

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

MÁRCIA CRISTINA ROCHA DE SOUSA VIEIRA

PROFESSORAS ENCARCERADAS: A EDUCAÇÃO NA PRISÃO DE JOVENS
E ADULTOS NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS QUE VIVENCIAM O
PERIGO EM UM AMBIENTE DE SUBJUGAÇÃO E RESISTÊNCIA NO
EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NO PRESÍDIO DE VALENÇA/BA

São Leopoldo

2015

MÁRCIA CRISTINA ROCHA DE SOUSA VIEIRA

PROFESSORAS ENCARCERADAS: A EDUCAÇÃO NA PRISÃO DE JOVENS
E ADULTOS NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS QUE VIVENCIAM O
PERIGO EM UM AMBIENTE DE SUBJUGAÇÃO E RESISTÊNCIA NO
EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NO PRESÍDIO DE VALENÇA/BA

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para a obtenção do grau de
Mestra em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Linha de Pesquisa: Educação
Comunitária com Infância e Juventude

Orientador: Iuri Andréas Reblin

São Leopoldo

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

V658p Vieira, Márcia Cristina Rocha de Sousa
Professoras encarceradas: a educação na prisão de
jovens e adultos na perspectiva das professoras que
vivenciam o perigo em um ambiente de subjugação e
resistência no exercício da docência no presídio de
Valença/BA / Márcia Cristina Rocha de Sousa Vieira ;
orientador Iuri Andréas Reblin. – São Leopoldo : EST/PPG,
2015.

69 p. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Faculdades EST. Programa de
Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo,
2015.

1. Prisioneiros – Educação – Brasil. 2. Educação de
jovens e adultos. I. Reblin, Iuri Andréas. II. Título.

MÁRCIA CRISTINA ROCHA DE SOUSA VIEIRA

PROFESSORAS ENCARCERADAS: A EDUCAÇÃO NA PRISÃO DE JOVENS
E ADULTOS NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS QUE VIVENCIAM O
PERIGO EM UM AMBIENTE DE SUBJUGAÇÃO E RESISTÊNCIA NO
EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NO PRESÍDIO DE VALENÇA/BA

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para a obtenção do grau de
Mestra em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Linha de Pesquisa: Educação
Comunitária com Infância e Juventude

Data de Aprovação: 14 de Outubro de 2015

Iuri Andréas Reblin – Doutor em Teologia – Faculdades EST

Remí Klein – Doutor em Teologia – Faculdades EST

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Jeová, Deus, pela vida e por cuidar de mim em todos os momentos.
A minha família, em especial a Márcio Vieira, companheiro, amigo e marido presente
em todos os momentos, de forma incondicional.

Aos amigos.

A meu orientador, Professor Iuri Andréas Reblin, pelo apoio, força, estímulo e
incentivo.

Sem eles, nada disso seria possível.

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado busca responder as questões: como as professoras que atuaram no Conjunto Penal de Valença (CPV) desenvolveram práticas pedagógicas de forma autônoma em um ambiente de subjugação e resistência, utilizando uma metodologia voltada para a sensibilização de valores, num espaço onde predomina o medo e a vulnerabilidade? Quais são os entraves encontrados por elas no exercício da docência no cárcere? Nesse sentido, a pesquisa desta temática surgiu desde a época em que atuei como coordenadora de um Programa Federal de Alfabetização de Jovens e Adultos, em parceria com o Governo do Estado da Bahia, que mantinha duas turmas no CPV. Naquela época, o que me chamou a atenção foi a determinação das docentes em enfrentar as adversidades e os entraves que aquela educação estava inserida. Através das narrativas que foram registradas em pesquisa anterior, foi possível identificar, nos registros de suas vozes, as experiências e os saberes que são significativos para a sua atuação na docência na EJA em presídios, bem como identificar os entraves enfrentados por essa educação. A pesquisa foi realizada por meio do registro de relatos orais de cinco professoras que atuam/atuaram na modalidade EJA no CPV, por meio dos quais os dados foram obtidos e analisados. Os autores envolvidos como referencial teórico são Miguel Arroyo, Paulo Freire, Michael Foucault, Moacir Gadotti, Sérgio Haddad Elionaldo Fernandes Julião, Leôncio José Gomes Soares e Márcia Vieira.

Palavras-chave: Docência. Educação de Jovens e Adultos. Sistema Penitenciário. Tensões. Vulnerabilidade.

ABSTRACT

This Master's research seeks to answer the questions: how did the women teachers who worked in the Conjunto Penal de Valença (CPV) [Valença Prison] develop pedagogic practices in an autonomous way in an environment of subjugation and resistance, using a methodology directed toward the sensitization of values in a space where fear and vulnerability predominate? What were the impediments that they encountered in the teaching exercise in the prison? In this sense, the research of this theme emerged from the time in which I worked as the coordinator of the Federal Program of Literacy Training for Youth and Adults in partnership with the State Government of Bahia, which maintained two groups in the CPV. At that time what caught my attention was the determination of the teachers in confronting the adversities and the impediments in which that education was inserted. Through the narratives which were registered in a prior research, it was possible to identify, in the registers of their voices, the experiences and the knowledge which were significant for their work in teaching in the EJA [Youth and Adult Education] programs in prisons, as well as identify the impediments faced by that education. The research was carried out through the register of oral reports of five teachers who work/worked in the EJA modality in the CPV, through which the data was obtained and analyzed. The authors involved for the theoretical reference are Miguel Arroyo, Paulo Freire, Michael Foucault, Moacir Gadotti, Sérgio Haddad Elionaldo Fernandes Julião, Leôncio José Gomes Soares and Márcia Vieira.

Keyword: Teaching. Youth and Adult Education. Penitentiary System. Tensions. Vulnerability.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 O AMBIENTE PRISIONAL	19
1.1 O Conjunto Penal de Valença (CPV)	23
2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	27
2.1 A EJA e seu histórico de negação.....	31
2.2 A EJA nos espaços não formais de educação: conjuntos penais	33
2.3 A ressocialização através da educação nos conjuntos penais.....	40
3 A DOCÊNCIA NO CÁRCERE.....	45
3.1 O desenvolvimento das práticas pedagógicas e seus entraves no contexto da escola prisional no CPV	51
CONCLUSÃO	61
REFERÊNCIAS.....	65

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade que prefere ignorar a existência dos presídios e estes só são percebidos pela população de forma marcante nos momentos em que seu funcionamento interior é densamente agitado e conturbado, como em ocasiões em que são deflagradas as rebeliões, as chacinas, os motins, os sequestros e, muitas vezes, massacres de aprisionados em massa.

Mesmo tendo se passado mais de 20 anos, todos se recordam do massacre ocorrido em um presídio em São Paulo que ceifou a vida de 111 presos.¹ Dessa forma, quando a sociedade é questionada sobre a realidade prisional, um variado leque de sentimentos e emoções é aflorado, configurando reações de desprezo, aversão, ódio, represália, pena e até compaixão dos apenados. Contudo, na vida cotidiana, predomina um afastamento das questões e da realidade carcerária com maior intensidade e veemência, por parte da sociedade. Esta mesma sociedade, por sua vez, procura distanciar-se dessa realidade e exige da prisão o aspecto referente à segurança do cidadão, que deve evitar, portanto, fugas e desordens. No que se refere à educação, os profissionais que atuam nesse contexto direcionam suas práticas na tentativa de ressocializar o interno através da educação, para que ele deixe de ser considerado um “peso” para a própria sociedade, fato esse que, de modo geral, é esquecido.

Na presente pesquisa, analisei as realidades prisional, docente e de formação dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Conjunto Penal de Valença/BA (CPV). Estes docentes se destacam por desenvolverem práticas pedagógicas em um ambiente de subjugação e resistência de forma autônoma e por utilizarem uma metodologia voltada para a sensibilização de valores, a socialização, enfatizando a cidadania, bem como por proporcionarem aulas participativas, na EJA, tendo como alicerce a realidade do interno no presídio.

O meu desejo de pesquisar essa temática surgiu da experiência vivenciada no acompanhamento de estágio supervisionado de Pedagogia em espaços não formais de educação. Nesse contexto, tive a oportunidade de supervisionar duas

¹ BORGES, Augusto César. Banho de sangue no Carandiru deixa 111 mortos. *Uol*, São Paulo, 15 de janeiro de 2014. Disponível em: <<http://f5.folha.uol.com.br/saiunonp/2014/01/1393908-banho-de-sangue-no-carandiru-deixa-111-mortos.shtml>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

alunas que atuaram no estágio neste espaço dentro da unidade prisional em estudo, e por ter coordenado um projeto de alfabetização/EJA que possuía duas salas de aula no CPV, uma vez que o presídio possui uma população carcerária de aproximadamente 254 homens entre 18 e 55 anos de idade em regime fechado e semiaberto.²

Nessa direção, este Trabalho Final de Mestrado Profissionalizante em Teologia, na linha de Educação Comunitária com Infância e Juventude, pretende responder a seguinte questão: como as professoras foram se constituindo enquanto profissionais que atuam no ambiente prisional do CPV e como elas desenvolvem práticas pedagógicas num espaço no qual predomina o medo e a vulnerabilidade?

Na pesquisa, analisei os relatos vividos pelas docentes do CPV, no qual elas relatam sua trajetória como professoras do cárcere. Esses relatos decorreram de uma pesquisa anterior e foram registrados na obra organizada pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB), por meio do Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes e a Prof.^a Dr.^a Heldina Pereira Pinto, no livro intitulado “Formação de professores: questões contemporâneas”, cujo capítulo se apresenta como: *Narrativas de professoras que vivenciam o perigo em um ambiente de subjugação e resistência no exercício da docência na Educação de Jovens e Adultos no presídio de Valença-BA.*³

Nesse capítulo, estão registrados os relatos da docência destas professoras no espaço do CPV. Neste trabalho, analisei tais registros para compreender como as docentes se constituíram educadoras de um sistema prisional, quanto para investigar como estas sua identidade docente ao desenvolver suas próprias metodologias de ensino e sobrevivência. Segundo Maria Isabel da Cunha, o sujeito, através de relatos de seu curso de vida, consegue ressignificar sua realidade:

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade.⁴

² Relativo a albergados, isto é, passam o dia em liberdade condicional, trabalhando na cidade e, a noite, são reclusos.

³ VIEIRA, M. C. R. de S. Narrativas de professoras que vivenciam o perigo em um ambiente de subjugação e resistência no exercício da docência na Educação de Jovens e Adultos no presídio de Valença-BA. In: NUNES, Claudio Pinto; FAGUNDES, Heldina Pereira Pinto. *Formação de professores: questões contemporâneas*. Curitiba, PR: CRV. 2014. p. 235-247.

⁴ CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora!: As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Rev. Fac. Educ.* v. 23, n. 1-2, São Paulo, Jan./Dez. 1997. § 8. Disponível

Analisar as narrativas registradas das professoras que atuam no presídio de Valença através de uma leitura sensível tornou-se um caminho capaz de possibilitar o entendimento da construção do “eu professora encarcerada”, na tentativa pessoal e profissional de elaborar metodologias para atingir mentes e corações em um ambiente onde predomina o medo e a incerteza. O entendimento do percurso desenhado por estas professoras possibilitou a compreensão do desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Intenta-se que este trabalho permitiu lançar luz à descoberta de conhecimentos sobre: a) as experiências de vida e de formação que contribuíram para as suas atuações em um ambiente onde convivem com o perigo dentro de uma cela com, em média, 18 alunos/detentos, ambiente no qual agentes penitenciários não se sentem seguros para entrar; b) as razões que as fizeram aderir a essa opção de trabalho; c) as maneiras como vêm buscando efetuar mudanças e inovações dentro do tipo de organização escolar no qual atuam e as dificuldades e as possibilidades enfrentadas; d) as experiências formativas que essas professoras passaram — experiências de vida, formação formal e no trabalho — e como desenvolveram saberes e atitudes que impactam nos seus trabalhos pedagógicos. Seguindo esta perspectiva, Elizeu Clementino Souza, ao abordar as práticas de pesquisa com narrativa, salienta que

[...] a arte de evocar e de lembrar remete o sujeito a eleger e avaliar a importância das representações sobre sua identidade, sobre suas práticas formativas que viveu, de domínios exercidos por outros sobre si, de situações fortes que marcaram suas escolhas e questionamentos sobre suas aprendizagens, da função do outro e do contexto sobre suas escolhas, dos padrões construídos em sua história e de barreiras que precisam ser superadas para viver de forma mais intensa e comprometida consigo próprio.⁵

De posse desses princípios, foi sugerida a possibilidade de traçar a trajetória das professoras que atuam no CPV através de suas narrativas registradas. Desse modo, é possível identificar, através dos registros de suas falas, as experiências e os saberes significativos para a sua atuação na docência em presídios.

Com o entendimento de como estes profissionais se constituíram docentes que edificam práticas pedagógicas num ambiente onde se destaca o medo — e no

em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 jun. 2014.

⁵ SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M^a Helena Menna. *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 143.

qual, com frequência, se registram fugas, tentativas de assassinatos, chacinas, revoltas, conflitos, massacres de detentos — é possível pensar em padrões e práticas de formação de professores com um cunho mais adequado para esta realidade, oferecendo possibilidades de reflexão sobre sua vida ao apenado, como oportunidade de restabelecer marcas ou estigmas que lhes foram atribuídos pela sociedade deseja que estes permaneçam trancados e apartados da vida social.

