título de expiação - fazer sofrer, em nome da retribuição, o paciente/aluno durante o desenvolvimento do curativo pedagógico (THOMPSON, 1983, P. 37).

Obviamente que além de uma pretensa recuperação, outros objetivos, como já explicitados anteriormente, são atribuídos à prisão, são eles: a segurança e a disciplina. Em outras palavras, o(a) detento(a) não poderá fugir e deverá ser mantido dentro de uma

ordem rigorosa, enquanto permanecer recluso.

A vista do que foi exposto até aqui, é praticamente impossível estabelecer uma teoria da punição reformadora com ênfase em Thompson (1983). Imaginar uma prisão que não seja punitiva parece ser contraditório.

Tão contraditório é pensar que prioritariamente, na prisão, outras ações, para além das práticas educativas, são vistas como mais importantes do que só o ato reeducativo. Impedir que os(as) prisioneiros(as) fujam, manter a disciplina são ações eleitas como primordiais para o bom funcionamento da instituição prisional. Tanto que basta a falha de uma dessas ações, para que funcionários sejam exonerados, respondam a sindicâncias. Contudo, diante da reincidência - uma prova concreta para do fracasso da prisão, nada ou muito pouco é realizado até hoje. Ninguém é responsabilizado, a não ser o próprio criminoso(a).

A reabilitação é transmutada em readaptação do(a) interno(a) à vida em sociedade para a adaptação do(a) interno(a) à vida carcerária. Como descreveu Thompson (1983) se o preso demonstra um comportamento adequado aos padrões da prisão, automaticamente merecerá ser considerado readaptado a vida livre.

O processo de adaptação a esta sociedade fechada por parte dos prisioneiros recebe o nome de prisionização. Nesse processo,

O indivíduo se torna anônimo, subordinado a um grupo; passa a utilizar roupas características de um grupo; é interrogado e admoestado, percebe que os custodiadores são todos poderosos; aprende as classes e graus de autoridade dos funcionários; acostuma-se à gíria local, aprende a comer apressadamente e a conseguir alimento através de truques; adquire novos hábitos sexuais; desconfia de todos; olha com rancor para guardas e companheiros (Thompson, 1983, p. 102).

Nessa sociedade fechada, é exigida do(a) preso(a) uma obediência cega, que leva ao automatismo da conduta, habituando-se a que tomem decisões por ele. E isso caracteriza-lhe a personalidade – pelo menos a daqueles classificados com *bom preso*.

Um *bom preso* é aquele que simplesmente se adapta às normas institucionais.

A adaptação à esse outro mundo torna-se uma forma de sobrevivência e garantia de benefícios futuros pois, se o preso demonstra um comportamento adequado aos padrões da prisão, automaticamente merece ser considerado apto à vida livre.

Na prisão, com em outros lugares, há necessidades. Necessidades e urgências. Necessidade e urgência de sobreviver no universo carcerário, necessidade e urgência de conhecer as redes de influência, necessidade e urgência de integrar as atitudes que serão positivamente tomadas em consideração para uma saída mais rápida da prisão, necessidade e urgência de saber como melhorar seu cotidiano, necessidade e urgência de guardar um mínimo de intimidade, necessidade e urgência de simplesmente existir (DE MAEYER, 2006).

Analisando o contexto mais recente, Bauman (1999) insiste que o sistema carcerário tem demonstrado o inverso do que pretendia.

O que fizeram, ao contrário foi “prisonizar” os internos, isto é, encorajá-los a absorver e adotar hábitos e costumes típicos do ambiente penitenciário e apenas desse ambiente, portanto, marcadamente distintos dos padrões comportamentais promovidos pelas normas culturais que governam o mundo fora dos seus muros. A “prisonização” é exatamente o oposto da “reabilitação” e o principal obstáculo no caminho de volta a integração (p.119).

Refletindo sobre as condições atuais de emprego nas sociedades globalizadas, Bauman (1999) afirma:

Nas atuais circunstâncias, o confinamento é antes uma alternativa ao emprego, uma maneira de utilizar ou neutralizar uma parcela considerável da população que não é necessária à produção e para a qual não há trabalho ao qual se reintegrar (p.120).

