

EDUCAÇÃO BÁSICA EM PRISÕES NO BRASIL: ENTRE AVANÇOS E DESAFIOS

GESILANE DE OLIVEIRA MACIEL JOSÉ

IFMS/MS

YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE

UNESP/PRESIDENTE PRUDENTE

Resumo

Busca-se evidenciar os avanços e desafios no atendimento do ensino básico da modalidade de Educação de Jovens e Adultos do sistema prisional. Para isso, por meio de pesquisa documental, analisa as principais políticas que versam a respeito da garantia do direito a educação em contraposição ao direito à “aprendizagem”, bem como os dados consolidados de oferta educacional as pessoas privadas de liberdade. A pesquisa aponta progressos expressivos na consolidação das diretrizes educacionais em espaços prisionais, sobretudo devido a articulação de entidades e militantes da sociedade civil que promoveram interlocuções relacionadas a garantia de direitos. Em que pese tal avanço, nota-se que a oferta da educação nesse contexto ainda é escassa e pautada pelo princípio da satisfação de necessidades mínimas de aprendizagem, em consonância com as agências internacionais reguladoras.

PALAVRAS-CHAVE: Educação básica. Direito a educação. Direito à aprendizagem. Educação em prisões. Políticas educacionais.

“Eu néscito de apredele e escreve” (aluno 1)

“Eu espero que eu possa aprender mais, cada dia mais e mais. Eu tenho curiosidade de ouvir e falar sobre política” (aluno 2)

(RELATO DE EX-ALUNOS DA PESQUISADORA, 2018).

INTRODUÇÃO

“Eu néscito de apredele e escreve”. Essa epígrafe faz parte de um relato de um estudante matriculado no ensino fundamental da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma unidade penal no estado de Mato Grosso do Sul. O aluno, ainda em fase de alfabetização inicial, expressa seu desejo de apropriar-se dos códigos da leitura e escrita que pressupõe o acesso a bens culturais não alcançados até aquele momento. O outro relato foi mencionado por um estudante da mesma turma em nível mais avançado, no qual manifesta seu interesse em conhecer questões ligadas à política, o que naturalmente pode possibilitar a construção de uma consciência crítica e incorporação de valores democráticos.

Tais narrativas suscitaram questionamentos a respeito da efetividade do atendimento da educação básica na modalidade da Educação de Jovens e

Adultos, direcionado as pessoas privadas de liberdade.

A educação de jovens e adultos contempla o ensino fundamental (do 1º ao 9º ano) e ensino médio, destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nesses níveis em idade própria, e se constitui como instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996). Trata-se de um direito constitucionalizado e pautado por mecanismos que precisam atender a diversidade e especificidade do perfil das pessoas privadas de liberdade.

Na perspectiva de Capucho (2012), a educação de jovens e adultos consiste em um direito humano fundamental e meio de acesso a saberes diversificados, no qual deve-se promover efetivamente a ruptura com os mecanismos geradores de desigualdade, pois enquanto houver igualdade entre os desiguais, não será possível passar da esfera da necessidade para a da liberdade.

Logo, tal oferta não se refere apenas a conhecimentos básicos para a formação do indivíduo, não apenas como um direito fundamental, mas como um meio de acesso a saberes sistematizados que são desenvolvidos no espaço escolar, enquanto um lugar de contradições e lutas que estejam a serviço da promoção dos princípios mínimos de igualdade, bem como uma possibilidade de ruptura com os mecanismos geradores de desigualdade (JOSÉ, 2017). Nesse contexto, é fundamental compreender que a educação em espaços prisionais se estabelece como um direito, e não privilégio.

Em vista disso, busca-se investigar as políticas públicas educacionais direcionadas ao sistema prisional, a partir de dois eixos de análise:

- i) Políticas e legislações norteadoras da educação em prisões, que emergem, sobretudo, das distintas conferências internacionais realizadas com a promulgação de que todos os indivíduos têm direito à “aprendizagem”.
- ii) Por meio dos dados oficiais disponibilizados, evidenciar quais os avanços e desafios na oferta educacional do ensino básico da modalidade EJA.

1 POLÍTICAS E LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS QUE NORTEIAM A GARANTIA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS

A Declaração Universal dos Direitos Humanos – que se apresenta como o início de um longo processo para garantia de direitos – reconhece que todo indivíduo tem direito à instrução gratuita, no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos e pelas liberdades fundamentais (UNESCO, 1948). A Constituição Federal de 1988, da mesma forma, assume como meta educacional atender

a prerrogativa da garantia da educação como direito universal, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, na perspectiva de alcançar a equalização de oportunidades educacionais com padrão mínimo de qualidade de ensino (BRASIL, 1988).

Considera-se que ter direito à educação não se resume à gratuidade e obrigatoriedade do ensino, tampouco a um lugar na sala de aula, mas a todo o contexto de oferta de assistência educacional, considerando, além do Estado, todos os agentes envolvidos, em algum grau, com a efetivação da educação.

Partindo do princípio de garantia de direitos, foram realizados seminários e conferências por diferentes agentes e organismos, a fim de discutir o tema e propor encaminhamentos, inclusive, contemplando a temática “educação de adultos em espaços de privação de liberdade”. Para fins didáticos, foi organizado um quadro sintetizado sobre os principais temas de discussão dos encontros.

QUADRO 1 – DOCUMENTOS QUE ABORDAM A PREMISSA DA EDUCAÇÃO PARA TODOS

AGENTE / DOCUMENTO	PRINCIPAIS PERSPECTIVAS	LOCAL/ ANO DO EVENTO	ANO DE PUBLICAÇÃO
UNESCO - Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; - Educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos; - A concentração deve ser direcionada à aprendizagem de conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores; - Superar as disparidades educacionais aos grupos excluídos (pobres, trabalhadores, povos indígenas, minorias étnicas, raciais e linguísticas, refugiados, trabalhadores das zonas rurais e migrantes). 	Jomtien, Tailândia (1990)	1998
UNESCO - CONFINTEA V Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro	<ul style="list-style-type: none"> - Garantir o direito universal à alfabetização e à educação básica; - Melhorar as condições e a qualidade da educação de adultos, por meio de parcerias para o ensino formal, lugar no trabalho e no seio da comunidade; - Promover o direito ao trabalho e o direito à educação de adultos relacionada ao trabalho; - Garantir o acesso à educação aos grupos excluídos: pessoas idosas, migrantes, ciganos, nômades, refugiados, deficientes e reclusos. 	Hamburgo, Alemanha (1997)	1999

AGENTE / DOCUMENTO	PRINCIPAIS PERSPECTIVAS	LOCAL/ ANO DO EVENTO	ANO DE PUBLICAÇÃO
UNESCO, CONSED, AÇÃO EDUCATIVA - Educação para todos: o compromisso de Dakar	- Atender as necessidades básicas de aprendizagem, especialmente as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas; - Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam satisfeitas mediante o acesso equitativo à aprendizagem apropriada e a programas de capacitação para a vida; - Melhorar os aspectos da aprendizagem reconhecidos e mensuráveis, especialmente em alfabetização, cálculo e habilidades essenciais para a vida; - Melhorar e diversificar os programas educativos com prioridade aos grupos excluídos e vulneráveis, especialmente voltados à alfabetização.	Dakar, Senegal (2000)	2001
UNESCO, MEC - CONFINTEA VI – Marco de Ação de Belém	- Direito à alfabetização de adultos; - Desenvolver oferta de alfabetização relevante e adaptada às necessidades dos educandos para obtenção de conhecimentos, capacidades e competências funcionais e sustentáveis; - Concentrar ações de alfabetização em mulheres e populações extremamente vulneráveis, incluindo as pessoas privadas de liberdade .	Brasília, Brasil (2010)	2010

FONTE: UNESCO (1998; 1999); UNESCO, CONSED, AÇÃO EDUCATIVA (2001); UNESCO, MEC (2010). Organizado pela autora.