Pesquisar a trajetória profissional e pedagógica traçadas por estas profissionais através de registros possibilitou compreender as teorias implícitas em suas práticas e, para tanto, exigiu uma contextualização do cenário de atuação dessas professoras. Desse modo, este texto faz um breve detalhamento sobre a educação em sistemas prisionais, o cenário de atuação profissional das professoras encarceradas no seu ofício docente. Espera-se que essa investigação sistematizada nesse trabalho de Mestrado possibilite a compreensão das ações docentes e das teorias subentendidas em suas práticas pedagógicas cotidianas.

Desse modo, o presente estudo está dividido em três capítulos: no primeiro capítulo, abordamos o ambiente prisional numa visão ampla, sob a perspectiva geral dos presídios no Brasil. Posteriormente, listamos as características específicas do CPV, seus espaços, sua capacidade prisional, sua política de administração, sua segurança, sua logística de funcionamento geral e da escola prisional, a segurança dos docentes, a seleção dos apenados para serem matriculados na escola prisional, de modo a compreender como os presos são vistos pela sociedade.

No segundo capítulo, abordamos o cenário da EJA no Brasil, destacando o quanto essa modalidade de ensino tem sido negligenciada e pouco discutida de igual modo que, quando referenciada, discorre-se mais sobre seu insucesso do que sobre sua real necessidade. Salientamos que esta modalidade tem seu surgimento alicerçado em uma falha no nosso sistema público educacional, bem como da realidade adversa em que o indivíduo está inserido, com pouca ou nenhuma oportunidade de inserção na educação no tempo adequado.

Neste mesmo capítulo, destacamos ainda o histórico de negação da EJA, pois, mesmo sendo respaldada na lei como direito, esta não se propagou nacionalmente e nem foi articulada como um atendimento que viabilizasse a inserção de todo cidadão que dela carecesse para ser incluído em uma sociedade que prioriza o conhecimento.

O segundo capítulo também realiza uma leitura da EJA em espaços não formais, particularmente, nos conjuntos penais. Mesmo privados da liberdade, os presos continuam tendo direito à educação como qualquer outro cidadão brasileiro. A educação do preso precisa ser vista como um processo que irá desenvolver globalmente o aprendizado consciente da cidadania.

Ao final do capítulo, abordamos alguns apontamentos acerca da ressocialização através da educação nos conjuntos penais, sobre o dever do sistema prisional de devolver à sociedade o apenado recuperado para o convívio em sociedade, de modo a evitar a reincidência, considerada como um problema crônico em todo o mundo, tornando-se uma barreira ao convívio pacífico e harmonioso entre as pessoas. Vale destacar que, atualmente, a maior parte dos detentos nos presídios são jovens oriundos da classe social mais desprovida financeiramente, marginalizada socialmente. Foi percebida que sua origem familiar é caracterizada pela desestrutura e falta de orientação religiosa, que não tiveram oportunidade educacional e muito menos profissional.

No terceiro capítulo, abordamos a realidade docente no cárcere, a formação do professor para atuar no ambiente prisional e os desafios enfrentados por esta educação para cumprir seu objetivo que é a reinserção do interno à sociedade. Destarte, analisamos as falas registradas na literatura sobre a realidade docente no âmbito mais abrangente de uma forma geral e, de uma maneira mais restrita, limitando o CPV, através das falas das professoras entrevistadas, cujo resultado fora registrado em obra já mencionada. De modo algum, a pesquisa esgota o assunto, porque esta visa lançar olhares e perspectivas ao tema.

1 O AMBIENTE PRISIONAL

Em tempos primórdios, não havia uma concepção de sistema prisional tal como temos atualmente, principalmente no que se refere a seu objetivo e seu intuito, bem como inexistia a sensibilidade de se pensar e de se criar um ambiente que proporcionasse a recuperação do apenado. As pessoas condenadas passavam a cumprir sua pena e eram retiradas do convívio na sociedade para viver privadas de liberdade nos denominados cárceres: masmorras, calabouços, celas subterrâneas ou torres dos castelos. Não se pensava em sua recuperação, porém cogitavam maus tratos, muitas vezes acompanhados por torturas e privação de alimento.

Pouco tempo mais tarde, tentativas de melhoria dessas condições sub-humanas começaram a surgir, mesmo que de forma bem tímida. Inicialmente, a Igreja Católica tentou melhorar tais condições ao fazer com que as penas se apropriassem de um modo ajustado ao delito praticado, na intenção de dar uma acepção cristã, com o objetivo de recuperar o delinquente em questão.⁶ Contudo, essa intenção de humanizar a pena aconteceu com mais impulso por meio dos ideais iluministas, propagados a partir do século XVIII. Entretanto, somente por volta do século XIX, a sentença que privava o indivíduo do direito de ir e vir tornou-se a principal maneira de se punir o condenado. A partir desse momento, começaram a surgir as inquietações para melhorar as condições dos lugares e da atmosfera em que os apenados eram submetidos a cumprir sua pena, conforme salienta José Nabuco Filho:

Movimento de idéias com origem no século XVII, mas difundido no século XVIII, o chamado de “século das luzes”, o Iluminismo (tradução da palavra alemã *Aufklärung*) tem como objetivo principal estabelecer a soberania da razão sobre a autoridade e os preconceitos. Embora com caráter heterogêneo e de influência eclética, visava destruir a tirania nas suas mais variadas formas.⁷

⁶ VASCONCELOS, Emerson Diego Santos de; QUEIROZ, Ruth Fabrícia de Figueiroa; CALIXTO, Gerlânia Araújo de Medeiros. A precariedade no sistema penitenciário brasileiro – violação dos direitos humanos. *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XIV, n. 92, set 2011. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?artigo_id=10363&n_link=revista_artigos_leitura>. Acesso em: 24 ago. 2015.

⁷ NABUCO FILHO, José. Os crimes e as penas na obra de Beccaria. *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XIII, n. 83, dez 2010. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=8695>. Acesso em: 24 ago. 2015.

Com o decorrer do tempo, mudanças foram acontecendo e melhoras foram agregadas ao sistema prisional, tomando por fundamento as ideias iluministas, o Código Penal de 1890 e a Declaração dos Direitos Humanos.⁸ Sabemos, entretanto, que o ideal ainda não foi atingido e o sistema prisional brasileiro continua funcionando com falhas e em condições precárias. É notório que todas as mudanças e melhorias acrescentadas ao nosso sistema penitenciário são escassas. Não conseguiram atingir o objetivo e a finalidade da recuperação do apenado de forma satisfatória, de modo que ele pudesse voltar para o convívio em sociedade sem representar perigo para ela.

No Brasil, tem-se a impressão quase nítida de que o cárcere está sofrendo um colapso imensurável. Por isso, a segurança pública não está dando conta da demanda e este fato gera muita insegurança na sociedade. Em nosso país, de ponta a ponta, alastram-se evidências de uma veloz insegurança e um ameaçador processo de degradação. A realidade hoje é que estamos diante de um contrassenso, o qual sugere que as prisões são uma ameaça para o cidadão de bem, configurando-se em uma verdadeira “bomba-relógio” no seio da sociedade. E esta, por sua vez, busca não enxergar ou agir como se as prisões não existissem, notando-as nas ocasiões da selvageria nas rebeliões.

De acordo com informações fornecidas pelo Departamento Penitenciário Nacional do Ministério da Justiça (DEPEN/MJ), datado do ano de 2014, o Brasil possui 1.478 estabelecimentos penais públicos, com uma população carcerária por volta de 584 mil homens e mulheres presos. A essa população carcerária, contabilizam-se presos provisórios, condenados ou ainda os que estão submetidos a medidas de segurança.⁹

Este cenário convive com uma realidade que, por mais que se edifiquem novas penitenciárias, conjuntos penais, casa de detenções, etc., a população no cárcere, no Brasil, aumenta sem controle e sempre deixa essas edificações em estado de superlotação permanente. Em apenas uma década, pudemos perceber um crescimento populacional em presídios beirando os 100%, isto é, dobra-se o

⁸ DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br>>. Acesso em: 24 ago. 2015.

⁹ BRASIL. Brasil possui 1478 estabelecimentos penais públicos. *Portal Brasil*, Brasília, 11 de janeiro de 2014. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2014/01/brasil-possui-1478-estabelecimentos-penais-publicos>>. Acesso em 12 dez. 2014.

contingente no cárcere.¹⁰ O que agrava esta realidade é o fato do investimento em construção de presídios não acompanhar esse crescimento exponencial.

Perante o cenário apresentado, que prejudica o sistema prisional no Brasil com as superlotações e a falta de investimento que acompanhe este crescimento, presume-se que cerca de um terço da população nas prisões poderia estar cumprindo suas sentenças com a aplicação de penas alternativas. Esta opção de cumprimento de penas alternativas para crimes leves no Brasil não consegue atingir a décima parte dos casos que poderiam se enquadrar nesta perspectiva, como acontece na Europa, por exemplo, onde a aplicação de penas alternativas atinge mais da metade dos casos.¹¹

Debate-se, atualmente, que uma considerável parte dos internos nas penitenciárias hoje, no Brasil, não apresenta ameaça à sociedade. Segundo dados do Departamento Penitenciário Nacional (órgão do Ministério da Justiça), um terço dos detentos não cometeu crimes hediondos ou marcados por violência. Nestes casos, a maioria dos internos foi detida por roubo, furto ou venda de entorpecentes.¹²

Podemos observar que o perfil social dos detentos se enquadra na camada social da população que nunca teve oportunidade de crescer economicamente, sendo vítimas de uma política econômica cruel e excludente. Estes jovens — mais da metade da população carcerária estão na faixa etária entre 18 a 29 anos — têm sua origem marcada pela pobreza e pela falta de oportunidade escolar. Assim, a maioria não chegou a concluir o Ensino Fundamental e são quase, em sua totalidade, negros.¹³

¹⁰ DULLIUS, Aladio Anastacio; HARTMANN, Jackson André Müller. Análise do sistema prisional brasileiro. *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XIV, n. 95, dez 2011. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10878>. Acesso em: 24 ago. 2015.

¹¹ MISSAGGIA, Rafael Oliveira. Penas e medidas alternativas de Direito: Uma interpretação sob o olhar de um Direito Penal mínimo. *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XIII, n. 83, dez 2010. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=883>. Acesso em: 24 ago. 2015.

¹² KALILI, Sergio. Como a reforma do Código Penal pode afetar o sistema carcerário. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 17 de agosto de 2014. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2014/08/1500988-como-a-reforma-do-codigo-penal-pode-afetar-o-sistema-carcerario.shtml>> Acesso em 30 ago. 2015.

¹³ CARVALHO, Márcia Lazaro de et al. Perfil dos internos no sistema prisional do Rio de Janeiro: especificidades de gênero no processo de exclusão social. *Ciênc. Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 461-471, June 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232006000200023&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 ago. 2015.

Dessa forma, manter a população carcerária onera os cofres públicos, uma vez que cada um dos presidiários importa a economia pública do Estado, em média, em mais de um salário mínimo e meio por mês.¹⁴ Por esse motivo, em alguns estados federativos, o custo mensal extrapola dois salários mínimos¹⁵, o que pode ser considerado um investimento alto para não oferecer a segurança devida à sociedade.

Atualmente, o sistema sofre com a carência de políticas públicas para o acolhimento aos aprisionados que saldaram seus débitos com a Justiça e se encontram em liberdade. Na maioria dos casos, estes ex-detentos estão nas ruas sem perspectiva de vida e/ou de trabalho, pelo fato de que muitos já não encontram a família, que os deixaram, e acabam voltando a cometer os mesmos crimes ou mesmo outros graves.¹⁶ Por tal observação, as políticas de ressocialização são praticamente inexistentes. Assim, quando algum ex-detento chega a se ressocializar, isto ocorre, frequentemente, pelos próprios méritos ou com ajuda das famílias ou da religião.¹⁷

Nota-se que ainda são muito tímidas as propostas ou as alternativas de intervenção, no sentido de ressocialização ofertada pelo Estado. Como exemplo, podemos citar a Lei de Execuções Penais.¹⁸ A referida Lei decreta que todos os que estão cumprindo pena em regime fechado desempenhem qualquer tipo de trabalho e assegura também o acesso à escola.

Desse modo, quando se pensa em programas ou propostas de ressocialização para o universo penitenciário, idealiza-se quase que unanimemente atividades de trabalho, educação escolar, educação religiosa e atividades que envolvam o esporte. A nossa legislação penal prevê que o atendimento e a oferta

¹⁴ FONSECA, Karina Prates da. (Re)Pensando o crime como uma relação de antagonismo entre seus autores e a sociedade. *Psicologia, Ciência, Professor*. Brasília, v. 26, n. 4, p. 532-547, Dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000400002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 ago. 2015.

¹⁵ OLIVEIRA, Ana Flávia. Preso federal custa 5 salários ao mês, dobro do que se gasta com preso estadual. *Último Segundo*, São Paulo, 1º de agosto de 2014. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2014-08-01/preso-federal-custa-5-salarios-ao-mes-dobro-do-que-se-gasta-com-preso-estadual.html>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

¹⁶ FERREIRA, Angelita Rangel. Crime-prisão-liberdade-crime: o círculo perverso da reincidência no crime. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 107, p. 509-534, Set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282011000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 ago. 2015.

¹⁷ GALÚCIO, Iarani Augusta Soares. Os impactos da assistência religiosa no processo de ressocialização de presos. In: *Anais do Congresso Internacional da Faculdades EST*, v. 1, p. 1219-1238, São Leopoldo, 2012.

¹⁸ BRASIL. LEP – Lei de Execuções Penais. *Lei n.º 7.210 de 12 julho de 1984*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm>. Acesso em: 20 jun. 2015.

educacional envolverão a unidade escolar e a formação profissional do apenado. A Lei de *Execuções Penais* no Brasil estabelece como imperativo a oferta do Ensino Fundamental nas prisões, agregando-se ao sistema escolar. No entanto, o ensino profissionalizante deverá ser fornecido em nível de aprimoramento técnico.