Com o investimento em segurança e disciplina, os processos educativos e destinados à reabilitação ocuparam historicamente um papel secundário e, permanecem, atualmente, em segundo plano. Segundo Wacquant (2001) nas sociedades contemporâneas, as prisões ganham uma nova importância frente às desigualdades sociais e econômicas.

A penalidade neoliberal apresenta o seguinte paradoxo: pretende remediar com mais Estado policial e penitenciário o menos Estado econômico e social que é a própria causa da escalada generalizada a insegurança objetiva e subjetiva em todos os países, tanto no primeiro como no segundo mundo (Op. cit.p.7).

O Estado policial surge como uma alternativa para o combate da violência e uma forma de enfrentar as desigualdades, promovendo uma falsa segurança:

E isso é uma simples coincidência: é justamente porque as elites do Estado, tendo se convertido à ideologia do mercado total vinda dos Estados Unidos, diminuem as suas prerrogativas na frente econômica e social que é preciso aumentar e reforçar as suas missões em matéria de segurança, subitamente relegada à mera dimensão criminal (WACQUANT, 2001, p.7).

No caso brasileiro, a situação não é diferente, pelo contrário, a nossa realidade econômica e social agravam ainda mais as questões quando analisadas a partir da ideia de um

Estado policial, ideologia adotada nas últimas décadas.

A penalidade neoliberal ainda é mais sedutora e mais funesta quando aplicada em países ao mesmo tempo, atingidos por fortes desigualdades de condições e oportunidades de vida desprovida de tradição democrática e de instituições capazes de amortecer os choques causados pela manutenção do trabalho e o indivíduo no limiar do novo século (WACQUANT, 2001, p.7).

O crescimento vertiginoso das prisões e a adoção da pena privativa de liberdade além de não ser a resposta mais adequada para a superação da violência, mais parece o estabelecimento de uma ditadura sobre os pobres (WACQUANT, 2001).

O preso terá que desaprender tudo que teria sido necessário adquirir para, ao sair da prisão, ser alguém dinâmico, organizado, estruturado, capaz de administrar as relações humanas, sociais e afetivas. Que curioso paradoxo! (DE MAEYER, 2006).

É num cenário tão apavorante e violento como este, que pensar os limites institucionais para a implementação e para o desenvolvimento de práticas educativas nas prisões, continua sendo um desafio, ainda mais por que encontramos condições dentro e fora das prisões do país.

3 A *cela de aula*: possibilidades da educação em ambientes privativos de liberdade

A experiência acumulada através da vivência diária com a *cela de aula* (Leme, 2002) provocou, desde o primeiro dia, inúmeras dúvidas e destacou inúmeras contradições.

A prática, a pesquisa e a reflexão possibilitaram um conhecimento mais profundo e crítico desse *outro mundo* – a prisão, como desvelaram vários aspectos pertencentes a esse universo.

Com segurança podemos afirmar que a *cela de aula* é uma ilha no interior das Instituições Totais (GOFFRMAN, 1996) e, por possuir essa condição, mesmo com o processo de prisionização imposto pela Instituição Carcerária, no interior da *cela de aula*, homens e mulheres, têm a oportunidade de recomporem a sua identidade, ressignificando a sua vida.

Também, ficou mais claro que além da escola, enquanto instituição oficial presente na sociedade e, tendo como fim a formação/instrução das novas gerações, convivemos com “diferentes espaços educativos” (BARCELOS, 2012) que não poderão ser negligenciados. Espaços educativos que não possuem o estatuto de escolas, porém não são menos importantes. Em outras palavras, precisamos defender que convivemos, no caso específico das prisões, com “[...] espaços educativos outros que não os da escola” (BARCELOS, 2012, p. 11).

Posto isto, podemos afirmar que a *cela de aula*, que o *pavilhão escolar* no interior da instituição prisional faz parte dessa categoria, ou seja, são espaços educativos, mesmo não sendo uma escola, mas carregam consigo a potencialidade de formar, instruir e ressignificar a vida de homens e mulheres que cumprem a pena privativa de liberdade.

Ao compreendermos a *cela de aula* como um espaço educativo no interior de uma Instituição Prisional, precisaremos desvelar os mecanismos que a controlam, pois esses espaços estarão subordinados às lógicas e regras da Instituição Carcerária, uma das características que os diferenciam da sala de aula de uma instituição escolar.