Observa-se que esses documentos anunciam estratégias e ações, inseridas no debate do direito à educação para todos. São pautas importantes que chancelam o acesso e a universalização da educação pública como um direito, independente da condição do indivíduo.

A “Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1998), assim como o “Compromisso de Dakar” (UNESCO, CONSED¹, AÇÃO EDUCATIVA; 2001) buscaram firmar o compromisso de que toda pessoa tem direito à aprendizagem e ao acesso à alfabetização e à educação básica, ressaltando a necessidade de uma educação inclusiva, que contemple os pobres, desfavorecidos, jovens e adultos atingidos por conflitos, inclusive, em face do crescimento significativo das tensões, violências e guerras. A educação assume, nesses contextos, um papel importante em atuar na prevenção de conflitos e na estabilidade das relações por tratar-se de uma forma de respeito aos direitos humanos, e em prol da liberdade fundamental do indivíduo.

Ao abordar o termo “necessidades básicas de aprendizagem” são apresentadas as habilidades como leitura e escrita, expressão oral, cálculo, solução de problemas, além dos conhecimentos mais amplos, como as habilidades, valores e atitudes, de forma que o indivíduo possa “trabalhar com dignidade,

1 CONSED - Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação.

participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo” (UNESCO, 1998, p. 3). Embora não haja especificação quanto as pessoas privadas de liberdade, esses documentos contemplam os grupos excluídos, o que significa um grande avanço quando se trata de políticas públicas.

Já a “Declaração de Hamburgo” – CONFINTEA V” (UNESCO, 1999) e o “Marco de Ação de Belém – CONFINTEA VI” (UNESCO, MEC, 2010) especificam o compromisso de garantir o direito universal à alfabetização e a educação básica de adultos, dando destaque as pessoas privadas de liberdade. Esses apontamentos ressaltam o acesso à aprendizagem vinculado à obtenção de conhecimentos, capacidades e competências funcionais e sustentáveis direcionados ao trabalho.

Cabe lembrar que as ideias neoliberais de uma educação básica vinculada ao trabalho começam a ganhar espaço a partir de 1973 – com a chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, quando o mundo capitalista regrediu em uma longa e profunda recessão.

No Brasil, na década de 1990 ocorre a ascensão de Fernando Collor de Mello (1990-1992) na Presidência da República, com um discurso de defensor dos ‘descamisados’ (os pobres) contra os ‘marajás’ (os ricos) e um projeto de caráter neoliberal atrelado a urgência de colocar o país na era da modernidade (ARELARO, 2000). Embora o conceito de educação não tenha sido prioridade no decorrer deste governo, é nesse período que os organismos internacionais, o Banco Mundial, o UNICEF² e a UNESCO pressionaram o Brasil em razão do seu atraso evidenciado por estatísticas educacionais, com a proposta de se estabelecer o compromisso de melhoria no desempenho educacional, vinculado a recebimento de empréstimos.

Foi a partir da gestão do então presidente eleito Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), que foi forjado um arcabouço legal para viabilizar o processo de modernização do país, pautado pelas agências de financiamentos internacionais. Posteriormente, as ações organizacionais e curriculares foram absorvidas quase que integralmente na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011).

Vale destacar que as conferências realizadas são baseadas em políticas globais definidas pelos organismos internacionais para os países pobres, inclusive nos últimos anos amparadas e financiadas pelo Banco Mundial, que atua como uma agência de assistência técnica em políticas educacionais pautada em estratégias de lógica econômica.

De acordo com o próprio Banco Mundial, para aumentar a produtivi-

2 UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

vidade da mão de obra no mercado de trabalho, é essencial estabelecer melhorias na quantidade e qualidade de capital humano, e isso se dá por meio da educação básica. Nesse sentido, diversas intervenções corretivas direcionadas à educação básica, vocacional e técnica, foram e estão sendo implantadas em vistas de ajudar a cumprir a crescente demanda do setor privado de contratar trabalhadores com sólidas aptidões analíticas (BANCO MUNDIAL, 2011).

A agência ainda recomenda que o Brasil priorize ações direcionadas aos jovens, em uma participação mais forte na qualidade da educação como uma forma de tornar o crescimento do país mais econômico e socialmente sustentável. A qualidade da educação, nesse caso, é avaliada pelos critérios do índice nacional de qualidade da educação (IDEB³). Entretanto, na visão de Libâneo (2012), os traços básicos das políticas para a educação do Banco Mundial se configuram da seguinte forma: a) reducionismo economicista, considerando que a definição de políticas e estratégias são baseadas na lógica econômica; b) o desenvolvimento socioeconômico preocupa-se com a redução da pobreza, como condição para tornar os indivíduos mais aptos a esse contexto de modernidade; c) a educação escolar reduz-se a objetivos de aprendizagem observáveis, mediante formulação de padrões de rendimento como critérios da avaliação em escala; d) flexibilização no planejamento e na execução para os sistemas de ensino, mas centralização das formas de aplicação das avaliações, cujos resultados transformaram-se em mecanismos de controle do trabalho das escolas e dos professores (LIBÂNEO, 2012).

Torres (2000a) concorda que as propostas do Banco Mundial para a educação são feitas basicamente por economistas, dentro da lógica e da análise econômica, no qual a relação custo-benefício e a taxa de retorno constituem as categorias centrais a partir das quais se define a tarefa educativa, as prioridades de investimento, os rendimentos e a própria qualidade. Sendo assim, nessa proposta predomina a visão de uma educação descolada do contexto histórico de uma sociedade, ou seja, em que se confluem quantidade ao invés de qualidade.

É importante observar os termos descritos nessas publicações sobre educação para todos: em todos os documentos apresentados é possível notar que o termo direito “à aprendizagem” sobrepõe o direito “à educação”. Ora, basta recorrer ao conceito básico desses termos para vislumbrar a complexidade das políticas globais revestidas de boas intenções. De forma simplificada, aprendizagem significa aquisição de conhecimento, e educação possui uma visão mais abrangente, situada a partir do conhecimento, ideias, conceitos e valores necessários para a formação do indivíduo.

3 IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Nesse sentido, a educação desloca-se da perspectiva de ensino-aprendizagem e direciona-se apenas à aprendizagem, na medida em que a visão neoliberal reduz e desvaloriza o papel do docente, e atribui responsabilidade ao aprendiz por sua aprendizagem.