O que acontece é que, mesmo em liberdade, o ex-presidiário continua se sentindo preso, pois a definição de liberdade do indivíduo vai além do direito de ir e vir. Abrange, acima de tudo, uma liberdade social que vai além da liberdade física, visto que esta prisão social priva o indivíduo do direito de usufruir os benefícios da liberdade plena que engloba o direito de livre expressão, o direito ao trabalho digno que lhe dê o sustento próprio e o de sua família, para que, dessa forma, o indivíduo não venha a cair em reincidência criminal.

Nesse sentido, idealiza-se que, para alcançar tal objetivo, as prisões ofereçam condições para atender não só as necessidades primárias, como também necessidades que são fundamentais no processo de ressocialização e inserção social do apenado: disponibilizar uma biblioteca com um acervo não só didático como também lúdico/recreativo e instrutivo, fornecer atendimento psicológico e educação profissional concomitante com a educação formal. Assim, sabemos que a Lei prevê estes benefícios, mas a situação de superlotação dificulta atender a demanda.

1.1 O Conjunto Penal de Valença (CPV)

O CPV está localizado na Rua do Pitanguinha, n. 71, no Bairro Baixa Alegre, fora dos marcos da cidade de Valença/BA. Criado em Janeiro de 2003, o CPV possui 56 (cinquenta e seis) celas, tendo disposição para 02 (dois), 04 (quatro) ou 06 (seis) presos, abrigando cerca de 270 detentos, oriundos de toda a Região do Baixo Sul, da capital, da região de Feira de Santana/BA e de alguns outros estados federativos. A área total construída é de 6.000 m² (seis mil metros quadrados).

A estrutura do CPV é monitorada por câmeras e possui 120 agentes penitenciários em exercício. Estes não são funcionários do Estado, mas estão vinculados a uma empresa terceirizada pelo Governo do Estado da Bahia, a Empresa Reviver.¹⁹ Vale ressaltar que o CPV é a primeira experiência em gestão compartilhada de presídios no Estado da Bahia, custodiando criminosos temporários

¹⁹ VIEIRA, 2014, p. 235-247.

e condenados, oferecendo cumprimento às penas nos regimes fechado, semiaberto, aberto, bem como no regime com segurança máxima.

O CPV tem como diretor o Capitão da Polícia Militar Sr, Jairo Sousa Luz, como Diretor Adjunto o Sr. Greymo Fernandes e como Coordenador de Segurança o Sr. Lourival Silva, sendo estes os funcionários que exercem cargos de confiança do Estado. A equipe de profissionais do CPV é constituída por uma coordenadora pedagógica, Sr.^a Marli Santos Guimarães; três professoras: Sheila Patrícia Santos, Dilza Da Luz Silva e Carla Shirlyne Dos Santos Brito, docentes que pertencem ao quadro efetivo do município de Valença/BA, um médico, uma psiquiatra, dois advogados, dois psicólogos, uma terapeuta ocupacional, duas assistentes sociais, que prestam atendimento também as famílias dos apenados, cinco técnicos em enfermagem, uma enfermeira, um dentista e já contou com um professor de Educação Física para desenvolvimento de atividades físicas e esportivas.

O CPV dispõe de três salas de aula com seis classes multisseriadas, nas quais se oferta a Educação de Jovens e Adultos (EJA) para 120 alunos. Esse espaço físico educacional não atende à procura dos internos. Para participar, o interno deve manifestar a pretensão de frequentar as aulas, seus nomes vão para uma lista e são chamados periodicamente para as aulas de acordo com disponibilidade de turmas. Porém, antes ele é submetido a uma seleção que é realizada por meio de uma triagem, ocasião em que ele passa por uma avaliação psicológica e é avaliado por todo corpo técnico. Dessa forma, o CPV atende a Lei de Execução Penal, que dá ao detento o direito à educação, de modo que reinicie seu processo de formação, com o intuito de ser inseridos no mercado de trabalho após o termino de sua pena ou no regime semiaberto.

Destarte, a totalidade dos alunos matriculados no sistema educativo gira em torno de 120 (cento e vinte) alunos internos. Entretanto, por causa de frequentes transferências, cumprimento de pena e chegada de internos, as turmas estão sempre se submetendo a muita rotatividade. Isto posto, a escola do presídio de Valença/BA segue o calendário escolar da rede Municipal de Educação, vez que os professores são selecionados pela Secretaria de Educação, que leva em consideração sua experiência em EJA. Estes docentes dispõem de suportes da coordenadora pedagógica da Secretaria de Educação e da coordenadora pedagógica do presídio para o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, o CPV já disponibilizou para os apenados o curso "Preparando para a Liberdade", realizado em 2011. Essa habilitação foi um empreendimento do Programa Liberdade e Cidadania, produto da parceria acordada entre a Fundação Dom Avelar e a Secretaria Estadual de Administração Penitenciária e Ressocialização, tendo, na época, o apoio do Tribunal de Justiça do Estado da Bahia, através do Programa *Começar de Novo*.²⁰

O curso ofereceu aos apenados uma carga horária totalizada em 62 horas. Neste curso, os internos tiveram aulas que abordaram temáticas como Higiene Pessoal, Identificando Perfil e Aptidões Profissionais, Pensando a Liberdade, Autocuidado, Empreendedorismo e Relações de Gênero e Étnico-raciais, no intuito de reabilitar os presos e capacitá-los para seu retorno ao convívio na sociedade. Em 2011, foi formada uma turma composta de 34 penados que foram certificados.

Iniciativas como a oferta de cursos profissionalizantes também já foram realizadas no CPV em parceria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), juntamente com a Secretaria de Administração Penitenciária e Ressocialização (SEAP). Essa iniciativa trouxe para o CPV o programa *Qualifica Bahia*²¹, ofertando aos internos cursos profissionalizantes (de pedreiro e pintor, por exemplo) com duração de um trimestre. Nesta ocasião, os internos tiveram aula teórica e prática, objetivando aprimorar o conhecimento dos cursistas-internos que poderão auxiliá-los no retorno à sua vida profissional.

Uma grande parceria também foi firmada entre a fábrica responsável pela produção/fabricação das bolas da *Penalty* e o CPV, que contribuiu ofertando condições de trabalho para os apenados no decorrer de uma visita à unidade.²² Nessa parceria, os internos colaboraram com a produção de bolas da *Penalty* e receberam uma remuneração pelo trabalho, beneficiando assim CPV com mais trabalho e ocupação para seus internos.

²⁰ TRIBUNAL de Justiça do Estado da Bahia. *Apenados de presídio, em Valença, concluem curso "Preparando para a Liberdade"*. Disponível em: <http://www5.tjba.jus.br/index.php?option=com_content&view=article&id=91364:apenados-de-presidio-em-valenca-concluem-curso-preparando-para-a-liberdade&catid=55&Itemid=202>. Acesso em: 23 jun. 2015.

²¹ SECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA E RESSOCIALIZAÇÃO. *Senai capacita internos do Conjunto Penal de Valença*. Disponível em: <<http://www.seap.ba.gov.br/index.php/243-capacitacao-de-valenca>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

²² SECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA E RESSOCIALIZAÇÃO. *Internos do Conjunto Penal de Valença são contemplados com cursos profissionalizantes*. Disponível em: <<http://www.seap.ba.gov.br/index.php/308-valenca-cursos>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Quando se discute sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, é abordado um tópico que, sucessivamente, esteve negligenciado e que foi timidamente tratado nos debates educacionais. A discussão, por sua vez, limitava-se ao seu fracasso, ao invés de se abordar sua necessidade, ou de como se poderia criar estratégias e metas para atender sua necessidade.

A EJA aparece nesse cenário como consequência de uma falha no nosso sistema público educacional, bem como da realidade adversa em que o indivíduo está inserido, quer seja social, econômico ou geográfico. À realidade supracitada se caracteriza pela presença de indivíduos que tiveram pouca ou nenhuma oportunidade de inserção na educação no tempo adequado.²³

Ante o exposto, ressalta-se que a educação formal, no Brasil, tem seu marco inicial no ano de 1549, com a chegada dos padres jesuítas no período da colonização brasileira. As ações educacionais implantadas pelos jesuítas tinham seu foco primário na catequização e na “instrução” de adultos e adolescentes, tanto de nativos quanto colonizadores, diferenciando apenas os objetos para cada grupo social. Após a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal, ocorreu uma desorganização do ensino. Somente no período do Império, o ensino volta a ser ordenado, mas apenas para a classe dominante, com a intenção de não se haver indivíduos questionadores do modelo monárquico.²⁴

Segundo a historiadora Maria Luísa Santos *Ribeiro*, no ano de 1910, havia 11 milhões e meio de pessoas com mais de 15 anos, às quais havia sido negado o direito de ler e escrever.²⁵ Por essa razão, grupos sociais se mobilizaram para promover campanhas de alfabetizações.

A história educacional no Brasil frequentemente foi marcada pelo abandono e pela pouca valorização. Tal situação conduziu o Brasil a atingir a inexplicável

²³ SAMPAIO, Marisa Narcizo. *Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões*. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Jequié BA. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/241/253>>. Acesso em: 01 set. 2015.

²⁴ SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *Educ. Rev.*, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 ago. 2015.

²⁵ RIBEIRO, M. L. S. A luta pela ampliação das oportunidades escolares (1910-1960). In: XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L. S.; NORONHA, O. M. (Orgs.). *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994. p. 150.

margem de 72% de analfabetos no Brasil por volta do ano de 1920. Apenas quase quinze anos mais tarde, por volta de 1934, se estabeleceu o Plano Nacional de Educação, conforme descreve Haddad e Di Pierro:

Foi somente ao final da década de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional, mas as condições para que isso viesse a ocorrer foram sendo instaladas já no período anterior. O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular.²⁶

O referido plano prognosticava a oferta do ensino primário integral de forma obrigatória e sem custos aberto aos indivíduos adultos. Este fato marcou a história da educação no país, por se tratar do primeiro projeto na história da educação que prognosticava um atendimento especial para a educação de jovens e adultos.

A partir dos anos 1940, passou a ser introduzida no Brasil a Educação de Jovens e Adultos, por ser notada a necessidade de se proporcionar uma educação distinta a esse público. Em 1945, a Educação de Jovens e Adultos tornou-se oficial com a aprovação do Decreto n. 19.513, de 25 de agosto de 1945.²⁷ Isso deu início a projetos e campanhas com a finalidade de alfabetizar jovens e adultos que não tiveram ingresso a educação no período regular, campanhas tais como Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA (1947), primeira campanha de massa, regulamentada pelo Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), para atender a UNESCO. Nessa época, o Brasil já possuía mais de 50% de adultos analfabetos (FÁVERO, 2004)²⁸, o processo de alfabetização se dava em três meses.

Com o objetivo de coordenar o ensino supletivo para adultos e adolescentes não alfabetizados foi criado em 1947 o Serviço de Educação de Adultos:

²⁶ HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, Ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 ago. 2015.

²⁷ BRASIL. *Decreto n. 19.513, de 25 de agosto de 1945*. Disposições regulamentares destinadas a reger a concessão do auxílio federal para o ensino primário. Rio de Janeiro, 25 de agosto de 1945; 124º da Independência e 57º da República. *Diário Oficial da União* - Seção 1 - 30/8/1945. p. 14234.

²⁸ FÁVERO, Osmar. *Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil*. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de e PAIVA, Jane (Orgs.) *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004. p.13-28.

Em 1947, foi instalado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, que tinha por finalidade a reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Uma série de atividades foi desenvolvida a partir da criação desse órgão, integrando os serviços já existentes na área, produzindo e distribuindo material didático, mobilizando a opinião pública, bem como os governos estaduais e municipais e a iniciativa particular.²⁹

Já por volta do ano do golpe militar 1964, todas as iniciativas que estavam sendo executadas em prol da educação popular foram severamente reprimidas e seus idealizadores, muitas vezes, perseguidos conforme descreve Haddad e Di Pierro:

O golpe militar de 1964 produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais, censurados. O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado, seus dirigentes, presos e os materiais apreendidos. A Secretaria Municipal de Educação de Natal foi ocupada, os trabalhos da Campanha "De Pé no Chão" foram interrompidos e suas principais lideranças foram presas. A atuação do Movimento de Educação de Base da CNBB foi sendo tolhida não só pelos órgãos de repressão, mas também pela própria hierarquia católica, transformando-se na década de 1970 muito mais em um instrumento de evangelização do que propriamente de educação popular. As lideranças estudantis e os professores universitários que estiveram presentes nas diversas práticas foram cassados nos seus direitos políticos ou tolhidos no exercício de suas funções.³⁰

Nesse sentido, essa oferta de educação popular, que foi brutalmente interrompida pelo golpe militar, contribuía para que este público de jovens e adultos que não tiveram oportunidade de fazê-la no período próprio voltasse a confiar em si mesmo, elevando sua autoestima e trazendo a possibilidade de mudanças reais em suas vidas. Assim, conseguiriam, como declarou Paulo Freire, "ler o mundo e, ao lê-lo, transformá-lo".³¹

Porém, as iniciativas de educação e alfabetização popular foram descontinuadas com a implantação do regime militar no Brasil que imobilizaram de certa forma as campanhas, os movimentos e seus integrantes e isso foi o que garantiu ao governo o controle político e ideológico sobre a educação, implementando diversas leis. Uma delas foi a Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, que aprovou o *Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada* e autorizou a criação do *Movimento Brasileiro de Alfabetização* (MOBRAL), com o

²⁹ HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113

³⁰ HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113.