Não ser uma escola, ser um espaço educativo, ser o outro, o diferente, não diminui a sua importância, pelo contrário, esse espaço deverá ser concebido a partir de suas especificidades e diferenças. As propostas políticas destinadas a esses espaços deverão ser pensadas a partir da sua diversidade, superando a dicotomia entre uma escola *na prisão* e uma escola *da prisão* (JULIÃO, 2016).

Como demonstrou Julião (*Op. cit.*) podemos afirmar que, as inúmeras experiências de educação nas prisões surgiram através de experiências isoladas em unidades penais, promovidas por voluntários que se sensibilizaram com a situação dos apenados. Mobilizados por questões de fé ou de ordem ideológica, representantes religiosos ou de organizações não governamentais, agregando suas ações assistenciais, desenvolviam projetos pontuais de alfabetização em espaços improvisados (LEME, 2002), sem qualquer apoio dos gestores locais, bem como do próprio Estado. Em todo o país, é possível se ouvir falar de experiências isoladas que foram se consolidando com o tempo em ações públicas de educação para jovens e adultos no sistema penitenciário. Assim, aos poucos, vão surgindo escolas nas unidades penais que oferecem desde aulas de alfabetização, de Ensino Fundamental, até de Ensino Médio em todo o país.

Em São Paulo, por exemplo, através da Fundação Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel (FUNAP), em décadas subsequentes, as unidades do sistema penitenciário passam a contar com aulas regulares de alfabetização e de elevação de escolaridade ministradas por monitores de educação contratados pela Fundação e por internos, presos que ministravam aulas para os seus próprios companheiros (LEME, 2002, 2018).

Em 2005, após longas décadas de experiências diversas de educação no cárcere, o Ministério da Educação, através da então recém-criada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), assume o tema como uma das suas demandas na política de educação (UNESCO, 2006).

Com anos de atraso, através do Projeto Educação para a liberdade, com o apoio da UNESCO, é criado um grupo de trabalho com representantes do Ministério da Educação (SECADI/MEC), do Departamento Penitenciário Nacional do Ministério da

Justiça e de representantes estaduais e pesquisadores para se iniciar um processo de discussão para a implementação de uma política nacional de educação para jovens e adultos nos cárceres brasileiros.

Após vários encontros regionais e dois seminários nacionais, em 2006 e 2007, para se discutir o tema *educação nas prisões*, são aprovadas, respectivamente, nos anos de 2009 e 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação no Sistema Prisional pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária - CNPCP e Conselho Nacional de Educação - CNE (UNESCO, 2009).

A partir de então, espera-se que os Estados, através das suas Secretarias Estaduais de Educação, assumam a política de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade, reconhecendo-a não mais como uma ação pontual, isolada, voluntária, mas sim como uma política pública de educação.

Vários são os avanços nessa direção. Além das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade (Resoluções CNPCP nº 3, de 2009 - CNPCPC 2009 - e CNE nº 2, de 2010 - CNE, 2010), foram aprovadas a Lei nº 12.433/2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho; as diretrizes básicas para arquitetura prisional (Resolução CNPCP nº09 - CNPCP, 2011), que determina previsão de módulos educativos, laborais, de esporte e lazer na construção de novas unidades penais; o Decreto Presidencial nº 7.6262 (BRASIL, 2011) que institui o Plano Estratégico de Educação no Âmbito Prisional; assim como a presença do tema nas discussões e documentos finais aprovados nas Conferências Nacionais de Educação Básica (BRASIL, 2008), e de Educação (BRASIL, 2010; 2014) e no Plano Nacional de Educação 2014 (BRASIL, 2014).

Em ambos os documentos aprovados nos últimos anos, reconhece-se que a educação

para jovens e adultos no cárcere não é benefício, como algumas pessoas ainda acreditam, mas sim direito previsto em Lei – Constituição Federal (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) e Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984). A educação, em síntese, conforme os nossos marcos legais, é um direito público e subjetivo e sua oferta escolar deve estar adequada às necessidades e disponibilidades dos seus sujeitos, garantindo sob qualquer coisa, condições de acesso e permanência na escola (JULIÃO, 2015).