Não basta estar matriculado na escola. O direito à educação não se limita ao acesso. A aprendizagem, na ótica neoliberal, realça apenas o chamado “conhecimento útil” e seus aspectos individualistas e competitivos. [...]. Para o Banco, aprender é apenas identificar informações e saber utilizá-las em algum momento. Segundo ele, deve-se ensinar apenas para se aplicar, para manejar um repertório de técnicas (lógica instrumental); o ensino deve evitar “ideologias” (sonho e utopia não abominados pelas políticas neoliberais) (GADOTTI, 2012, p. 1).

Desse modo, a visão ampliada da Educação para todos converteu-se em uma visão encolhida e forjada a novas concepções, tais como: a) a educação para todos se resume à educação de meninos e meninas mais pobres; b) a educação básica se restringe à educação escolar de nível primário, ou seja, o mínimo; c) a universalização da educação básica se restringe ao “acesso”, desconsiderando a permanência e o término do ciclo escolar; d) as necessidades básicas de aprendizagem passam para as necessidades mínimas de aprendizagem, inclusive quando destaca os aspectos da alfabetização, cálculo e habilidades essenciais para a vida; e) a atenção na aprendizagem se reduz à melhoria e evolução do rendimento escolar dos alunos; f) a ampliação da visão da educação básica se resume à expansão do tempo (número de anos) da escolaridade obrigatória; g) a educação básica como alicerce de aprendizagens posteriores se transforma na educação básica como um fim em si mesma; h) a melhoria das condições de aprendizagem se apequena nas condições internas da instituição escolar; i) a proposta de educação para todos os países se restringe apenas aos países em desenvolvimento; e, j) a educação sob responsabilidade dos países e da comunidade internacional se restringe à responsabilidade apenas dos países (TORRES, 2000b).

Portanto, tal perspectiva se resume a um encolhimento da proposta da educação para todos, pautadas em um pacote restrito de atendimento às necessidades imediatas, utilitárias e mais elementares dos indivíduos, com conotação instrumental e técnica da escola em relação ao ensino e à aprendizagem.

Por um lado, a noção mais restrita confina a aprendizagem natural, desprovida de seu caráter cultural e cognitivo; e por outro lado, a noção ampliada dissolve o papel do ensino, destituindo a possibilidade de desenvolvimento pleno dos indivíduos, já que os estudantes acabam obrigados a aceitar a oferta de uma escola enfraquecida, com ensino reduzido às noções mínimas, professores mal preparados, mal pagos e desiludidos. Logo, o resultado é produzir cidadãos mínimos, consumidores passivos que se su-

jeitam a uma cidadania e democracia mínimas (LIBÂNEO, 2012; LOMBARDI; SAVIANI; NASCIMENTO, 2005).

Diante do reducionismo da educação para o campo da aprendizagem, esses documentos abreviaram, portanto, a perspectiva da educação a um padrão mínimo, vinculando-a ao esvaziamento do conteúdo e deixando de atender as dimensões mais amplas de formação do indivíduo, em detrimento ao conjunto de competências, habilidades, aptidões e valores pautados pelo utilitarismo, em favor de uma lógica hegemônica capitalista.

Para Saviani e Duarte (2012), a formação para o trabalho é bastante contraditória, visto que, por um lado, a indústria moderna revoluciona constantemente a divisão do trabalho dentro da sociedade no qual lança massas de capital e massas de trabalhadores de um ramo de produção para outro, gerando a necessidade de um trabalhador polivalente e versátil; e, por outro lado, reproduz sua forma capitalista – a velha divisão do trabalho com suas especificidades rígidas.

Posto isso, embora todo o contexto econômico e capitalista esteja imbricado nesses compromissos, foi a partir dessas ações, bem como em virtude das lutas políticas e profissionais dos movimentos sociais, que o tema de aprendizagem de adultos para todos evidenciou os direitos e aspirações pelos diferentes grupos – em especial aos mais vulneráveis e em situação de risco. Nesse caso, houve a aceitação de se criar condições educativas favoráveis de inclusão, que pudessem combater os obstáculos das pessoas privadas de liberdade ao acesso aos recursos intelectuais, fornecendo-lhes meios e mecanismos para acessarem a educação.

Com relação à educação de jovens e adultos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) prevê que deve ser destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, devido a suas condições de vida e de trabalho. A perspectiva da EJA é de resgatar a escolaridade do sujeito, oferecer conhecimentos que contribuam com sua adequação às exigências do mercado de trabalho e conseqüentemente com sua reintegração ao convívio social, considerando que a educação é tanto um direito humano em si mesmo, como uma forma indispensável para se fortalecer o respeito a outros direitos e liberdades fundamentais do ser humano.

Em 24 de dezembro de 1996, por meio da Lei nº 9.424, houve a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)⁴, estabelecendo um novo

⁴ O FUNDEF foi criado no governo FHC e vigorou de 1997 a 2006. O FUNDEB foi reconfigurado pelo governo Lula, e está em vigor desde janeiro de 2007.

marco institucional no financiamento do ensino com previsão de recursos para o ensino fundamental. Sobre isso, Haddad (2007) e Pierro (2010) analisam que, como o plano de investimentos focalizou em crianças e adolescentes de sete a catorze anos e as matrículas na EJA não puderam ser consideradas, tal política restringiu as fontes de financiamento e desestimulou os gestores a expandirem as matrículas na modalidade.

As dificuldades se tornaram ainda maiores, à medida que o ensino de jovens e adultos passou a concorrer pelos recursos públicos não utilizados com a educação infantil no âmbito municipal e com o ensino médio no âmbito estadual, níveis em que a demanda social explícita é muito maior (HADDAD, 2007). Apesar disso, segundo o autor, houve algum crescimento das matrículas e os municípios acabaram sendo os maiores responsáveis pelo atendimento da demanda nos primeiros anos do ensino fundamental da EJA. Isso se deve à pressão por novos cursos, vinda da população, e à atitude de alguns governos municipais que assumiram a temática com responsabilidade social e compromisso político.

Mais tarde, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com a promulgação da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. A previsão era de um atendimento de alunos da educação básica pública presencial, com a proposta de estender o mesmo princípio para todo o ensino básico, creche e ensino médio, abrangendo inclusive a educação de jovens e adultos. Entretanto, tal programa não representou necessariamente aumento nas matrículas da EJA.

Posteriormente, os pareceres nº 5 e 12/1997 do Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, 1997a, 1997b) definiram as diretrizes para aplicação da LDBEN/1996, ao estabelecer a idade mínima para acesso a EJA, além dos critérios de certificação, modalidade e a garantia de oferta pelo poder público e de caráter gratuito, além de elucidar dúvidas sobre cursos e exames supletivos.

Mais adiante, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, em que destacou a obrigatoriedade da oferta e da estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio, valorizando as questões da equidade, diferença e reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, bem como a proporcionalidade com espaços e tempos apropriados nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (CNE/CEB, 2000a). No mesmo ano, foi publicado o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que homologa tais diretrizes, no qual

ressalta sua função educacional como reparadora, equalizadora, qualificadora e reafirma o princípio da contextualização, do reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas que se constituem em diretrizes nacionais dos conteúdos curriculares (CNE/CEB, 2000b).