³¹ FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. p. 17.

objetivo de acabar com o analfabetismo em várias localidades do país. Por fim, em 1985, o Mobral é extinto e o que sobrou da sua estrutura passou a se chamar *Fundação Educar*.³²

Nota-se que a Lei 5.692/71 era dirigida ao supletivo da EJA, mas excluía outras modalidades, não tinha objetivos diferentes do MOBREAL, a profissionalização, a leitura e a escrita por meio de decodificação de signos. Esses objetivos só passam a ser mudados no momento em que se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96 é sancionada. Em seu artigo 38, a Lei traz ao âmbito educacional diversas modalidades de educação de jovens e adultos, moldando-se as novas exigências sociais.

Sobre essa constatação, ao analisar o tratamento dado pela LDB, aos diversos níveis e modalidades de ensino, o autor Miguel Arroyo, em sua obra “A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão”, contribui com a seguinte reflexão:

Quando se refere à idade da infância, da adolescência e da juventude não se fala em educação da infância e da adolescência, mas de ensino fundamental. Não fala em educação da juventude, mas do ensino médio; não usa, lamentavelmente, o conceito educação, mas ensino; não nomeia os sujeitos educandos, mas a etapa, o nível de ensino. Entretanto, quando se refere a jovens e adultos, nomeia-os não como aprendizes de uma etapa de ensino, mas como educandos, ou seja, como sujeitos culturais, jovens e adultos. Essas diferenças sugerem que a EJA é uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos.³³

Dentre as alterações feitas na LDB, uma de grande significância foi a redução da idade mínima (15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio), além da criação de um capítulo único que defende o uso de didática adequada as peculiaridades do aluno incentivando a formulação de projetos diferenciados para o alcance dos objetivos desejados.

Isto posto, em 09 de maio de 2007, foi instituído pelo Governo do Estado da Bahia o *Programa Especial de Alfabetização de Jovens e Adultos: TOPA – Todos Pela Alfabetização*, que tem como objetivo geral promover uma educação de qualidade para a população de jovens e adultos, assegurando seu ingresso e permanência na escola, garantindo-lhes as oportunidades necessárias à apropriação

³² HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113.

³³ ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. UFMG. *Alfabetização e Cidadania*. n. 11, Abril de 2001. p. 12.

da leitura e da escrita e criando as condições objetivas para sua inclusão social, política, econômica e cultural.³⁴ Como objetivo específico, destacam-se os seguintes:

Reduzir o índice de analfabetismo na Bahia; assegurar à população de 15 anos ou mais as condições objetivas necessárias para a continuidade dos estudos; realizar ações que contribuam com o desenvolvimento social e econômico da população baiana; apoiar os municípios baianos na melhoria dos seus indicadores educacionais; firmar parcerias com os municípios baianos para a execução do programa de alfabetização; articular Governo e sociedade numa ação política de melhoria das condições de vida da população baiana.³⁵

O Programa *Todos Pela Alfabetização* (TOPA) tem como ações:

[...] Iniciado em 2007, realiza estudos e pesquisas, formação continuada de professores alfabetizadores, desenvolvimento de instrumentos e mecanismos de acompanhamento e avaliação, produção de material didático-pedagógico, dentre outras ações que assegurem a sua efetividade. Com o desafio de erradicar o analfabetismo na Bahia, através de políticas de educação de jovens e adultos (seguindo os mesmos princípios do Projeto Político-Educacional do Estado), o Topa persegue a meta de alfabetizar, um milhão de pessoas de 15 anos ou mais.³⁶

Assim, para a realização desse programa, é realizada a formação continuada de professores e alfabetizadores, são produzidos instrumentos e mecanismos de acompanhamento e avaliação, bem como a produção de material didático-pedagógico.

2.1 A EJA e seu histórico de negação

Percebemos que o direito do cidadão que não teve acesso a escola no tempo apropriado tem se caracterizado como uma luta, uma vez que a EJA vem conquistando espaço e rompendo obstáculos na luta para a conquista de um direito que só foi formalizado em lei, como dever de oferta obrigatória pelo Estado brasileiro, a partir da Constituição de 1988 e, mais tarde, em 1996, reafirmado pela LDB de 1996.

³⁴ BAHIA. *Programa Todos pela Alfabetização*. Disponível em: <<http://www.sec.ba.gov.br/topa/topa.html>>. Acesso em: 16 nov. 2014.

³⁵ BAHIA, 2014.

³⁶ BAHIA, 2014.

Para Leôncio José Gomes Soares, a nova LDB acionou uma mudança conceitual ao substituir a denominação *Ensino Supletivo* por *Educação de Jovens e Adultos*, avaliada de forma positiva por profissionais da área:

A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo "ensino" se restringe à mera instrução, o termo "educação" é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação.³⁷

No entanto, mesmo sendo respaldada na lei como direito, a EJA não se propagou nacionalmente e nem foi articulada como um atendimento que viabilizasse a inserção de todo cidadão que dela carece, para ser incluído em uma sociedade que prioriza o conhecimento.³⁸ Na década de 1990, nosso país sofreu uma reforma que marginalizou ainda mais a EJA nas prioridades educacionais do governo vigente, como descrito por Sergio Haddad:

O Brasil, nos anos de 1990, particularmente nos dois governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), passou por uma reforma educacional com consequências profundas para o sistema nacional de educação. Iniciada em 1995, essa reforma foi implementada sob o imperativo da restrição do gasto público, de modo que cooperasse com o modelo de ajuste estrutural e com o programa de estabilização econômica adotados pelo governo federal. Em linhas gerais, tal política tinha por objetivo descentralizar os encargos financeiros com a educação, racionalizando e redistribuindo o gasto público em favor da prioridade ao ensino fundamental regular. Essas diretrizes de reforma educacional implicaram que o Ministério da Educação (MEC) mantivesse a educação básica de jovens e adultos em posição marginal entre as prioridades das políticas públicas de âmbito nacional.³⁹

Desse modo, ainda estamos longe de uma realidade que ofereça um atendimento ao desafio da implementação do direito à EJA. Por isso, ainda impera uma grande necessidade de implementar políticas públicas de EJA mais eficazes, para democratizar a oferta de modo a atender à crescente demanda. A responsabilidade em oferecer a EJA no Brasil sempre esteve a cargo dos estados, municípios e organizações sociais. Recentemente, a União tem desempenhado um

³⁷ SOARES, Leôncio José Gomes. *Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 12.

³⁸ HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, Ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 ago. 2015.

³⁹ HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. *Rev. Bras. Educ.* Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 197-211, Aug. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 ago. 2015.

papel de articulação política, promovendo campanhas de alfabetização junto aos demais entes federativos e instituições sociais.

A verdade é que, mesmo frente às três esferas governamentais, em regime de colaboração, estas, por sua vez, não conseguem oferecer uma educação de forma qualitativa e quantitativa para aqueles com mais de 15 anos de idade. Maria Clara Di Pierro afirma que, frente ao novo cenário mundial, a educação deve priorizar não a compensação e sim a aprendizagem ao longo da vida:

Frente ao mundo inter-relacionado, desigual e inseguro do presente, o novo paradigma da educação de jovens e adultos sugere que a aprendizagem ao longo da vida não só é um fator de desenvolvimento pessoal e um direito de cidadania (e, portanto, uma responsabilidade coletiva), mas também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis.⁴⁰

O desafio atual da EJA é oferecer uma educação ao longo da vida que seja capaz de atender a essas demandas voltadas não apenas para as carências ou educação compensatórias, mas sim aquela que, reconhecendo nos jovens e nos adultos sujeitos plenos de direito e de cultura, percebe quais são suas reais necessidades de aprendizagem no presente. Contudo, somente atender a essas necessidades não seria suficiente, se essa educação não se apresentar atraente ao seu público, promovendo uma educação direcionada ao adulto que efetivamente atenda aos interesses dos trabalhadores.

2.2 A EJA nos espaços não formais de educação: conjuntos penais

Muitos acreditam que a educação de jovens, adultos e idosos é uma segunda oportunidade de educação, porém, sabemos que este pensamento não é consolidado. Não se trata apenas disso, mas também como a oportunidade de se corrigir uma falha educacional, na qual aquele indivíduo foi condenado a ficar apartado do convívio da sociedade dos letrados.

Dessa forma, não podemos enxergar a EJA como uma recompensa ou prêmio de conforto assim como esta não pode ser vista como uma educação pobre, destinada aos pobres, nem tampouco como consolação ofertada para aquelas

⁴⁰ DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300018&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 31 ago. 2015.

peças que, por diversos motivos (econômicos, políticos, sociais, familiares ou geográficos) não foram contemplados com a educação no tempo apropriado. Para compreender de forma mais elucidada a oferta e a eficácia da EJA nas penitenciárias, são buscadas, neste trabalho, as respostas através de alguns teóricos que embasaram a pesquisa e o trabalho científico nesta vertente.

De forma contemporânea e presente desde a antiguidade, as prisões se solidificaram como peça de punição no fim do século XVIII e princípio do século XIX. Michael Foucault afirma que a prisão é baseada na “privação de liberdade”. Sendo a liberdade um proveito de todos, perdê-la terá o mesmo preço para todos, “melhor que a multa, ela é o castigo”, podendo definir a quantidade de tempo: “Retirando tempo do condenado, a prisão parece traduzir concretamente a ideia de que a infração lesou, mais além da vítima a sociedade inteira”.⁴¹

Com o passar das décadas, foi observado que a detenção não estava atingindo seu objetivo, que era melhorar as práticas antissociais e antiéticas dos indivíduos condenados e em situação de detenção. A intenção primária consistia em conduzir os detentos a refletirem suas ações e a perceberem que aquele não era o caminho para se continuar prosseguindo, e se recuperarem para serem devolvidos ao seio da sociedade.

Entretanto, não foi isto que aconteceu. Essa ideologia não foi bem-sucedida e acabou aumentando a criminalidade, ao invés de diminuir, e os presos, em sua maioria, não se reabilitavam. Isso impulsionou a promoção da introdução da educação escolar nas prisões. É notório que “a educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade de uma obrigação para com o detento”.⁴²

O direito ao acesso e à permanência na educação, dando oportunidade às pessoas de serem escolarizadas, traz possibilidades para que se exerçam melhor os direitos de cidadão, dando oportunidade de defenderem de forma mais consciente e objetiva os direitos que são a eles concedidos. O que garante esse direito está estabelecido na Constituição Federal, primeiro instrumento legal que especifica os direitos e os deveres dos cidadãos e determina também a maneira como o estado deve atuar para proteger os referidos direitos. Na Constituição Federal, em seu

⁴¹ FOUCAULT, Michael. *Vigiar e punir: o nascimento da Prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987. p. 196.

⁴² FOUCAULT. 1987, p. 224.

artigo 208, institui-se que o dever do estado para com a educação será concretizado mediante a garantia de:

I – Ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Destaca-se ainda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96⁴³, onde apresenta artigos que se referem ao direito a educação de forma específica à modalidade Educação de Jovens e Adultos:

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

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

§2.º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola mediante ações integradas e complementares entre si.⁴⁴

Mesmo privados da liberdade, os presos continuam tendo direito à educação como qualquer outro cidadão brasileiro. Contudo, considerando que os programas de operação penitenciária apresentam-se de forma premente, a fim de adaptar os indivíduos às normas, aos procedimentos e aos valores do cárcere, quais são as possibilidades para uma “educação autêntica, que não descuide da vocação ontológica do homem, a de ser sujeito?”⁴⁵ Na Declaração de Hamburgo sobre Educação de Jovens e Adultos, 1998, resultado da *V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos* (CONFITEA), é reafirmado o direito a Educação de Jovens e Adultos como condição para uma completa participação na sociedade:

A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos

⁴³ BRASIL. *Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/legislacao/>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

⁴⁴ BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 10 jun. 2015.

⁴⁵ FREIRE, 1979, p. 66.

fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas.⁴⁶

Isto posto, é preciso ver a educação do preso como um processo que irá desenvolver globalmente o aprendizado consciente da cidadania. A educação no sistema prisional tem como meta ressocializar o interno do ponto de vista social, moral e ético. O que se vê dentro das prisões é que as condições do processo de adequação e reabilitação reafirmam-se nas possibilidades concretas dos apenados manterem-se como sujeitos sociáveis na aversão a subjugarem-se inteiramente aos valores da instituição e do sistema social que lhe é intrínseco. Nessa direção, Moacir Gadotti afirma que “A característica fundamental da pedagogia do educador em presídios é a contradição, é saber lidar com conflitos, saber trabalhar as contradições à exaustão”.⁴⁷

A primeira experiência de educação carcerária foi no Estado de São Paulo. Até 1979, o ensino básico nos presídios era realizado por professores comissionados pela Secretaria de Educação, seguindo o calendário letivo das escolas oficiais, com seriação anual e fazendo uso do material didático-pedagógico aplicado as crianças. Algumas dificuldades são encontradas na educação em presídios: a maioria deles não dispõe de salas de aula com condições propícias para a execução das aulas; bibliotecas e banheiros (para os professores); além disso, há falta de segurança para os professores por falta de agentes, pois poucos são contratados, e há falta de professores capacitados.⁴⁸

Nesse raciocínio, a educação é de grande importância para ressocializar um preso. Com esse entendimento, a Terceira Seção do Superior Tribunal de Justiça (STJ) vem garantindo a apenados de regime fechado e semiaberto a remição de pena, prevista no artigo 126 da Lei de Execuções Penais (LEP), Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984,⁴⁹ não só para os que trabalham, conforme expresso na lei, mas também para aqueles presos que se dedicam ao estudo. O direito de remição da

⁴⁶ UNESCO. *Declaração de Hamburgo e agenda para o futuro: V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*, Hamburgo, Alemanha, 1997. Lisboa: UNESCO, Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Solidariedade, 1998. p. 37.