Embora se reconheça como direito do preso a educação, ainda poucos têm acesso. Mesmo com todo o esforço institucional realizado nos últimos anos, ainda temos muitos desafios pela frente (LEME, 2018).

Em relação ao direito de acesso e permanência dos alunos nos projetos educativos, percebemos que na prática, o que deveria ser um direito passa a ser tratado como privilégio e a gestão penitenciária utiliza-se desse artifício para controlar, barganhar, enfim, disciplinar os internos, contentando ainda hoje em formar bons presos.

Como apontou JULIÃO (2016), saindo do âmbito legal para a efetivação da política, na prática, infelizmente, não podemos nos vangloriar dos nossos feitos:

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

Infelizmente, não diferente das políticas sociais em geral no nosso país, vivemos também na política de educação para os jovens e adultos em situação de restrição e

privação de liberdade, as contradições e agruras do descompasso entre o legal e o instituído na prática, tão comum na cultura política do nosso Estado.

Os nossos marcos legais reconhecem hoje a diversidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e lhes garantem a educação como direito humano fundamental e subjetivo. Assim, a educação implantada em ambiente carcerário, como modalidade de educação básica para jovens e adultos, deve investir em uma proposta política pedagógica que leve em consideração as particularidades, especificidades e características dos sujeitos apenados e dos outros espaços de aprendizagem (JULIÃO, 2016).

3.1 A *cela de aula* e as políticas públicas

Realizar análises sobre as políticas públicas é reconhecer que essas políticas são os resultados da ação do Estado.

Sobre a educação nas prisões, precisamos avaliar as propostas práticas realizadas pelo Estado no que tange a implementação e manutenção de políticas de Educação de jovens e adultos no contexto carcerário.

Segundo Timothy (2011, p.20) “[...] ao pensar o processo educativo no espaço da prisão, há de se ter clareza sobre os limites impostos pelo contexto singular, mas também não reduzir o processo educativo à escolarização”.

Se analisarmos as Diretrizes Nacionais de Educação nas Prisões, fica evidente a ideia de uma formação integral, na qual tanto a elevação de escolaridade como a oferta de outras modalidades de educação deverão fazer parte dos planos estaduais.

Além disso, precisamos insistir que a “[...] educação nas prisões constitui uma expressão da Educação de Jovens e Adultos desenvolvida para uma população específica” (TIMOTHY, 2011, p. 21). E por isso, precisamos ir além da simples ideia de ensino supletivo ou de Educação Infantil. Enquanto

uma modalidade de educação, a educação nas prisões carece de um projeto específico. Infelizmente,

[...] é muito comum, ainda dentro de uma perspectiva retrógrada de educação supletiva e de correção de fluxo, assumir a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como redução de conteúdos previstos para a educação regular básica, não se pensando propriamente em um currículo que atenda às especificidades e características dos seus sujeitos – jovens, adultos e idosos (JULIÃO, 2016, p.35).

Durante muitos anos, quando se falava em Educação para Jovens e Adultos - EJA, imaginava-se estar se referindo a um grupo social homogêneo com características biopsicossociais bem distintas dos demais e definidas. Não se levava em consideração as suas particularidades, especificidades, tampouco a sua diversidade: orientação sexual, situação social, faixa etária, gênero, etnia, credo religioso, ocupação profissional e se privado ou não de liberdade.

Com os avanços instituídos na área nos últimos anos, principalmente no âmbito do reconhecimento do direito humano fundamental em que se constitui a educação em seu papel na sociedade contemporânea, a necessidade de compreensão dessas particularidades, para se levar em consideração as propostas político-pedagógicas, traz como primordial a compreensão sobre os sujeitos da EJA.

Recentes discussões, no campo da EJA defendem a necessidade de uma maior adequação à proposta de ensino implementada para os seus sujeitos, reconhecendo a sua diversidade. Na busca pela compreensão dos atuais sujeitos da EJA, passou-se a identificar que estamos falando de um campo muito diverso, com muitas particularidades, especificidades e armadilhas. Hoje, principalmente, necessitamos compreender melhor essa

modalidade de ensino diante da diversidade do público.

No contexto da discussão sobre a diversidade dos sujeitos da EJA, a educação nas prisões efetivamente passa a ser reconhecida como Educação para Jovens e Adultos, sendo, assim, necessário um investimento em uma proposta político e pedagógica que leve em consideração as particularidades, especificidades e características dos sujeitos em situação de restrição e privação de liberdade.