Após longos debates no Congresso, em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE (UNESCO, SENADO FEDERAL, 2001), que trata, entre algumas prioridades, a garantia de ensino fundamental aos que a ele não tiveram acesso ou o concluíram na idade própria, e a ampliação do acesso aos demais níveis de ensino e modalidades de educação, na perspectiva de dobrar o atendimento na oferta da educação de jovens e adultos e aumentar em 50% na melhoria nos níveis de alfabetização de adultos, por meio de acesso equitativo a aprendizagem apropriada e a programas de competências para a vida.

Sobre o Programa, Pierro (2010) assegura que a proposta se limitou a desenhar estratégias de elevação das taxas de alfabetização e níveis de escolaridade da população, situando o programa aos marcos da concepção compensatória da EJA. Outro problema, na visão da autora, é que o plano previu apenas para que os estados mantivessem programas de formação de educadores para atuar na alfabetização e séries iniciais, perdendo a oportunidade de convocar as instituições de ensino superior a considerar esse aspecto na formação inicial dos professores. Somado a isso, apesar da previsão de estabelecer um mecanismo de monitoramento periódico, mediante divulgação e avaliação bienal dos programas de EJA pelos sistemas de ensino, essa meta nunca foi tomada em consideração.

No ano de 2004, período do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o Governo Federal criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) – que posteriormente passou a chamar-se SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) com o objetivo de contribuir para a redução das desigualdades educacionais e valorização das diferenças e da diversidade, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais⁵. O atendimento esteve voltado à alfabetização de jovens e adultos, educação do campo, indígena e quilombola, educação ambiental e em Direitos Humanos, educação para as relações étnico-raciais e formação de professores para atender tais demandas.

5 Informações disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=81. A alteração da SECAD para SECADI teve a intenção de articular ações voltadas à diversidade humana e social aos processos educacionais e considerar as questões de raça, cor, etnia, origem, posição econômica e social, gênero, orientação sexual, deficiências e outras que possam ser identificadas como sendo condições existenciais favorecedoras da exclusão social. No dia 02 de janeiro de 2019, o Ministro da Educação Ricardo Vélez (à época) anunciou a extinção da SECADI e a criação de uma nova secretaria voltada somente para alfabetização (Sealf) e outra para modalidades especializadas de educação (Semesp). Acesso em: 15 jan. 2018.

Sobre isso, Paula e Oliveira (2011) defendem que, embora os avanços sejam significativos no campo legal, na garantia do direito ao ensino fundamental gratuito e na definição de metas e princípios educativos para a EJA não houve a tradução da lei em políticas públicas permanentes e de qualidade, ao contrário, “na prática as reformas educativas implantadas se mostraram pouco efetivas no que diz respeito à garantia de direitos constitucionais e na tradução desses princípios em programas eficazes para atendimento da demanda dessa modalidade educativa” (PAULA; OLIVEIRA, 2011, p. 31).

Pierro e Haddad (2015) complementam que, como em outras partes do mundo, a realização da garantia de direitos voltados à educação de jovens e adultos limitou-se às políticas de ajuste macroeconômico e redefinição do papel do Estado, o que gerou, por consequência, o aprofundamento das desigualdades sociais.

Posto isto, diante desse cenário de implementação de políticas públicas para a garantia do direito à educação, sobretudo para a oferta da EJA, nota-se que houve consecutivamente avanços e contradições. Por um lado, os programas e diretrizes instituídos evidenciam um avanço no campo da legislação nacional referente à garantia de educação para todos e a expansão da oferta de ensino, inclusive destacando a necessidade de reduzir os índices do analfabetismo. As Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs) se configuraram, especialmente, como um espaço privilegiado de diálogo, sobretudo como documentos importantes ao estabelecer as diretrizes para a educação de adultos, inclusive para pessoas privadas de liberdade.

Por outro lado, em que pese tais avanços, não se pode deixar de destacar que essa inserção se dá, especialmente, pela orientação neoliberal, que em sua lógica capitalista criam-se novas demandas de letramento à população de baixa renda, de forma que possam atender as necessidades das transformações econômicas e tecnológicas produzidas pela sociedade.

2 POLÍTICAS E LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS NORTEADORAS DO SISTEMA PRISIONAL

Nos últimos vinte anos, o campo de estudos sobre educação desenvolveu-se de maneira significativa, ao mesmo tempo em que surgiram entidades e pessoas que passaram a compor um espaço de militância por causas relacionadas aos direitos humanos de pessoas privadas de liberdade. Na visão de Torres (2017), esse ativismo se fortaleceu devido a alguns episódios, tais como: o Massacre do Carandiru ocorrido em 1992; o aumento da população encarcerada em detrimento de poucos investimentos; o surgimento da facção criminosa Primeiro Comando da Capital em 1993; além de sucessivas rebeliões iniciadas no estado de São Paulo, particularmente o conhecido “dia do

salve”, quando várias penitenciárias se rebelaram simultaneamente demonstrando o poderio das facções.

Não foi por coincidência que, em 1994 – logo após o incidente de rebeliões de grande proporção – o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – CNPCP (BRASIL, MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 1994) determinou, por meio das “Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil”, que todas as pessoas privadas de liberdade deveriam ter o direito de participar de atividades culturais e educacionais. Essas discussões tratam a educação básica não apenas como um direito, mas também como um dever e responsabilidade de toda sociedade, sendo impossível isolar o debate sobre educação sem incluir a questão dos direitos humanos, justiça, democracia, responsabilidade social e emancipação.

No ano de 2004, o Ministério da Educação (MEC) visava fortalecer ações destinadas às temáticas da diversidade e inclusão social, vinculadas aos programas geridos pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Assim, as políticas de alfabetização foram direcionadas à educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena e diversidade étnico-racial, destacando, dessa forma, políticas sociais como instrumento de cidadania. Já em 2005, juntamente com o Ministério da Justiça, foi instituído um grupo de trabalho para a discussão de estratégias em vistas de fortalecer a oferta de educação básica voltada à população carcerária, em consonância com as necessidades e aspirações do público em questão.

Como, na ocasião, o MEC era parceiro da UNESCO, por meio do compromisso firmado no Marco de Dakar Educação para todos – em 2001, estabeleceu-se um grupo de trabalho com atividades para realização de visitas, seminários e intervenções específicas. Tais ações serviram para rediscutir com mais legitimidade os consensos e avanços com relação à educação em prisões, as dinâmicas de financiamento e firmar novos pactos que estimulassem a garantia de educação as pessoas privadas de liberdade. Posteriormente, em 2006, foi publicado o projeto Educando para a Liberdade, fruto da parceria entre os Ministérios da Educação e da Justiça e da representação da UNESCO no Brasil, com apoio do governo do Japão, constituindo-se como referência fundamental na construção de uma política pública integrada e cooperativa, tanto no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, quanto no âmbito da Administração Penitenciária.

Em 2007, um ano após novos ataques do PCC⁶, o governo Lula lança o Programa Nacional de Segurança com Cidadania (Pronasci). O projeto procura articular políticas de segurança com ações sociais, priorizar a prevenção e atingir as causas que levam à violência, sem abrir mão das estratégias de ordenamento social e repressão qualificadas. Com relação à educação, o documento prevê a construção de presídios equipados com sala de aula, laboratório de informática e biblioteca.