⁴⁷ GADOTTI, Moacir. Educação como processo de reabilitação. In: MAIDA J.D. (Org.). *Presídios e educação*. São Paulo: Funap, 1993. p. 143.

⁴⁸ MELLO, Fábio Mansano de; SANTOS, Leonardo Moraes dos. *Reflexões sobre a educação escolar no sistema prisional*. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Jequié BA. Disponível em: <<http://www.uesb.br/recom/anais/artigos/02/Reflex%C3%B5es%20sobre%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Escolar%20no%20Sistema%20Prisional%20%20F%C3%A1bio%20Mansano%20de%20Mello%20e%20Leonardo%20Moraes%20dos%20Santos.pdf>> Acesso em: 31 ago. 2015.

⁴⁹ BRASIL, 1984.

pena por meio do estudo até o mês de agosto de 2015 não foi concedido ao apenado por meio de lei que traga esta determinação objetivamente. A remição penal em análise nasceu da interpretação de artigos contidos na LEP, cujo objetivo é efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado.⁵⁰

O tema em análise, apesar de ter cunho estritamente jurídico, tem como resultado prático um profundo efeito social, uma vez que agiliza o retorno do interno à vida em sociedade como também colabora com a sua inserção neste meio. Para que se tenha ideia do surgimento e do caminho jurídico trilhado até que se alcançasse o benefício em comento, vale ressaltar o exemplo prático ocorrido no Estado de São Paulo, no qual o presidiário interpôs pedido de Habeas Corpus, visando adquirir sua liberdade.⁵¹

O referido processo abordava o fato de o preso ter frequentado aulas de Telecurso durante aproximadamente 06 (seis) meses, com bom aproveitamento pedagógico, cursando 81 (oitenta e uma) horas oficiais de estudo. Em decisão de primeiro grau de julgamento, as horas estudadas pelo detento foram reconhecidas. Porém, após recurso interposto pelo Ministério Público, as horas foram negadas para fim de diminuição da pena pelo Tribunal de Justiça de São Paulo.

Dessa forma, o Superior Tribunal de São Paulo entendeu ser impossível conceder o benefício requerido pelo detento, por inexistir previsão legal expressa autorizando-o. Ressaltou que a LEP, mais precisamente em seu artigo 126, determina a redução da pena apenas pelo trabalho, seja intelectual, braçal ou artesanal, não prevendo o termo “estudo” para fins de redução de pena. A defesa do apenado alegou em novo recurso dirigido ao Supremo Tribunal de Justiça (STJ) que a definição de “trabalho” traz consigo a semântica da expressão “estudo”.⁵²

Vale ressaltar que, apesar de não haver previsão legal expressa de diminuição de pena pelo estudo, a LEP faz, em outros artigos, referências explícitas ao direito à educação, o qual deve ser estendido e aplicado ao Presidiário:

Artigo 10 da LEP - A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade.

⁵⁰ BRASIL, 12 de junho de 1984.

⁵¹ SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA. *Preso pode utilizar o estudo para reduzir pena*. Disponível em: <http://www.stj.jus.br/sites/STJ/default/pt_BR/noticias/noticias/%C3%9Altimas/Preso-pode-utilizar-o-estudo-para-reduzir-pena>. Acesso em: 16 jun. 2015.

⁵² SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA, 2006.

Parágrafo único. A assistência estende-se ao egresso.

Artigo 11 da LEP - A assistência será:

- I - material;
- II - à saúde;
- III - jurídica;
- IV - educacional;
- V - social;
- VI - religiosa.

Assim, percebe-se que a Educação está elencada como um dever do Estado e um direito do preso em consonância com o que determina a Constituição Federal de 1988.⁵³ No mais, a Assistência Educacional também é elencada na LEP como um direito do apenado. Vejamos os termos contidos nos artigos 17 e 18 da referida legislação:

Artigo 17 da LEP - A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Artigo 18 da LEP - O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa.⁵⁴

Observando estas regras, constrói-se a interpretação legal necessária à conquista da remição de pena por meio do estudo. O artigo 17 coloca a “instrução escolar” e a “formação profissional” dentro da mesma categoria de “assistência educacional”, bastando, para tanto, fazer finalmente referência ao artigo 126 da LEP, coadunando as ideias de “estudo”, “educação”, “trabalho” e “redução de pena”.

Artigo 126 da LEP - O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, pelo trabalho, parte do tempo de execução da pena.⁵⁵

Assim, com base nesta cognição jurídica, o STJ passou a abarcar o entendimento de que o estudo “produz conhecimento, demanda esforço e persistência, possibilita a reflexão e a inserção de valores que proporcionam melhores condições de vida em sociedade, resultando numa ampliação do patrimônio intelectual e facilitando a futura inserção no mercado de trabalho”.⁵⁶ A

⁵³ BRASIL, 1988.

⁵⁴ BRASIL, 1984.

⁵⁵ BRASIL, 1984.

⁵⁶ SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA. 2006.

remição pelo trabalho é concedida em razão de três dias de trabalho para cada dia remido de pena, com jornada diária de seis a oito horas.⁵⁷

De acordo com o relator do processo aqui comentado, o Ministro Nilson Naves, as penas têm a precípua finalidade de reeducação do condenado. Em entrevista ao Estadão, o referido ministro conclui que “a história da humanidade teve, tem e terá compromisso com a reeducação e com a reinserção social do condenado. Se fosse doutro modo, a pena estatal estaria fadada ao insucesso”.⁵⁸

Vale ressaltar que várias entidades também se manifestaram em favor da redução de pena aos detentos que estudam movimento que provocado pelo reconhecimento da falta de organização da educação nos presídios no país.⁵⁹ Assim, as ações impetradas pelos presos, abordando a matéria apresentada, foram ganhando força e volume, ao passo que o STJ vendo firmado o entendimento terminou por lançar a Súmula n.º 341 em 27/06/2007 e publicada em 13/08/2007 dispondo sobre o assunto e consolidando o direito de remição de pena por meio do estudo. Segundo o Superior Tribunal de Justiça “a frequência a curso de ensino formal é causa de remição de parte do tempo de execução de pena sob regime fechado ou semiaberto”.⁶⁰

Nessa oportunidade, é pertinente fazer referência ao comentário tecido pela juíza da 16ª Vara Criminal de São Paulo, Kenarik Boujikian Felipe, da Associação Juízes pela Democracia, uma das entidades que assinam o manifesto pela remição da pena: “Se houver diminuição da pena para quem estuda, os presos vão preferir ir à escola do que costurar bola. Afinal, onde ele vai arrumar emprego de costurador de bola aqui fora?”.⁶¹ Interessante ainda fazer referência ao comentário de Mariangela Graciano, assessora da ONG Ação Educativa e autora de uma

⁵⁷ SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA, 2006.

⁵⁸ SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA, 2006.

⁵⁹ CAFARDO, Renata. Grupos pedem redução de pena para detentos que estudam. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 08 de maio de 2006. Vida&, p. A12. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,grupos-pedem-reducao-de-pena-para-detentos-que-estudam,20060508p66022>>. Acesso em: 31 ago. 2015.

⁶⁰ SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA. *Súmula n.º 341*. 13 de agosto de 2007. Disponível em: <https://ww2.stj.jus.br/docs_internet/revista/electronica/stj-revista-sumulas-2012_29_capSumula341.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2015.

⁶¹ CAFARDO, Renata. *Estímulo para presos estudarem*. Gazeta Digital. São Paulo, 08 de maio de 2006. Disponível em: <<http://www.gazetadigital.com.br/conteudo/show/secao/4/materia/109740>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

dissertação mestrado na Universidade de São Paulo (USP) sobre educação na prisão: “O único direito que os condenados perdem é o de ir e vir”.⁶²

2.3 A ressocialização através da educação nos conjuntos penais

Casas de detenções, cadeias, presídios ou conjuntos penais só aparecem de forma visível à sociedade nos momentos em que sua rotina interna é densamente agitada, nos períodos em que deflagram revoltas, ou rebeliões. Nesse momento, verificamos que uma grande variedade de manifestações, sentimentos e percepções se proliferam, configurando reações de medo, insegurança, repulsa, ódio, vingança, indignação e até compaixão. No entanto, no dia a dia, vigora com maior acuidade e veemência um desejo de se manter afastado das questões que envolvam a realidade penitenciária.

O Sistema Penitenciário brasileiro presente, a cada dia se distancia de atingir seus objetivos, a recuperação do detento e a sua inserção na sociedade, já que percebemos que se dá pouco incentivo ou destaque à humanização da sentença e à valorização do ser humano. A reincidência é hoje um problema recorrente em toda parte do mundo, configurando-se um empecilho ao convívio tranquilo e harmonioso entre as pessoas.⁶³

Nesse veio, o julgamento público diverge diante dos noticiários constantes a respeito de mazelas do sistema penitenciário brasileiro. A fragilidade e a falência do sistema carcerário são marcadas por massacres, morte, escândalos, rebeliões, fugas de presos e superlotação do presídio, fruto da omissão de um Estado neoliberal, cuja característica marcante e exclusão de grande parte dos brasileiros.

A maioria dos apenados são jovens vindos da classe social mais carente, onde foram marginalizados socialmente, vindos de ambientes familiares marcados profundamente pela desestrutura, que não tiveram oportunidade de estudo e nem profissional. São pessoas em situação delicada que, se não encontrarem boas condições nos presídios, poderão nunca mais retornar ao convívio social como cidadãos de bem. Segundo dados do Ministério da Justiça, o número de presos no

⁶² CAFARDO, 2006, p. 12.

⁶³ CONTE, Marta et al. Consumismo, uso de drogas e criminalidade: riscos e responsabilidades. *Psicol. Cienc. Prof.*, Brasília, v. 27, n. 1, p. 94-105, Mar. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 Ago. 2015.

Brasil cresceu, entre 2000 e 2007, 81,53%, saltando de 232.755 internos para 422.590.⁶⁴

Outro grande problema que podemos ressaltar é a forma como os recursos são empregados. A iniciativa pública no Brasil, tanto na esfera federal quanto na estadual, investe em programas e projetos de educação e trabalho em prisões em todo o território nacional. Porém, todo esse investimento se não tiver um acompanhamento, o governo não ficará sabendo se todos os programas e os projetos foram de fato implementados, nem saberá qual o impacto que foi gerado.

Pode-se ressaltar que há traços comuns nas penitenciárias, pois os presos brasileiros vivem em condições precárias, que faz mostrar a péssima qualidade de vida dentro dos presídios: capacidade de lotação muito superior a sua capacidade física, qualidades sanitárias incipientes e até desumanas, alimentação estragada, comprometendo a saúde física do interno, precária assistência médica, quase inexistente assessoria judiciária, os atendimentos sociais aos presos e as suas famílias quase que não existem, a ausência da oferta das oportunidades educacional e profissional é quase uma constante.

Há, nesse sentido, altas taxas de violência sem controle impossibilitando dessa forma as relações pessoais entre os presos, bem como entre estes e os agentes penitenciários e, por fim, o que marca com muita frequência esta realidade são as rebeliões, fugas, sequestros que acontecem com muita frequência. Com a sua autoestima dilacerada, ficam enfraquecidas suas chances de ressocialização e, o que é pior, o apenado acaba se aperfeiçoando cada vez mais sofisticadamente no mundo do crime.⁶⁵

É dessa forma que o interno acaba sendo vítima da desculturalização para conviver com seus semelhantes em sociedade, já que, dentro do cárcere, ele tem sua autoestima, o senso de responsabilidade e sua vontade amortizada, sendo distanciados dos valores da sociedade. Os apenados são obrigados a seguir as normas de convívio dentro da prisão, seguindo as regras dos que dominam o

⁶⁴ SILVA, Rodney. Estudo mostra que 76% dos presos ficam ociosos. *Jornal da Ordem*. Porto Alegre, 22 de setembro de 2009. Disponível em: <http://www.jornaldaordem.com.br/noticia_ler.php?id=15440>. Acesso em: 26 jul. 2015.

⁶⁵ MEDEIROS, Girlene. Policiais civis denunciam que presos vivem em condições precárias no AM. *Globo*, Rio de Janeiro, 16 abril 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2014/04/policiais-civis-denunciam-que-presos-vivem-em-condicoes-precarias-no-am.html>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

ambiente carcerário, tornando-se um criminoso sem recuperação e conformando-se com sua realidade.⁶⁶

É necessária, por fim, uma instituição penitenciária mais humana, que dê oportunidade de recuperação para que a sociedade não receba um indivíduo revoltado pela degradação que passou na prisão, o que, muitas vezes, o faz voltar à criminalidade, pondo em prática o que aprendeu na prisão.