Contrariando tal perspectiva, grande parte das experiências de educação no sistema penitenciário ainda segue um modelo tradicional de ensino regular para jovens e adultos encarcerados. Geralmente, com poucas exceções, acabam levando para o cárcere experiências de educação implantadas extramuros. Ou seja, continuamos importando experiências se propor um modelo novo, inédito e viável (FREIRE, 2016).

Assim, reproduz-se, no cárcere, uma escola padronizada que pouco dialoga com as especificidades dos seus sujeitos.

As experiências de educação no cárcere, não diferentes de muitas de Educação de Jovens e Adultos extramuros, são geralmente meras reproduções de uma educação regular para crianças. Poucas são as que se efetivam como modalidade de ensino prevista na LDBEN, em seus artigos 37 e 38. São, geralmente, experiências com propostas pedagógicas descontextualizadas da realidade do sistema prisional. São escolas que – por um acaso – estão na prisão.

Infelizmente, os estudos que vimos realizando ao longo desses anos, demonstraram claramente o abandono das discussões necessárias para a criação de uma proposta pedagógica e das discussões em torno da construção de uma proposta que seja mais participativa e sensíveis às condições objetivas do extrato de população que está nos estabelecimentos prisionais, e que possa usufruir de um arcabouço

epistemológico, teórico e metodológico para elaborar uma proposição curricular que não seja *imigrada da rua*, externa, de fora para dentro, pois assim sendo, não conseguirá, no interior das prisões, a eficácia e o sucesso pedagógico tão desejado.

Há pouca clareza entre os(as) educadores(as) sobre a necessidade de tratamento da educação nas prisões como uma modalidade de EJA. A gestão pode desenvolver uma perspectiva que amplie tais horizontes, indo ao encontro dos tempos, espaços e diversidades para assim atender as pessoas em situação de privação de liberdade.

Precisamos, com celeridade, refletir sobre o percurso formativo no qual as práticas pedagógicas estejam valorizadas igualmente. Ao mesmo tempo em que alunos e alunas tenham a possibilidade de elevar sua escolaridade, possa se qualificar profissionalmente, possa também participar de atividades artísticas e culturais, desenvolvendo assim suas potencialidades, descobrindo novos talentos, desenvolvimento de novas capacidades e habilidades, refletindo sobre a possibilidade de adotar novas atitudes frente ao mundo, ao saber, ao outro e a si próprio. Somente com um espaço de diálogo, no qual poderão repensar suas existências e sonhos, conseguirão projetar um futuro alternativo. Nesse sentido, novas políticas públicas se fazem necessárias, um novo olhar sobre o real será fundamental.

É possível pensar e ter referências em proposições interessantes e que considerem as questões aqui levantadas. Como demonstrou Scarfó (1999) para que possamos construir uma educação nas prisões, precisaremos utilizar quatro categorias de análise e avaliação, por ele propostas, um viés dentre tantos outros, porém que nos auxilia a avaliar o que temos e nos impulsiona a buscar e a construir novos caminhos, para irmos em direção ao que queremos. Ainda segundo Leme (2018, s/p) “[...]a análise das práticas educativas nas

prisões, hoje existentes, deverão ser pautadas por quatro categorias: disponibilidade, adaptabilidade, acessibilidade e aceitabilidade”.

A primeira fica evidente pela necessidade de uma gestão e de estratégias de planejamento que compreendam e se esforcem para ampliar o número de vagas e diversificar a oferta de práticas educativas que se complementem, o que redundará na elaboração de uma proposta curricular articulada no interior das unidades prisionais. A realização da EJA nas prisões deve contemplar todas as práticas educativas, sejam as que permitam a elevação de escolaridade, sejam as que promovam a qualificação profissional ou as atividades culturais, mais uma vez coadunando a gestão, o planejamento e o currículo. Tal compartilhamento e convivência são para insistir em um formato no qual haja um currículo oficial (educação formal) atividades extracurriculares ou atividades complementares. Na escola, na “cela de aula”, nesses outros lugares de aprendizagem tudo é currículo. As diversas práticas precisam dialogar entre si, contribuindo de forma direta no processo formativo de cada aluno e de cada aluna.