Na mesma direção, há a previsão de diversos projetos educacionais as pessoas privadas de liberdade, entre eles, o Brasil Alfabetizado, o ProJovem e o Projea. Tais programas permitem que esses indivíduos possam cursar e concluir o nível médio integrado a cursos profissionalizantes. Também há a possibilidade de oferecer preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o acesso à formação universitária por meio do ProUni ou Universidade Aberta (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2007).

Cabe mencionar que tais ações foram articuladas com a participação de diferentes coordenações do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), na perspectiva de construir políticas mais efetivas para o sistema prisional em conjunto com outras ações, como as de trabalho e renda, assistências social, jurídica, à saúde, assim como as de apoio aos serviços penais e aos conselhos da comunidade (DEPEN, 2008). Para isso, foram formalizados diversos convênios e parcerias com o Ministério da Educação, Ministério da Saúde, Secretaria Nacional da Juventude e Secretaria de Políticas para Mulheres (DEPEN, 2008).

Já em 2009, houve a publicação do documento “Educação em Prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania” (UNESCO, OEI⁷, AECID⁸, 2009), que integra um importante processo de intensificação da parceria entre a UNESCO e a OEI, no qual apresenta o resultado de dois eventos relevantes para o fortalecimento da educação em prisões: o “II Seminário Nacional Consolidação das Diretrizes para a Educação no Sistema Penitenciário”, realizado em 2007, e o “Encontro Regional da América Latina de Educação em Prisões” ocorrido em 2008.

Para Torres (2017), os Seminários Regionais se constituíram como o momento oportuno para discutir o papel das políticas de educação prisional,

6 Os ataques se deram por meio de ônibus queimados e diversas rebeliões simultâneas, ocorridas em diferentes estados.

7 A OEI (Organização dos Estados Ibero-americanos para Educação, a Ciência e a Cultura) é um organismo internacional de caráter governamental para a cooperação entre os países ibero-americanos que atuam no campo da educação, ciência, tecnologia e cultura no contexto do desenvolvimento integral, da democracia e da interação regional. Disponível em: <https://oei.org.br/sobre-a-oei/oei>. Acesso em: 15 jun. 2018.

8 A AECID (Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento) é o principal órgão de gestão da cooperação espanhola que visa o combate à pobreza e o desenvolvimento humano sustentável. Disponível em: <http://www.aecid.es/ES/la-aecid>. Acesso em: 15 jun. 2018.

propondo-se, a cada encontro, levantar pautas para construir planos estratégicos na busca pela transformação da realidade do sistema penitenciário brasileiro. Sendo assim, os documentos elaborados a partir desses encontros representam os esforços de pesquisadores e militantes para sistematizar conhecimentos, socializar e divulgar as reflexões realizadas no Brasil e principalmente articular a construção de planos estaduais de educação nas prisões pautados na implantação das Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação no Sistema Prisional.

As Diretrizes propõem algumas recomendações, entre elas, destacam-se: a necessidade de articular políticas educacionais integrais e transversalizadas junto ao Ministério da Justiça ou órgãos equivalentes; reconhecer o protagonismo do indivíduo privado de liberdade nos processos educativos (pela remição de pena, estímulo cultural e econômico etc.); fortalecer a educação e valorizar os agentes penitenciários, docentes e demais profissionais que trabalham nos estabelecimentos penais a partir de uma perspectiva dos direitos humanos; desenvolver projetos pedagógicos que facilitem a participação da família e da comunidade, entre elas, recomenda-se a criação de bibliotecas, videotecas e outros espaços culturais e recreativos; e, estabelecer políticas que facilitem a continuidade e o acompanhamento dos processos educativos após recuperação da liberdade (UNESCO, OEI, AECID, 2009).

Também em 2009, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – CNPCP publica a Resolução nº 03, de 11 de março de 2009, em que dispõe sobre as “Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais”. Entre outras normatizações, destaca-se a orientação no atendimento dos eixos pactuados quando da realização do Seminário Nacional pela Educação nas Prisões (2006), quais sejam: a) gestão, articulação e mobilização; b) formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta de educação na prisão; e c) aspectos pedagógicos (CNPCP, 2009a).

No mesmo ano, foi publicada a Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação – Plataforma DhESCA Brasil⁹ (CARREIRA; CARNEIRO, 2009). O documento relata a situação da educação ofertada em prisões e destaca questões importantes sobre o atendimento, gestão, situação dos educadores, infraestrutura e materiais, procedimentos, comunicação e gestão interna, resistências internas à educação, formação de agentes penitenciários e educadores, educação profissional, educação infantil (aos filhos das pessoas privadas de liberdade) e educação física, além de questões como a transparência e controle social (CARREIRA; CARNEIRO, 2009).

⁹ Plataforma DHESCA BRASIL é uma Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais. Trata-se de uma rede nacional formada por 40 organizações da sociedade civil, que desenvolve ações de promoção e defesa dos direitos humanos, bem como de reparação de violações de direitos. Informação disponível em <http://www.plataformadh.org.br/quem-somos/historico/>. Acesso em: 02 jul. 2018.

Finalmente, no ano de 2010, a partir da articulação de representantes governamentais e da sociedade civil, entre eles, técnicos e consultores do campo de Educação de Jovens e Adultos, diretoria do SECAD, DEPEN, CNPCP, UNESCO e outras entidades atuantes e com interesse na oferta de educação nos estabelecimentos penais, houve a publicação das “Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais”, que representa o marco no que se refere à educação em espaços prisionais. Em linhas gerais, prevê a oferta educacional em diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e extensivas as pessoas privadas de liberdade em regime provisório, condenadas, egressas do sistema prisional e aos que cumprem medidas de segurança.

A resolução reforça a perspectiva da educação em espaços de privação de liberdade, em pelo menos três objetivos imediatos, tais como: a) manter as pessoas privadas de liberdade ocupadas de forma proveitosa; b) melhorar a qualidade de vida na prisão; c) conseguir um resultado útil, tal como adquirir novos conhecimentos, atitudes sociais e comportamentos, que posteriormente possam refletir no acesso ao emprego ou a uma capacitação superior, quando em condição de liberdade. Além disso, em termos de objetivos mais amplos, busca-se alcançar uma (re)integração social e o desenvolvimento do potencial humano (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).

Posteriormente, já no governo de Dilma Rousseff (2011-2016), foi publicado o Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, em que referenda o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (BRASIL, 2011). Esse decreto tem como meta fortalecer, ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais, abarcando a educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica e a educação superior.

Já em 2016, o DEPEN por meio da Diretoria de Políticas Penitenciárias em parceria com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) publicou o Modelo de Gestão para a Política Prisional. Tal documento reforça a importância de se construir uma política de educação para as pessoas em privação de liberdade, devendo seus atores – Ministérios e órgãos estaduais gestores da educação e da administração penitenciária, bem como organizações da sociedade civil, do judiciário e representações das pessoas privadas de liberdade – empreender esforços e alinhamentos necessários entre as normativas já construídas e suas regulamentações locais, a fim de desenvolver e implantar mecanismos de execução, formação profissional e controle de atuação no campo da assistência educacional (DEPEN, 2016).