Segundo escreveu José Ricardo Ramalho em sua obra “O mundo do crime”, o Sistema Judiciário condena o transgressor pela ação da sua violação, já o sistema carcerário é desumano no sentido de não somente fazer com que a infração o marque por toda a sua vida, como concretiza a socialização que o introduz de forma determinante no universo do crime, o que resulta na despersonalização do apenado.⁶⁷ Michael Foucault, descrevendo o nascimento das prisões, afirma que pouca ou nenhuma mudança significativa foi implantada, mesmo todos percebendo que este instrumento não consegue cumprir seu papel de corrigir e ressocializar:

Vamos admitir que a lei se destine a definir infrações, que o aparelho penal tenha como função reduzi-las e que a prisão seja o instrumento dessa repressão; temos então que passar um atestado de fracasso. Ou antes – por estabelecê-la em termos históricos seria preciso poder medir a incidência da penalidade da detenção no nível global da criminalidade – temos que admirar que há 150 anos a proclamação do fracasso da prisão se acompanhe sempre da sua manutenção.⁶⁸

Assim, a educação proporcionará a possibilidade do apenado de aprender e entender o que será melhor para o seu futuro, dando condição para que ele venha a desenvolver-se, tirando-o de uma vida criminosa e levando-o para o convívio social. Porém, deveremos ter o cuidado de oferecer uma educação que torne o detento independente, que facilite sua vida quando conquistar de volta a sua liberdade, e possa ser absorvido pelo mercado de trabalho:

É fundamental que se perceba que não é só com a criação de novas escolas, principalmente associadas ao ensino profissional, que resolveremos o problema da educação para jovens e adultos privados de liberdade. É preciso valorizar uma concepção educacional que privilegie e ajude a desenvolver potencialidades e competências que favoreçam a

⁶⁶ VASCONCELOS, Emerson Diego Santos de; QUEIROZ, Ruth Fabrícia de Figueiroa; CALIXTO, Gerlânia Araújo de Medeiros. A precariedade no sistema penitenciário brasileiro – violação dos direitos humanos. *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XIV, n. 92, set 2011. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?artigo_id=10363&n_link=revista_artigos_leitura>. Acesso em: 24 ago. 2015.

⁶⁷ RAMALHO, José Ricardo. *O mundo do Crime: a ordem pelo avesso*. Rio de Janeiro: Graal, 1976. p. 163.

⁶⁸ FOUCAULT, 1987, p. 226.

mobilidade social dos internos e não os deixem se sentir paralisados diante dos obstáculos encontrados na relação social.⁶⁹

Por isso, deve-se investir prioritariamente na idealização e na concretização de uma escola para os sistemas penitenciários cujas concepções educacionais privilegiem, sobretudo, a procura pelo desenvolvimento educacional de um cidadão que possui plena consciência da sua atual realidade social privada da liberdade. Faz-se ainda efetivo que o Ministério da Justiça e os órgãos competentes compreendam a educação envolvendo-a como uma das políticas de reinserção desse apenado ao convívio social.

Por conseguinte, muitos juízes oportunizam a remição de pena. A partir desse pressuposto, o apenado passa a organizar sua vida carcerária com a motivação de ser inseridos em atividades que proporcione tal remição, como: o trabalho penitenciário, os programas que lhe conferem o predicado de boa conduta, a educação e cursos em geral. E esta oportunidade de reduzir sua pena passa a ser sua verdadeira motivação dentro das grades. Muitos ficam obcecados com esta oportunidade, querendo participar de tudo que os permita a remição de pena. Como sinaliza Augusto Thompson, em sua obra “A questão penitenciária”: “Se o preso demonstra um comportamento adequado aos padrões da prisão, automaticamente merece ser considerado como readaptado à vida livre”.⁷⁰

Segundo dados fornecidos pelo portal do Governo do Estado de Mato Grosso, a cidade de São Paulo, sendo o maior centro urbano do Brasil, tinha em 2009 uma população carcerária de 160 mil apenados instalados em 147 unidades prisionais do Estado. Para oferecer assistência jurídica, educacional e cultural, e propiciar condições de trabalho aos apenados do Estado, foi criada, há 32 anos, em São Paulo, a Fundação Pública de Amparo ao Preso (FUNAP).

A instituição é vinculada à Secretaria de Administração Penitenciária (SAP) e atua em 147 presídios do Estado. Na área educacional, a Fundação atende 14.352 presos em 113 salas de leitura desde a alfabetização ao Ensino Médio, 623 presos são educadores e desenvolvem o trabalho de educação nas unidades prisionais com

⁶⁹ JULIÃO, Elinaldo Fernandes. O impacto da educação e do trabalho como programas de reinserção social na política de execução penal do Rio de Janeiro. *Rev. Bras. Educ.* Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 529-543, Dec. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 ago. 2015.

⁷⁰ THOMPSON, Augusto F. G. *A questão penitenciária*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1979. p. 42.

supervisão de monitores educadores da Fundação. Os presos educadores recebem salário pelo trabalho realizado. A FUNAP possui plano político pedagógico e calendário escolar⁷¹.

Portanto vimos neste capítulo que a condição que se encontra os conjuntos penais, as casas de detenções e os presídios no Brasil são caóticos dessa forma não consegue atender o seu objetivo primordial que é a recuperação do apenado e para atingir este objetivo se faz necessárias que sejam priorizadas políticas públicas que visem à organização e promova de forma eficaz. A concretização da Lei de Execução Penal.

A dignidade no trato enquanto ser humano é um direito inerente a todos os indivíduos, por esse motivo o estudo desse tema se faz de grande importância. Os problemas estão aí e se tornam cada vez maiores, existem as idéias do que possa ser feito para que possa ser transformada a situação, as leis estão a disposição de todos, mas não bastam apenas normas se elas não são cumpridas como devem, é necessário colocar em prática de maneira efetiva as normas existentes em nosso ordenamento bem como a LEP que tem-se como uma normatização específica a respeito do assunto.⁷²

A ausência das políticas públicas voltadas para o objetivo de ressocializar o interno ocasiona na não concretização da reintegração e ocasiona em no seu distanciamento neste contexto.

⁷¹ GOVERNO do Estado de Mato Grosso. *MT desenvolve ressocialização com base em exemplo de São Paulo*. 26 de agosto de 2009. Disponível em: <<http://www.mt.gov.br/editorias/seguranca-publica/mt-desenvolve-ressocializacao-com-base-em-exemplo-de-sao-paulo/51555>> Acesso em: 01 set. 2015.

⁷² FIGUEIREDO NETO, Manoel Valente; MESQUITA, Yasnaya Polyanna Victor Oliveira de; TEIXEIRA, Renan Pinto; ROSA, Lúcia Cristina dos Santos. A ressocialização do preso na realidade brasileira: perspectivas para as políticas públicas. *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XII, n. 65, jun 2009. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=6301>. Acesso em: 01 set. 2015.

3 A DOCÊNCIA NO CÁRCERE

Este capítulo objetiva abordar o papel do docente inserido em um contexto diferenciado e desafiador, no qual a escola se encontra atrás das grades, gerida por regras, regulamentos, leis e normas. Estas acabam se caracterizando como barreiras para a concretização de ações pedagógicas que objetivam preparar o interno para a reinserção na vida social, quando este estiver cumprido sua pena e for gozar a sua liberdade.

Observa-se que, nos últimos anos, está a emergir, mesmo que de forma tímida, uma preocupação e um maior aprofundamento sobre a função da educação e sobre o papel do educador que atuam em unidades prisionais. Estas escolas são tidas como instituições com cargas e responsabilidades particulares e ímpares, que se distinguem de outras iniciativas de ressocialização e possuem identidades próprias, gozando de autonomia vigiada.

Os docentes, ao se aproximarem da escola prisional, chegam até ela muito influenciados pela cultura acadêmica, que o formou para uma realidade totalmente antagônica. Ao confrontá-la com a cultura escolar prisional passam, na maioria dos casos, por colisão e enfrentamento de realidade, que os chocam, fazendo muitos desistir de sua atuação docente no cárcere já na primeira semana de aula.

Na maioria dos casos, no intuito de se entender e de lidar com esse choque de culturas, o docente que está a iniciar sua vida profissional em ambiente prisional precisa não somente de uma reflexão acerca de seu eu profissional, como também de suporte dos profissionais com mais experiência no âmbito dessa educação. Os professores novatos nesta realidade diferenciada carecem de apoio para que possam partilhar seus estranhamentos, suas dúvidas, seus medos, seus receios, suas angústias e também seus problemas cotidianos vivenciados em sala de aula, para que possam, desse modo, com o tempo, construir o seu “eu docente” nesta realidade ímpar.

Nesse veio, esse tempo inicial da docência no cárcere se classifica como um momento de insegurança e vulnerabilidade, já que é, na maioria das vezes, caracterizado por incerteza, aflição e temor. Embora esse período se caracterize como um tempo perturbador e inseguro, ele pode, mais tarde, passar a representar um período ímpar no sentido de ter promovido um desenvolvimento e um

crescimento profissional imensurável, visto como um choque de realidade para o professor que não estava preparado para tal circunstância.

Desse modo, quando nos referimos ao espaço prisional, é imprescindível analisar que os docentes vivem um processo parecido com a chegada dos presos novatos nos conjuntos penais ou prisões. No primeiro momento, o professor é chamado para que um agente penitenciário lhe instrua, transmitindo para ele as regras e as normas do cárcere, no momento que se nomeia como boas-vindas.

Nesse instante, pensamentos passam pela cabeça do professor recém-chegado, e um dos pensamentos frequentemente é o questionamento de que se vale mesmo a pena estar ali. O docente começa a sentir o peso de estar naquele lugar que, no momento, parece aterrorizador e passa a entender que, daquele momento em diante, ele está em um ambiente com particularidades próprias, no qual ele tem que, ligeiramente, aprender a sobreviver. Naquele lugar, ele compreenderá o valor de buscar conhecimentos, não somente para saber como trabalhar com as inúmeras culturas, mas também para acomodar os conflitos e os dilemas para os quais ele, na academia, não foi formado, tampouco preparado. Ele terá que aprender a gerir os dilemas dessa realidade tão antagônica daquela para a qual ele foi preparado, e que se espera que ele seja competente e dê conta de seu papel e adote metodologias acertadas.

Diversas práticas ou representações sociais que acontecem no interior dos muros das prisões ou dos Conjuntos Penais edificam pilares sociais e/ou culturais significantes. Dentre todas estas práticas, destaca-se a prática escolar. Esta escola se diferencia das demais unidades escolares por ser dirigida seguindo normas que, muitas vezes, atrapalham a rotina escolar. Dentro de uma penitenciária existem normas rígidas e invioláveis para a própria segurança do interno, funcionários penitenciários e professores que lá atuam na docência.

Neste regime administrativo, é observado que, fora da sala de aula, o interno enxerga um mundo cinza e, muitas vezes, para ele, sem perspectivas. Dentro da sala de aula, este se reporta para o “não lugar do lugar onde se encontram”. Por este motivo, muitos preferem frequentar a escola para se sentir longe da realidade prisional, nem que seja por algumas horas diárias, alguns dias por semana. Na sala de aula, o interno pode se desprender dos grilhões da pressão vivida e sentida dentro daqueles muros e se sentir valorizado enquanto pessoa. Lá, ele pode se expressar, se sentir respeitado, valorizado com ele realmente é. Na escola, ele pode

ser ele mesmo. Dessa forma, a escola prisional é a causadora de intercâmbios entre os indivíduos que lá estão confinados e pode promover circunstâncias de vida e de convívio que, indubitavelmente, proporcionam melhor condição de vida e relações sociais. Essa escola pode também refazer identidades, agregar estima as culturas marginalizadas, agenciar o surgimento de circuitos afetivos entre os detentos. Por isso, mesmo a escola prisional estando onde está, em um lugar frio, repressivo, onde predomina a resistência e conflitos, esta escola pode viabilizar procedimentos educacionais para muito além do que propõe a educação escolar, é a onde surge o desenho do professor prisional como autor e, ao mesmo tempo, ator importante no processo de edificação de espaços onde o aluno interno pode se desatar da sensação de aprisionado e ressignificar o seu universo como inacabado e por este motivo se sentir capaz de refazê-lo.

Ao refletir acerca de tudo que foi exposto no início deste capítulo, percebe-se a complexidade de ser docente no ambiente prisional, com todas as suas peculiaridades, as suas individualidades e as suas adversidades, não podendo deixar de enfatizar que a compreensão de ensino dentro dos muros das prisões sugere o atendimento por parte do professor a um universo educacional com uma complexidade imensa. Essa demanda saberes e conhecimentos necessários para que o professor possa ser bem-sucedido nesta empreitada. Isso envolve a apropriação dos mecanismos envolvidos no aprender do educando, pois o professor tem que, neste universo adverso, entender como atingir não só a mente deste aluno, que pode ser de um jovem ou um adulto vivendo sem usufruir temporariamente seu bem mais precioso: sua liberdade, como também, seu coração.

Estar dentro das prisões, convivendo cotidianamente com este choque de fatos e realidades, acaba forçando o educador que atua nas prisões a perceber no seu eu interior um grande agente apaziguador e transformador desse mundo antagônico. Esse fato pode assegurar sua permanência como docente na escola no cárcere.

Muitos fatos e mudanças na rotina escolar regular como mudanças nos dias das aulas pelas intervenções do sistema prisional, horários diferenciados para atender a rotina de segurança do presídio acabam por tornar as aulas pouco motivadoras, a evasão escolar por conta dos alunos que não desejam submeter-se a revista humilhante antes de ter acesso à sala de aula, a falta de incentivo salarial,

insegurança, medo, etc., são fatores que tendem a desanimar o professor no presídio e a causar um fenômeno denominado de mal estar docente.

Esta realidade adversa também tem seu lado positivo como reconhecimento do professor por seus alunos. Impera nestas salas de aula o respeito, a deferência e a confiança na pessoa do educador. Este fato acaba por despertar no professor as motivações essenciais relacionadas à carreira docente, como a realização de ser docente.