Outro desafio a ser encarado refere-se a adaptabilidade. Querer *importar* os modelos desenvolvidos na *rua* para o interior da prisão, para a *cela de aula*, continua sendo um equívoco. Faz-se necessário adaptar o currículo, respeitando os contextos e situações das instituições totais. Além disso, precisamos conhecer os alunos, as alunas, os tipos de regimes institucionais, pois existem unidades nas quais os(as) alunos(as) permanecerão por um longo período, em outras, pelo contrário, estarão de passagem. Em ambas as situações, o direito à educação deverá ser garantido, como abonada deverá ser uma nova matrícula após a transferência para outra unidade, permitindo assim a continuidade dos estudos, afiançando juntamente com a ideia de adaptabilidade, a

ideia de disponibilidade. A requerência de uma gestão ampla, integrada, que dê conta desse todo e ao mesmo tempo das particularidades que possa favorecer as pessoas que são transferidas de um estabelecimento a outro, que mudam de regime ou após o cumprimento da pena, poder dar continuidade aos seus estudos, além de outros pontos que devem ser analisados e considerados.

Outro ponto que emerge sempre, é que em muitas circunstâncias, a pena dura mais do que o tempo escolar, do que o programa ofertado. Dessa forma, pensar em estratégias curriculares que possam atender aos alunos e as alunas que já terminaram o período de escolarização obrigatório, permitindo sua participação em outras práticas educativas, se faz necessário.

A acessibilidade dos(as) alunos(as) às práticas educativas oferecidas nas instituições é mais um aspecto importante. Percebemos que as regras para a integração dos(as) alunos(as), muitas vezes, impedem uma nova matrícula. São normas discricionárias, adotadas de forma generalizada pela equipe responsável pela educação, contrariando normas gerais, retiram direitos, excluem parte da massa carcerária. Práticas como essas são comuns, regras como a necessidade de documentos, do histórico escolar, número de faltas no período anterior, disciplina, pavilhão no qual está alocado, impedem que muitos(as) presos(as) participem das práticas educativas e, outras vezes, esses alunos(as) por serem obrigados(as) a seguirem tantas normatizações, desistem, ou melhor, dizendo, são expulsos, impedidos de gozarem ou acessarem seus direitos.

Por fim, a gestão precisa cultivar uma atitude dialógica com os(as) alunos(as), ao invés da imposição de cursos e conteúdo, contribuir de forma incondicional na adesão e permanência nas atividades ofertadas. É isso que Scarfó (1999) denominou como aceitabilidade. Enquanto vontade e postura de transformar a *cela de aula* em um espaço no

qual o(a) preso(a) poderá dizer não. Como Goffman (1996) já havia demonstrado, nas instituições totais existem ilhas, espaços nos quais os internos podem permanecer parte do dia sem o peso da vigilância e da punição. Enquanto vivência de liberdade para se expressar e poder fazer escolhas que se amoldem a seus anseios e expectativas, dignas e éticas, que potencializam experiências dialógicas para o alcance de consensos que visem atender as expectativas gerais e específicas, algo que se constitui em vivência pedagógica para a vida, na edificação de relações diferentes com a alteridade e a sociedade em geral.

4 Conclusão

É possível adicionar que a defesa de uma proposta pedagógica crítica, que contribua para a emancipação dos(as) participantes, em poder opinar, aceitar ou negar aquilo que está sendo oferecido, emerge como percepção concreta de democracia, cidadania e experiência fundante para, insistirmos, na reconstrução dos sujeitos, para fortalecer a sua identidade e, conseqüentemente para a ressignificação de sua vida. O sonho com outro mundo, para além do mundo do crime poderá estar e ficar mais próximo.