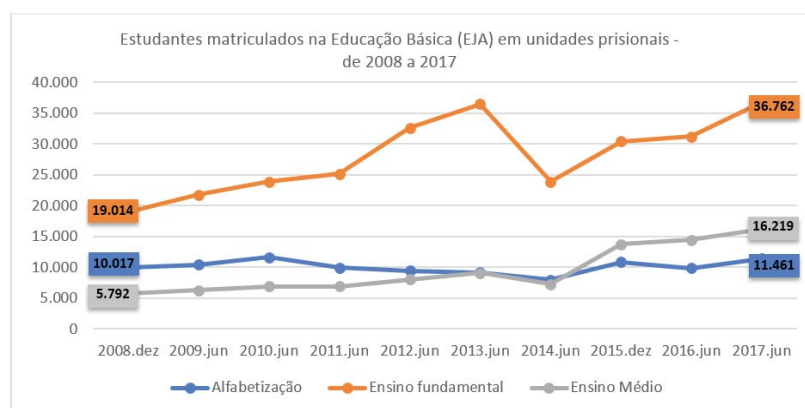
Ao analisar esses apontamentos, fica evidenciado que a educação ofertada em espaços prisionais significa uma segunda chance aqueles que não

tiveram oportunidade de estudar no tempo e idade hábil. A educação, portanto, deve ser percebida como um direito, e não privilégio, logo, educação na prisão não significa educação de pessoas privadas de liberdade, mas faz parte de um processo educacional direcionado a todos aqueles envolvidos direta ou indiretamente com o contexto da prisão, inclusive seus familiares, operadores ou os gestores do sistema.

Entretanto, ao verificar como a educação básica se consolida nos estados brasileiros, a realidade demonstra que há um distanciamento significativo das diretrizes que regulamentam a oferta como um direito as pessoas privadas de liberdade, equiparado à sua implantação efetiva em espaços de reclusão.

Para compreender a amplitude da oferta educacional em prisões brasileiras, recorremos ao Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN (DEPEN, 2017), que apresenta os seguintes dados:

GRÁFICO 1 – ESTUDANTES MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA (EJA) EM UNIDADES PRISIONAIS – DE 2008 A 2017



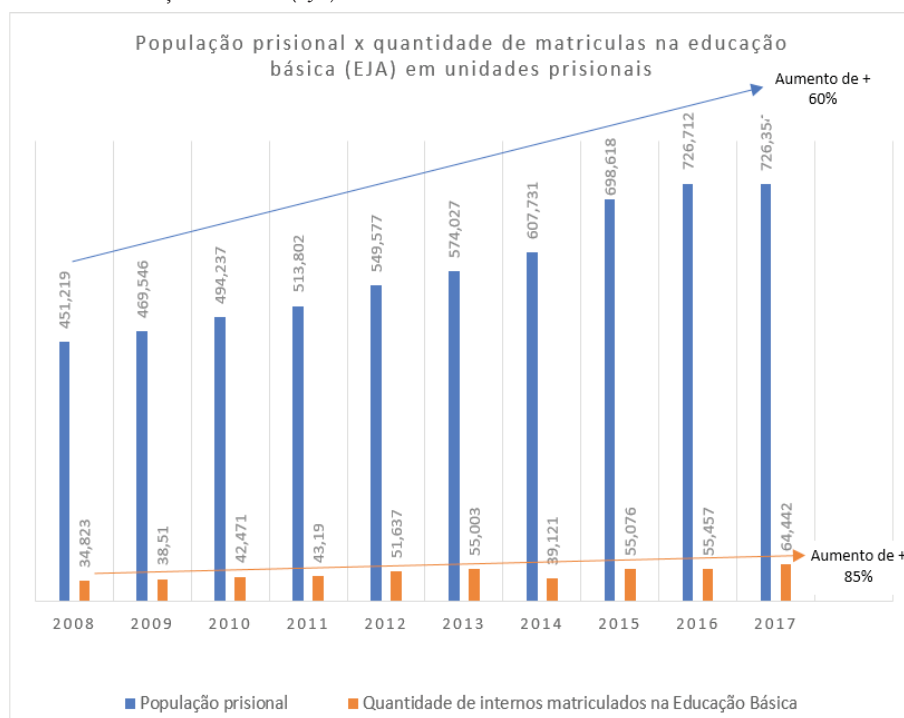
Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados disponíveis no Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen, de dezembro/08 a junho/2017.

Os dados apontam que houve aumento significativo na oferta da educação básica – que compreende os níveis de alfabetização, ensino fundamental e ensino médio. Em 9 anos, houve um acréscimo de mais de 14% no nível da alfabetização; 93% a mais no ensino fundamental; e 180% de aumento no ensino médio.

Cabe mencionar que existem outras atividades educacionais que são ofertadas, como a educação profissional, cursos técnicos e atividades de remição pela leitura ou pelo esporte; contudo, o recorte dessa pesquisa diz respeito ao nível básico de ensino, que possibilita que a pessoa privada de liberdade possa sair da unidade prisional – quando em liberdade – com escolarização formal acima do que quando ingressou na prisão.

Ao verificar a quantidade de estudantes matriculados ao longo dos últimos anos, em comparativo com o aumento da população prisional, os dados também demonstram avanços.

GRÁFICO 2 – POPULAÇÃO PRISIONAL VERSUS QUANTIDADE DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA (EJA) EM UNIDADES PRISIONAIS – DE 2008 A 2017



Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados disponíveis no Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen, de dezembro/08 a Junho/2017.

Em 2008, por exemplo, o Brasil contava com 451.219 pessoas privadas de liberdade e desses mais de 34.000 estavam matriculados. Já em 2017, o país contava com mais de 726.000 pessoas privadas de liberdade e desses mais de 64.000 estavam em atividades educacionais. Em termos proporcionais, houve maior acréscimo de matrículas em comparação ao aumento de pessoas privadas de liberdade.

Ainda que o avanço seja evidente, a média de indivíduos que estão em atividade educacional básica corresponde a apenas 8,2% da população prisional, demonstrando como a oferta é bastante restrita.

Ressalta-se que os documentos do Infopen não apresentam o quantitativo de estudantes que concluíram a fase escolar, o que deixa margem de dúvidas se de fato houve aproveitamento e conclusão do curso. É de conhecimento que a evasão escolar é grande, sobretudo ao considerar as especificidades que o ambiente prisional apresenta, entre eles, podemos destacar a alta rotatividade das pessoas privadas de liberdade, visto que as transferências de presídios são constantes e acontecem por inúmeras razões, seja por segurança

ou problemas de disciplina. Em outras ocasiões, as alterações decorrem devido a progressão de regime.

Também há o problema do conflito de horário dos estudos com os de trabalho. Sobre isso, Leme (2011) e Torres (2011) esclarecem que a maioria dos alunos enfrenta esse dilema, na medida em que grande parte dessas atividades concorre entre si. Ademais, o trabalho prisional tem previsão de remuneração na Lei de Execução Penal no qual as pessoas privadas de liberdade que laboram não podem receber remuneração inferior a 3/4 (três quartos) do salário mínimo (BRASIL, 1984), por isso, a opção em trabalhar acaba se sobrepondo à opção pela escola e tornando-se mais atrativa.