Os educadores que trabalham na educação em escolas no cárcere comumente não escolheram esta realidade para exercer a docência. No entanto, alguns fatores normativos foram determinantes para que eles fossem indicados para exercer sua profissão no sistema presidiário. Estas opções não são escolhidas voluntariamente, mas atribuídas. Elas podem ser catastróficas quando se refere à escolha de docentes para uma situação tão especial como o exercício da docência no cárcere.

A situação não é peculiar como quando se trata de locar um professor para uma unidade escolar. Neste caso, faz-se necessária a sensibilidade de se estar adotando critérios ou caracterizações que possam proporcionar a motivação de docentes para exercer sua profissão em um lugar diferenciado, frio e até assustador para muitas pessoas, marcado pela adversidade permanente, pela violência e pelo estado de vigilância constante.

O exercício pedagógico em situações tão antagônicas e assustadoras pode ser caracterizado como um desafio para muitos docentes, conduzidos a compreender as razões do estado prisional e a contribuir com procedimentos de aprendizado significativo para pessoas privadas de sua liberdade. Partindo do pressuposto de que o professor se depara com imensos desafios no exercício da docência no cárcere, é esperado que sua formação pedagógica o tenha preparado para tal circunstância diferenciada, para que, dessa forma, ele possa desenvolver práticas de ensino e de aprendizagem adequadas para atingir mentes e corações desse jovem ou adulto.

Refletir o exercício da docência no contexto do cárcere nos coloca perante de um leque de desafios cotidianos. Diversas são as cobranças feitas ao professor imerso nesta realidade da escola prisional e muitas são as exigências para ele cumprir. No entanto, pouco se pensa no professor, pouco se pensa em melhorar suas condições de trabalho, sua remuneração, incorporar em seu salário o incentivo

pela periculosidade e pela insalubridade, por estar exercendo a sua profissão em um ambiente onde fica cotidianamente exposto ao perigo diante de uma realidade de sucateamento e medo que se encontro nosso sistema prisional. Para Moacir Gadotti, educar para o sistema prisional que acolhe a EJA significa:

Educar para pensar globalmente. Na era da informação, diante da velocidade com que o conhecimento é produzido e envelhece, não adianta acumular informações. É preciso saber pensar. É pensar a realidade. Não pensar pensamentos já pensados. Daí a necessidade de recolocarmos o tema do conhecimento, do saber aprender, do saber conhecer, das metodologias, da organização do trabalho na escola.⁷³

Percebemos desta forma que educar é o alicerce para desenvolver o ser humano. Sobretudo, neste contexto, é fazer com que o interno reflita sobre suas ações para que, dessa forma, possamos vislumbrar a possibilidade de recuperação para o convívio em sociedade.

Seguindo esta lógica, os professores necessitam ponderar fixamente de forma contínua suas práticas pedagógicas, almejando em todas as circunstâncias, aprofundar os aspectos concernentes à EJA de pessoas privadas da liberdade, visando o resgate da identidade do educando. Para tal feito, o educador no cárcere precisa, em primeiro lugar, conhecer estes educandos, perceber suas verdadeiras pretensões, saber o que os atrai, quais são seus interesses, como constroem e pensam o conhecimento.

O docente que leciona nas classes de jovens, adultos e idosos tem a necessidade de se ancorar nas bases teóricas. Ele precisa de referências teóricas que lhe proporcionem as bases que fundamentem e estruturem o seu conhecimento metodológico. Essas bases o auxiliam em seus desafios cotidianos em lidar com uma realidade bem distinta e com marcas próprias, ajudam a desenvolver suas atividades e sua prática educadora na EJA. O educador Paulo Freire em sua obra, *Educação como Prática da Liberdade*, salienta a necessidade do educador munir-se de sensibilidade e acreditar no potencial do ser humano oferecendo uma educação capaz de fortalecer o educando para que o mesmo ganhasse força para lutar contra as adversidades e perigos de seu tempo:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu

⁷³ GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2005. p. 61.

próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos.⁷⁴

O educador que atua com a Educação de Jovens e Adultos possui uma necessidade premente de pensar na subjetividade ao trabalhar com este público, tendo consciência que se já é um desafio lidar com este aspecto nas escolas formais, maior fica este desafio quando nos remetemos a considerar a subjetividade dentro realidade da educação prisional.

Para pensar a subjetividade neste âmbito, é necessário que o educador valorize as individualidades deste educando, seus anseios, seus desejos e suas inúmeras formas de expressão. A arte de representar, a pintura, a música, a poesia, são formas ou linguagens que trazem alternativas para o professor prisional atingir mentes e corações no sentido de auxiliá-lo na metodologia de desconstruir e concomitantemente reconstruir identidades.

A escola no interior das prisões deverá ser o ambiente onde os alunos internos possam encontrar-se enquanto pessoas que têm competência de se relacionar sem agressão e de maneira mais afetuosa com os companheiros. O preparo do educador é imprescindível para que isto ocorra, pois, no interior da escola prisional, o docente deve se manter em alta a vigilância para identificar os limites de sua interferência metodológica. Temos consciência de que o sucesso depende do efeito de sua intervenção nos alunos em pauta e, se ele consegue isto, ele tornará seus alunos capazes de recuperar sua autoestima.

Sabe-se, no entanto, que os professores que atuam nas escolas prisionais estão insatisfeitos com o tratamento dispensado pelos órgãos responsáveis pela oferta desta educação no domínio carcerário. Sabemos que, no geral, não é disponibilizado para estes profissionais uma formação continuada para dar suporte a esta realidade nunca preparada e agora vivida por estes profissionais. A formação continuada seria de suma importância, pois estes docentes necessitam de novas reflexões acerca do seu fazer docente. Isto iria ajudá-lo, fornecendo suporte teórico/prático; fornecimento contínuo e atualizado de aprimoramento do fazer pedagógico no cárcere.

⁷⁴ FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. p. 90.

Entende-se que a formação inicial destes professores, de forma alguma, foi suficiente para a execução e o cumprimento dos objetivos traçados para a educação de indivíduos privados de sua liberdade. Esta formação continuada iria sanar as dificuldades encontradas no fazer didático.

O que observa-se frente a esse fato é que os docentes que escolhem por trabalhar em salas de aulas inseridas em espaços prisionais, ainda que se sentindo não preparados para a atuação neste cenário, apresentam uma qualidade que é genérica a todos os docentes que atuam na docência: a sensibilidade pela realidade vivida por seus alunos, a vontade de acertar na metodologia que venha prender a atenção de seus alunos para o que se está ensinando, a vontade de através do diálogo se solidificar as relações de proximidade visando o acolhimento daquele aluno que carrega dentro do seu eu o sentimento de abandono.

Refletir o papel do professor na prisão denota posicionar este docente em uma perspectiva multicultural e libertadora, e a escola do cárcere, como um exercício social de luta e resistência, a escola dentro do cárcere, representa o espaço onde o interno possui os seus direitos garantidos e respeitados. Nesta atmosfera de respeito e consideração, ele tem a chance de restaurar vínculos de pertencimento à sociedade regulada na deferência, no respeito, na consideração, na dialogicidade, na valorização do seu eu e na humanização de suas relações pessoais com seus companheiros.

3.1 O desenvolvimento das práticas pedagógicas e seus entraves no contexto da escola prisional no CPV

Na tentativa de se compreender essa realidade vivida pelos professores prisionais, adotou-se, nessa pesquisa, como material empírico, recortes de elementos colhidos em pesquisas anteriores.⁷⁵ A pesquisa investigou a formação docente das professoras que atuaram na EJA no CPV, que se sobressaíram por conseguirem desenvolver em um desenho autônomo práticas e métodos pedagógicos em um ambiente onde predomina a adversidade e oposição.

⁷⁵ VIEIRA, Márcia C. R. de S. Narrativas de professoras que vivenciam o perigo em um ambiente de subjugação e resistência no exercício da docência na Educação de Jovens e Adultos no presídio de Valença-BA. In: NUNES, Claudio Pinto; FAGUNDES, Heldina Pereira Pinto. *Formação de professores: questões contemporâneas*. Curitiba: CRV, 2014. p. 235-247.

Assim, pretendeu-se evidenciar as formas como se valem de uma metodologia direcionada para o resgate de valores, para a socialização, dando ênfase à cidadania, aos direitos e aos deveres do cidadão e por ajustarem as aulas em um formato participativo, ativo, sensibilizador, tendo como fundamento a realidade vivida pelo interno no CPV.

A pesquisa teve como objeto de investigação as falas do dia a dia do exercício da docência de 5 (cinco) docentes que atuaram nas turmas de EJA no CPV, nos anos de 2006 a 2009. Nesse trabalho, foram analisadas as narrativas das professoras que lá atuam, na tentativa de se entender o que atrapalha a fluidez da educação nos conjuntos penais ou prisão. A pesquisa buscou entender primeiramente como se sentem os professores novatos em seu primeiro contato com a sala de aula. No registro das falas, foi percebido que a maioria se sente perdida, sem chão e totalmente desorientada quando percebe que imergiu em uma realidade desconhecida. Pode-se observar isso na fala da professora Iracema:

[...] Eu tinha 30 alunos matriculados, apenas 14 ou 15 frequentavam as aulas, eu ficava muito tensa, não por medo deles, mas por causa do ambiente, por que eles não me causavam medo, mas o ambiente é muito constrangedor [...] uma sala toda murada e na frente da sala tinha uma grade [...] (Entrevistada pela autora em 02/03/2010).⁷⁶

Essa situação de insegurança e desorientação também foi relatada pela professora Flávia:

[...] Esse primeiro dia foi um dia assim muito tenso. Na primeiras vez que eu cheguei eu achei que eu iria passar por uma revista, uma revista né? Íntima!, Mas os funcionários não passam por essa revista, eles só passam pelo detector com a roupa normal e assim meu primeiro dia lá, foi como eu falei foi muito tenso. No primeiro dia eu presenciei uma cena que nesse momento eu me desesperei, no momento que eu cheguei *tava* tendo uma reunião dentro do raio, nos raios tem os líderes... alguns líderes de facções, e nesse dia *tava* tendo uma concentração, reunião dos líderes com os internos, e um dos internos estava assim de joelho e eu achei que ele estava orando, que *tava* rezando e aí quando eu me deparei foi com aquele grito aterrorizante, quando eu vi já foi aquela centena de homens pisoteando um só, né, um detento e quando o cara, quando o detento caiu na frente da grade, se aguentou na frente da grade da sala que eu estava dando aula, eu estava me apresentando, esse homem estava lavado de sangue, caindo na minha frente e eu dei uma crise na sala eu disse: 'me tirem, me tirem daqui pelo amor de Deus' e aí eu comecei a passar mal... esse detento não morreu mas ficou completamente louco, tinha 24 anos e foi transferido para um presídio de Feira de Santana [...] (Entrevistada pela autora em 26/02/2010).⁷⁷

⁷⁶ VIEIRA, 2014, p. 240.

⁷⁷ VIEIRA, 2014, p. 241.

Como podemos analisar no registro da fala das docentes, estas por sua vez, já no primeiro contato com a realidade prisional, passaram a sentir o peso do ambiente hostil das prisões e, em determinados momentos, precisaram buscar forças, onde elas não existiam mais, para continuar o ofício da docência em um ambiente que, a todo o momento, passava a mensagem silenciosa e assustadora. Isso deixava uma sensação de que as docentes tinham que manter a vigilância a todo instante e que estavam em um cenário bem dessemelhante do que elas foram preparadas para atuar na docência.

Toda realidade educacional, toda unidade escolar, toda comunidade ou sociedade, toda classe de estudantes transporta, dentro de si, um universo de especificidades, diferenças e desigualdade. Agora, ao se reportar à EJA, em situação de privação de liberdade, percebemos quão complexa ela é e quão delicado é ser professor do cárcere. Nos relatos citados, pode-se também perceber que essa realidade tão antagônica chega a assustar e a desestabilizar emocionalmente as docentes, desde a incerteza do que iriam encontrar e enfrentar. Até mesmo o processo de revista pessoal deixou-as apreensivas na dúvida se seriam submetidas a uma revista íntima ou não.

No que se refere à seleção para ser aluno da escola carcerária hoje, afirma-se que esse processo acontece de forma bem diferente do formato inicial quando o Conjunto Penal de Valença começou a funcionar há seis anos atrás, pois hoje no primeiro momento o interno manifesta a vontade de ser alunos da escola prisional, os seus nomes ficam aguardando em uma lista e tais detentos são convocados para se tornarem alunos de acordo com a disponibilidade de vagas. No entanto, para a segurança dos outros alunos e do docente dessa classe, antes de sua convocação, o apenado é submetido a um processo de escolha que é feita através de uma triagem momento em que ele passa por uma avaliação psicológica, e é avaliado por todo corpo técnico.

Todavia, a seleção dos alunos aptos para frequentar a sala de aula não acontecia anteriormente dessa forma e quem fazia esse processo era o próprio professor sem preparo algum para este fim, o que acabava colocando os professores em uma situação vulnerável, pelo fato de este ficar recebendo e entrevistando os internos no pátio e tendo que eliminar a maioria por conta das escassas vagas na escola, como se pode observar no relato da professora Sonia. Essa docente é professora concursada do município de Valença-BA desde 1993 e

atuou no Conjunto Penal de Valença por cinco anos. Tinha, na época, 31 anos e assim relatou:

[...] Lá, sem nenhum preparo, sem me mostrar nada, já me levaram para o pátio para fazer entrevista e seleção dos alunos que iam participar. Na época, havia muitos internos que eu conhecia por ter atuado na minha cidade no mundo da criminalidade, então isso me causou medo, é que no primeiro contato tinha que ficar ali corpo a corpo junto com eles fazendo a seleção, entrevista. Sem nenhum acompanhamento junto comigo, aí nesse momento eu tive medo, aí ainda causou dúvida comigo mesmo, será que vale a pena ficar? Aí depois eu vi que o ambiente era diferente da visão que eu tinha era carente de educação realmente [...] (Entrevistada pela autora em 02/05/2010.)⁷⁸

Nota-se que o acesso à educação é um direito constitucional para todas as pessoas, independente da raça, da idade que possua, da condição em que se encontre mesmo que no cárcere, todos tem o direito de valer-se das chances educativas direcionadas para atender suas necessidades primárias de aprendizagem. Portanto, a ação do professor dentro da prisão, tem grande importância no intuito de obter os objetivos propostos para a educação prisional que no decorrer dos últimos anos tem adquirido uma nova compreensão.