Por isso é necessário a busca de uma lógica de gestão que se faça propulsora de uma cultura organizacional diferente, pois afirmadora da substancialidade da educação como direito social fundamental, que proponha aos sujeitos humanos nos itinerários de vida com força e capacidade para superar as situações que provocaram seus conflitos com a lei, para usufruírem da vida e das relações com ética e dignidade.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, Valdo. **Educação Ambiental: Sobre princípios, metodologias e atitudes**. 4ª Ed; Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

- BAUMAN, S. **Globalização: as consequências humanas**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- IRELAND, Timothy D. **Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n 86, p.19-39, Nov. 2011.
- JULIÃO, E. F.; PAIVA, J. **Políticas de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade no Brasil: questões, avanços e perspectiva na Diversidade de sujeitos de direito**. In Políticas de Educação para jovens e adultos: construindo diálogos com as Américas. Petrópolis: De Petrus; FAPERJ, 2015, p. 125 – 149.
- JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Escola na ou da prisão?** Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, jan-abr, 2016.
- LEME, José Antonio Gonçalves. **A Cella de aula: tirando a pena com letras, uma reflexão sobre o sentido da educação nas prisões**. São Paulo. 2002. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.
- LEME, J.A.G. **A cela de aula: tirando a pena com letras – uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios**. In: ONOFRE, E.M.C. (Org). Educação escolar entre as grades. São Carlos: EdUFSCAR, 2007. P. 111 - 160.
- LEME, José Antonio Gonçalves. **Educação nas Prisões de São Paulo: esforços históricos e os limites institucionais**. São Paulo, 2018. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.
- PAIXÃO, A. L. **Recuperar ou punir? Como o Estado trata o criminoso**. São Paulo, SP, Cortez, 1987.
- PERROT, M. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Trad. Denise Bottman, 2º Ed., SP; Paz e Terra, 1992.
- SÁ, Geraldo Ribeiro de. **A prisão dos Excluídos: origens e reflexões sobre a pena privativa de liberdade**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Diadorim, 1996.
- SCARFÓ, Francisco. **Sociedade Civil e educação pública nos presídios: questões para reflexão**. In
- LOURENÇO, A., ET ali. **O espaço da prisão e suas práticas curriculares**. São Carlos, SP, EdUFSCAR, 2011.
- THOMPSON, A. F.G. **A Questão Penitenciária**. Petropolis, RJ: Vozes, 1976.
- UNESCO. **Educando para liberdade: trajetórias, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras**. Brasília: UNESCO, 2006.
- WACQUANT, L. **As prisões da Miséria**. Trad. André Telles, Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 2001.

NOTA

Os (as) autores (as) foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.

The classroom cell: challenges for public education policies for young people and adults in prisons

ABSTRACT

The offer of education in spaces of restriction/deprivation of freedom is an instigation for management and planning strategies that should aim at empowering the people involved, especially students, as subjects of rights capable of living with dignity within relationships pleasurable social and ethical. The reflection proposed here seeks to analyze the macro organizational dynamics of educational implementation, through the performance of institutions that carry out the action in prisons. The methodology is qualitative, through Bibliographic and Documental Research, with the intention of capturing the intrinsic movement, the continuities and contradictions, which shape the scenarios under analysis. From the studied scenario, it is possible to affirm that the educational institutions walked at a slow and cautious pace, to occupy the places that are theirs, by normative definition, even more in a context of great complexity that is the prison, which generates the need for shared or inter-institutional action.

Keywords: Deprivation of Liberty. Youth and Adult Education. Public policies. Prison Education.

La celda del aula: desafíos para las políticas públicas de educación para jóvenes y adultos en las cárceles

RESUMEN

La oferta educativa en espacios de restricción / privación de libertad es una incitación a la gestión y planificación de estrategias que deben apuntar a empoderar a las personas involucradas, especialmente a los estudiantes, como sujetos de derechos capaces de vivir con dignidad dentro de relaciones placenteras sociales y éticas. La reflexión aquí propuesta busca analizar la macro dinámica organizacional de la implementación educativa, a través del desempeño de las instituciones que llevan a cabo las acciones en las cárceles. La metodología es cualitativa, a través de la Investigación Bibliográfica y Documental, con la intención de capturar el movimiento intrínseco de las continuidades y contradicciones que configuran los escenarios bajo análisis. Desde el escenario estudiado, es posible afirmar que las instituciones educativas caminaron a paso lento y cauteloso, para ocupar los lugares que son suyos, por definición normativa, aún más en un contexto de gran complejidad que es la prisión, que genera la necesidad de acción compartida o interinstitucional.

Palabras clave: Privación de libertad. Educación de jóvenes y adultos. Políticas públicas. Educación penitenciaria.