Outro fator que contribui para a desistência dos estudos justifica-se pelo conflito de horários entre a escola e o banho de sol ou a realização de cultos religiosos. A alternativa para reduzir o problema seria a oferta educacional no período noturno¹⁰; entretanto, implicaria em outros problemas vinculados à rotina das unidades prisionais, entre elas, a quantidade de agentes penitenciários. Segundo o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, a orientação é de 1 agente para cada 5 pessoas privadas de liberdade (CNPCCP, 2009b), entretanto, no Brasil a média é de sete indivíduos para cada agente (com variáveis)¹¹. No estado do Pernambuco, por exemplo, há uma média de 20 pessoas privadas de liberdade por agente penitenciário.

Sob outra visão a respeito dos altos índices de desistência na EJA, Haddad (2002) destaca, entre outras questões, que a escola reproduz a estrutura de desigualdade social presente na sociedade capitalista, configurando-se como distante da realidade e das necessidades concretas dos alunos. Da parte dos estudantes privados de liberdade, muitos se consideram incapazes e fracos, introjetando a concepção da ideologia dominante do fracasso entre alunos na mesma condição.

O problema é reconhecidamente elevado em programas de educação de jovens e adultos, em função não apenas de fatores internos aos processos de ensino e aprendizagem, provocados pelas dificuldades inerentes a essa modalidade de educação, como também devido a fatores externos vinculados às difíceis condições de vida dos alunos (HADDAD, 2007).

Ireland (2012) complementa que ao buscar contribuir para a supe-

10 Segundo o Art. 3º das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, o atendimento educacional deve contemplar todos os turnos.

11 VELASCO, Clara; CAESAR, Gabriela. **Monitor da violência: Brasil tem média de 7 presos por agente penitenciário; 19 estados descumprem limite recomendado.** Disponível em <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/brasil-tem-media-de-7-presos-por-agente-penitenciario-19-estados-descumprem-limite-recomendado.ghtml>. Acesso em 08 set. 2019.

ração de desigualdades, a EJA, às vezes, reforça a oferta de uma educação de duvidosa qualidade para as pessoas das camadas mais pobres da população. Quando o autor cita a “oferta duvidosa”, diz respeito à formação do educador de adultos, aos conteúdos, o tipo de oferta e os materiais didáticos, considerados em sua ótica como inconsistentes. Nesse sentido, são dificuldades que se aproximam do problema da oferta da EJA em unidades prisionais e que podem explicar o aumento da evasão.

Pierro e Catelli Jr. (2017), sob diferente ponto de vista, explicam a necessidade de redimensionar os significados da evasão escolar e ter um papel positivo no enfrentamento de condições sociais desfavoráveis. Nesse caso, é preciso reaver as oportunidades educacionais que são implementadas desvinculadas de suas territorialidades, de suas características culturais, necessidades de desenvolvimento local e aspirações de futuro enquanto grupos culturalmente diferenciados.

Portanto, ao analisar todos os dados disponibilizados, fica evidente que houve inúmeros avanços quanto a oferta educacional em espaços prisionais. Concomitantemente tal atendimento ainda não é considerado prioridade como uma possibilidade de (re)integração de pessoas privadas de liberdade, apesar das inúmeras mazelas que as penitenciárias vivenciam, como superlotação, violação de direitos e das constantes crises e rebeliões gestadas por facções criminosas. Essa situação contraria as Diretrizes Nacionais que destacam a oferta educacional com a função de manter esses indivíduos ocupados de forma proveitosa, de melhorar sua qualidade de vida no espaço de reclusão e, conseqüentemente, como uma possibilidade de adquirir novos conhecimentos que possam refletir em melhores oportunidades de acesso ao emprego quando em situação de liberdade.

Diante desses indicadores, cabe a seguinte indagação: Como avançar? Como ampliar tal oferta? Quais os caminhos possíveis e viáveis?

Um dos fatores que deve permear tais discussões diz respeito aos critérios do direito à educação, no qual é necessária a aplicação de quatro características inter-relacionadas e fundamentais, de acordo com a Observação 13 da Comissão Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais – Dhesca, a saber: disponibilidade, com programas que garantam educação obrigatória em quantidade suficiente para atender, de forma gratuita, a todas as pessoas, considerando a infraestrutura oferecida (local, instalações sanitárias, água potável, docentes qualificados); acessibilidade, isento de qualquer tipo de discriminação; aceitabilidade, com a implantação de programas educacionais e métodos pedagógicos adequados culturalmente; e, adaptabilidade, com flexibilidade e adaptável às necessidades das sociedades

em seus contextos culturais e sociais variados (CARREIRA; CARNEIRO, 2009).

Cabe assinalar que essas ações educacionais precisam se fortalecer como políticas públicas sistematizadas e contínuas, com a oferta de atividades que promovam a participação expressiva das pessoas privadas de liberdade. Para isso, faz-se necessário criar mecanismos e estratégias que não permitam que a educação seja reduzida para o campo da aprendizagem, deixando de atender os aspectos mais amplos de formação do indivíduo em favor de uma lógica unicamente capitalista.

Além disso, é importante reconhecer que essas ações podem contribuir com os processos formativos em espaços coletivos, produzir saberes que permitam uma formação humanizada e, conseqüentemente, contribuir para que o indivíduo repense suas práticas, sua cultura e sua relação com a sociedade.

NOTAS FINAIS

A pesquisa procurou explicar as principais políticas e legislações norteadoras da educação básica da modalidade EJA em estabelecimentos penais, na tentativa de evidenciar alguns dos avanços e diretrizes implementadas.

Os documentos apontam estratégias e recomendações que chance-lam o acesso e a universalização da educação pública como um direito, independente da condição do indivíduo. Nota-se, ainda, que o campo de estudos sobre educação em espaços prisionais estaduais se desenvolveu de maneira expressiva, considerando as entidades e militantes da sociedade civil que promoveram importantes debates relacionados aos direitos humanos.

Entretanto, ao mesmo tempo, tais propostas podem ser consideradas limitadas, primeiro porque alcança um quantitativo restrito de indivíduos; segundo porque tal oferta se pauta no princípio da satisfação de necessidades mínimas de aprendizagem, em consonância com as agências internacionais reguladoras. Diante disso, a conotação da garantia de direito torna-se instrumental, firmando-se em torno da ideia de aprendizagens restritas às competências básicas de escolarização.

Outro fator de destaque refere-se à ausência de dados a respeito do êxito escolar dos estudantes, o que deixa indagações se houve aproveitamento de forma a elevar o nível de escolaridade básica do indivíduo. Nesse sentido, há uma urgência em criar estratégias em busca de informações concernentes a evasão e ao progresso escolar das pessoas privadas de liberdade matriculadas

em unidades penais.

Faz-se necessário retomar os compromissos firmados pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH, no qual o Brasil assume a responsabilidade de promover uma educação de qualidade, entendida como direito humano essencial (BRASIL, 2007). A qualidade diz respeito tanto a oferta, como a permanência escolar que está imbricada a sua formação cultural e científica, e ao mesmo tempo, em respeito à especificidade do ambiente carcerário, oferecendo condições da pessoa privada de liberdade em ressignificar seu processo de aprender e de lidar com o conhecimento sistematizado. Nesse sentido, essa educação está bastante vinculada ao conceito de cultura e aos princípios de emancipação, cidadania e autonomia, e configura-se como um mecanismo de promoção, proteção e reparação dos direitos humanos.

GESILANE DE OLIVEIRA MACIEL JOSÉ

PEDAGOGA E MESTRE EM EDUCAÇÃO PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS)

DOUTORA EM EDUCAÇÃO PELA FCT/UNESP/CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE

PROFESSORA DO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (IFMS)

E-MAIL: GESILANE.JOSE@IFMS.EDU.BR.

YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE

LIVRE-DOCENTE PELA FCT/UNESP/CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE

DOUTORA EM EDUCAÇÃO PELA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, COM ESTÁGIO DE PÓS-DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)

E-MAIL: YOSHIE.LEITE@UNESP.BR.

BASIC EDUCATION IN PRISONS IN BRAZIL: BETWEEN ADVANCES AND CHALLENGES

Abstract

It seeks to highlight the advances and challenges in attending the basic education of the modality of Youth and Adult Education of the prison system. To this end, through documentary research, it analyzes the main policies regarding the guarantee of the right to education as opposed to the right to “learning”, as well as the consolidated data on educational provision to persons deprived of their liberty. The research shows significant progress in the consolidation of educational guidelines in prisons, mainly due to the articulation of entities and civil society activists who promoted interlocutions related to the guarantee of rights. Despite this progress, it is noted that the provision of education in this context is still scarce

and based on the principle of meeting minimum learning needs, in line with the international regulatory agencies.

KEYWORDS: Basic education. Right to education. Right to learning. Education in prisons. Educational policies.

REFERÊNCIAS

- ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: NORA KRAWCZYK, Maria Malta Campos; HADDAD, Sérgio (org.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000.
- BANCO MUNDIAL. **Banco Internacional para a reconstrução e o desenvolvimento e corporação financeira internacional: estratégia de parceria de país para a República Federativa do Brasil**. Relatório nº 63731-BR, 21 de setembro de 2011.
- BRASIL. **Constituição República Federativa do Brasil**. Congresso Nacional. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. **Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional**. BRASIL, 2011.
- _____. **Esclarece dúvidas sobre a lei 9.394/96 (em complemento ao parecer CEB nº 5/97)**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de educação básica, 1997b.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.
- _____. **Lei de Execução Penal**. Decreto-Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984.
- _____. **Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências**. Brasil, 2007.
- _____. **Lei nº 11.494, de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB**, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasil, 2007.
- _____. **Parecer nº 5/1997. Proposta de regulamentação da lei 9.394/96**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de educação básica, 1997a.

- BRASIL. COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. **Plano nacional de educação em direitos humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Regras de Mandela. Regras mínimas para tratamento dos presos no Brasil:** Resolução no. 14 de 11 de novembro de 1994 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) de, Brasília, 1994.
- CAPUCHO, Vera. **Educação de Jovens e Adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania.** Coleção Educação em Direitos Humanos. v. 3. São Paulo: Cortez, 2012.
- CARREIRA, Denise; CARNEIRO, Suelaine. **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras.** São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parecer homologado CNE/CEB 11/2000,** 2000b.
- _____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos,** 2000a.
- CONSELHO NACIONAL DE POLÍTICA CRIMINAL E PENITENCIÁRIA (CNPCP). **Resolução nº 03 de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais.** Brasília, 2009a.
- _____. **Resolução nº 09 de 13 de novembro de 2009. Determina ao Departamento Penitenciário Nacional que, na análise dos projetos apresentados pelos Estados para construção de estabelecimentos penais destinados a presos provisórios e em regime fechado, exija a proporção mínima de 5 (cinco) presos por agente penitenciário.** Brasília, 2009b.
- DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL (DEPEN). **Modelo de Gestão para a Política Prisional.** Brasília, 2016.
- _____. **Levantamento nacional de informações penitenciárias: INFOPEN – Junho de 2007 a junho de 2017.** Disponível em <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-analiticos/br/br>. Acesso em 17 ago. 2019.
- _____. **Relatório de Gestão 2008.** Brasília, 2008.
- GADOTTI, Moacir. **Educar para um outro mundo possível** educar para uma vida sustentável. 9º Congresso de Trabalhadoras (es) em educação Olga Benário. Tema geral: PNE: Educação para a sustentabilidade- SINPRO/DF – CUT – CNTE. Brasília, 2012.

- HADDAD, Sérgio. **A ação de governos locais na educação de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 35, maio/ago, 2007.
- _____. **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Série Estado do Conhecimento nº 8. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.
- IRELAND, Timothy D. **Educação de jovens e adultos como política pública no Brasil (2004-2010): os desafios da desigualdade e da diversidade**. Rizoma freireano, n. 13, Instituto Paulo Freire de España, 2012.
- JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel; Ações educacionais nas prisões e a garantia de direito aos indivíduos privados de liberdade. In: TORRES, Eli Narciso. JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel José. **Prisões, Violência e Sociedade: debates contemporâneos**. Jundiá: Paco, 2017.
- LEME, José Antonio Gonçalves. Analisando a “grade” da “cela de aula”. In: LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Orgs.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas**. Edufscar: São Carlos, 2011.
- LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escolas do acolhimento social para os pobres. In: **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p.13-28, 2012.
- LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010**. Publicado no D.O.U. de 7/5/2010, Seção 1, p. 28. Brasília, 2010.
- MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania PRONASCI**. Brasília, 2007.
- ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, adotada em 10 de dezembro de 1948.
- _____. **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (CONFINTEA V), 1999.
- _____. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. In: **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, 1998.
- ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO); CONSED; AÇÃO EDUCATIVA. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**, 2001.
- ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A

CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO); MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Marco de Ação de Belém. VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI)**, Brasília, 2010.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO); ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (OEI); AGÊNCIA ESPANHOLA DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO (AECID). **Educação em Prisões na América Latina: Direito, Liberdade e Cidadania**. Brasília, 2009.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO); SENADO FEDERAL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001.

PAULA, Cláudia Regina de; OLIVEIRA, Marcia Cristina de. **Educação de jovens e adultos: a educação ao longo da vida**. Curitiba: Ibpx, 2011.

PIERRO, Maria Clara Di. **A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas**. Educ. Soc. Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set, 2010.

PIERRO, Maria Clara Di; CATELLI JR, Roberto. A construção dos direitos dos jovens e adultos à educação na história brasileira recente. In: GRACIANO, Mariângela; LUGLI, Rosário S. Genta (Orgs.). **Direitos, diversidade, práticas e experiências educativas na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Alameda, 2017.

PIERRO, Maria Clara Di; HADDAD, Sérgio. **Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio/ago, 2015.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

TORRES, Eli Narciso. **A gênese da remição de pena pelo estudo: o dispositivo jurídico-político e a garantia do direito à educação aos privados de liberdade no Brasil**. 2017. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, 2017.

_____. **A produção social do discurso da educação para ressocialização de indivíduos aprisionados em Mato Grosso do Sul**. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2011.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000b.

_____. **Una década de educación para todos: la tarea pendiente.**
Montevideo: FUM-TEP, 2000a.

VELASCO, Clara; CAESAR, Gabriela. **Monitor da violência: Brasil tem média de 7 presos por agente penitenciário; 19 estados descumprem limite recomendado.** Disponível em <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/brasil-tem-media-de-7-presos-por-agente-penitenciario-19-estados-descumprem-limite-recomendado.ghtml>. Acesso em 08 set. 2019.