Se partir do pressuposto de que o professor se confronta com imensos desafios no ambiente prisional no exercício de sua função educativa e a sua formação pedagógica necessita prepará-lo para assumir este papel de forma segura, a atenção desse trabalho será voltada a um olhar mais sensível para esta realidade. Visto isso, as atividades desenvolvidas pelos docentes nos campos político e pedagógico no contexto do cárcere representa pela sua complexidade como um desafio novo a cada dia, suscitando anseios, inseguranças e expectativas. Por isso, na maioria dos casos, esses professores possuem uma formação pedagógica que não os prepararam para administrar as diferenças encontradas neste contexto como internos/alunos com ausência de cordialidade e violência.

Quando se passa a debater a abrangência de currículo no interior da prisão, a complexidade do cárcere irá implicar em estar disposto a expandir a imagem de currículo como metodologia ou técnica, ou mesmo pensá-lo apenas como uma prática ao invés disso terá que abarcar todos os possíveis discursos que cercam aquele cotidiano como política do conhecimento para aquela realidade.

E o “pensar curricular” para o cárcere dessas educadoras entrevistadas? Quando foram questionadas na pesquisa acerca do currículo que elas estavam

⁷⁸ VIEIRA, 2014, p. 241.

aplicando no cotidiano da escola prisional, quase que unanimemente estas associaram a falha da educação ali ofertada ao currículo que lá se aplicava, já que esta escola carcerária é uma extensão da escola municipal do ensino fundamental I e II do município de Valença, com currículo voltado para uma realidade bem diferenciada. Sinalizaram também que os livros adotados na escola regular eram os mesmos usados no cárcere, tanto quanto os conteúdos trabalhados em sala de aula. Sobre essa temática, a professora Flávia declarou:

Tenho certeza que os alunos não ficam empolgados com a escola porque eles não se identificam com o que é ensinado lá, até mesmo nós professores nos desmotivamos, pois percebemos que o que agente ensina por mais que nos esforcemos para oferecer uma educação de qualidade não interessa a eles. Acho que tem a ver com o currículo que não é interessante para a realidade deles, acho que deveríamos usar outro currículo lá. Não seria o caso de se fazer um novo currículo para lá?⁷⁹

Na fala da professora Flávia registrada acima, percebeu-se a sensibilidade da professora em compreender que um currículo voltado para a EJA em situação carcerária pode se caracterizar em mais uma das maneiras de punição social da escola para um público que já fracassou ao ser submetido anteriormente a este currículo. Com isso, sofreu a exclusão social como consequência, fato que talvez o tenha conduzido ao mundo do crime. No entanto, sabe-se que compreender o currículo, logo, se faz necessário o uso de um olhar metodológico que irá expandir os vínculos de neutralidade curricular ao se fazer as escolhas quanto ao conhecimento necessário e significativo para cada realidade.

Em conformidade com as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais⁸⁰, temas como: mobilização, formação dos docentes, gestão educacional, articulação, valorização dos professores e funcionários envolvidos nesta educação, os aspectos didáticos/pedagógicos, as táticas e estratégias bem como a proposta pedagógica, compõem itens do currículo para a educação em conjuntos penais.

Outro ponto que não se pode deixar de abordar é a inconsistência da classe de alunos, que estão em constante rodízio por causa das transferências e matrícula de internos novatos com uma periodicidade quase que semanal, fato este apontados pelas docentes que gera uma dificuldade para gerir o aprendizado. Isso interfere

⁷⁹ VIEIRA, 2014, p. 242.

⁸⁰ BRASIL. *Parecer CNE/CEB Nº 4/2010*. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília: MEC/CNE/SECAD, 2010.

diretamente nas metodologias adotadas por estas professoras e que foram sinalizadas como um problema que interfere no processo de ensino e aprendizagem durante as entrevistas. Quando entrevistadas, Como se observa nos registros da fala da professora Camila,

[...] o que atrapalha o sucesso da educação no presídio é a questão da inconstância, pois não trabalho só com o aluno sentenciado e sim com provisório, então, isso acaba atrapalhando a aprendizagem do grupo [...]. (Entrevistada pela autora em 09/04/2010)⁸¹

A dessemelhança dos internos como: faixa etária, níveis de cognição, rivalidades, apresenta-se como mais um fator para dificultar o trabalho do professor, pois alguns conduzem com seriedade seu papel de estudante e outros permanecem na escola sem nenhum compromisso educacional, com a finalidade de permanecer para obter o benefício da remissão de pena.

Mais um obstáculo que foi sinalizado pelas docentes e que acaba interferindo no ensino e aprendizagem da escola prisional é a postura dos funcionários do conjunto penal. Na visão daquelas docentes, a maioria dos funcionários não crê no sucesso que aquela educação escolar pode obter. Estes funcionários estão convictos que os internos possuem muitos privilégios concedidos pelo sistema e que nem mesmo as famílias deles não têm a boa condição de atendimento que os internos possuem ou recebem como: atendimento psicológico, tratamento dentário, assistência médica e educacional.

Os docentes envolvidos na pesquisa manifestaram um sentimento de insegurança ao assumirem a docência no contexto prisional. Destarte, declaram que tiveram que inventar ou descobrir metodologias para conduzir seu fazer pedagógico com sua própria vivência no dia-a-dia na escola prisional. Como observaremos na fala da professora Iracema:

[...] Me sentia insegura com relação ao ambiente, pois não tive um treinamento para enfrentar aquela realidade nunca vivida por mim, tive que aprender lidar com alunos que não queriam assistir aula e tinha que pedir ao agente penitenciário para acompanhá-lo ao raio [...]. Só fiquei um mês lá, pois estava sentindo sensações estranhas depois de 20 dias lá, fui orientada a procurar um psicólogo, que me aconselhou a me afastar da docência lá. Quando chegava da Faculdade e ia dormir acordava tremendo, com as mãos suando, tendo aceleração cardíaca, os médicos me disseram que ali seria o início da síndrome do pânico, sugeri que eu saísse

⁸¹ VIEIRA, 2014, p. 242.

da unidade prisional porque estava causando transtorno a minha saúde [...].
(Entrevistada pela autora em 02/03/2010)⁸²

Diante disso, o que agrava a situação é que na ocasião em que eles são designadas para atuar na escola prisional, não recebem uma formação ou treinamento específico qualificado (do órgão competente seja ele, a Secretaria Municipal ou Estadual de Educação) para dar subsidio no emprego de uma metodologia pedagógica direcionada para a educação prisional, I. Observa-se este fato na fala de Sonia:

[...] Para ensinar no presídio durante os cinco anos que eu estava lá nunca participei de nenhum curso da Secretaria da Justiça e da Secretaria da Educação nenhum me preparando para estar naquele ambiente, como eu gostei de lá e passei a amar aquele trabalho eu busquei também alternativas e formas de ensinar e fazer com que aquele aprendizado realmente tivesse êxito [...]. (Entrevistada pela autora em 02/05/2010)⁸³

Foi possível notar durante a pesquisa que os docentes entrevistados encontram-se sem orientação qualificada no que tange ao apoio teórico/prático e lastimam por se sentirem fracassados, em dados momentos, por não alcançarem e realizarem um trabalho mais conciso, porém mais direcionado com a realidade encontrada naquele ambiente e simplesmente receberam inúmeras recomendações, conselhos e determinadas orientações de forma geral. Alegam também que nem ao menos recebem treinamento para garantir sua integridade física, bem como sua sobrevivência no sistema prisional.

Nos relatos das professoras, elas declaram que quando o detento dá entrada no Conjunto Penal ele deixa de ser gente e é tratado sem nenhuma consideração ou respeito como pessoa humana e acaba sendo estigmatizado pelo crime que ele cometeu e foi condenado. E ele passa desse momento em diante a ser conhecido pelo crime feito.

Essas professoras citam na pesquisa o caso de um interno que foi batizado no cárcere pelo nome de “canibal”, por ter cometido um assassinato de pessoas e ter posteriormente devorado seus cérebros. O aluno ao qual esse crime se refere frequentava a sala de aula e foi descrito pelas docentes como pessoa muito fechada e de pouca conversa, que manifestou o desejo de frequentar a escola prisional e, posteriormente, conseguiu manter uma boa convivência com a professora. Porém, o

⁸² VIEIRA, 2014, p. 244.

⁸³ VIEIRA, 2014, p. 244.

que se percebe no fato descrito é uma fragilidade na segurança das docentes, pois uma pessoa com este perfil não poderia ser inserida em sala sem antes ter passado por uma avaliação psicológica. E as docentes, com o tempo, começaram a perceber a fragilidade da segurança dentro do sistema prisional.

A senhora Sônia, uma das professoras, descreve ter escapado de ser refém na época em que se encontrava grávida de sete meses. No relato, essa professora sinaliza que escapou daquela situação por perceber nos gestos e nas meias palavras de alguns internos uma sinalização de que algo diferente estava para ocorrer com ela e, nesse momento, ela declarou que já compreendia que o sistema penitenciário já não garantia segurança para os professores:

[...] o sistema já não apresentava tanta segurança quanto no início da escola e eu comecei a ficar com medo, o medo começou a chegar, porque segundo eles eu já tinha escapado de duas rebeliões, lá né e alguns já tinham evitado que eu fosse pega na primeira rebelião. Como eles evitaram? Me falando ó professora não dê aula essa semana não, professora não vá para sala que a gente não quer aula não. Eu estava grávida de seis a sete meses e aí eles diziam a mim né, por eu *ta* inchada por problema da pressão, eles diziam a mim ó professora não dê aula essa semana não, porque a senhora *tá* muito inchada, após a rebelião eu entrei para o pátio para ver como tinha ficado a sala de aula, pois eles tinham destruído a biblioteca carteira, tudo, aí fui arrumar novamente o ambiente escolar, quando eles me viram, estavam no castigo né? Eles me viram e eles gritaram de lá: *é teacher* pulou a fogueira hein? O coordenador de segurança retirou ele e perguntou porque eu tinha pulado a fogueira, aí eles explicaram que eles iriam sair de lá, que o plano deles era na rebelião me pegarem como refém e sair de lá comigo para poder terem fuga, pois eu era mulher *tava* grávida e então seria alvo para negociação, aí aquilo tudo me causou medo [...]. (Entrevistada pela autora em 02/05/2010)⁸⁴

Diante disso, a falta de segurança foi considerada, na época, de forma quase unânime, como a causa principal para que elas abandonassem o exercício da docência no espaço prisional. Compreende-se que, apesar de essas educadoras terem uma nobre e grandiosa força de vontade, a ponto de até mesmo se arriscarem correndo risco de morte ou de se tornarem reféns em rebeliões, estas deram o seu máximo neste exercício do professor.

Desse modo, mesmo não tendo recebido formação específica para exercer a docência prisional. Tal fato dificulta que ação educacional se consolide, de modo que contribua no processo de recuperação dos internos. Na formatação atual, o sistema presidiário dificulta qualquer expectativa de recuperação e ressocialização

⁸⁴ VIEIRA, 2014, p. 245.

do apenado, para que este possa voltar a gozar de sua liberdade sem oferecer perigo para a sociedade.

CONCLUSÃO

Os educadores que exercem a função docente nas prisões vivem incontestes com a desatenção recebida para esta modalidade de educação por parte dos órgãos responsáveis por ela. O tratamento dispensado a essa educação surge como um problema social de gravidade tamanha e está distanciada de acertar o caminho adequado para surtir o que se espera dela.

Sabe-se que o ato de educar é o alicerce para constituição do ser humano e, sobretudo, tal ato conduz os seres humanos a refletirem sobre seus atos, de modo que percebam o que se tem que mudar, na tentativa de que se possa viver ordeiramente em sociedade.

Nesta perspectiva, os professores envolvidos na pesquisa reconhecem a necessidade de ponderar, uma vez que mensuram de forma constante e intensa suas metodologias pedagógicas. Assim, sempre procuram penetrar teoricamente nos aspectos relacionados à educação de jovens, adultos e idosos, atentando para estarem sempre resgatando a consciência sobre questões como: quem são os meus alunos? Como pensam os meus alunos? Como os meus alunos dimensionam o seu tempo? Pensar e tentar descobrir quais são seus reais interesses, perceber como estes alunos enxergam a realidade em que estão inseridos, entender quais são suas verdadeiras necessidades e principalmente de que forma assimilam as informações e constroem o conhecimento, fazendo isto sempre de forma autônoma sem formação e suporte para tal.

O professor que atua na educação de jovens e adultos e idosos deve se equipar tendo como apoio as bases teóricas, que irão fundamentar e alicerçar seus conhecimentos e metodologias, bem como de ajudá-lo a sanar suas deficiências e dificuldades. Nessa pesquisa, todos reconheceram essa necessidade e estavam insatisfeitos por não terem tido a oportunidade de ser preparado para a atuação docente no cárcere.

Nesse trabalho, tem-se a consciência de que optar pela educação que humaniza dentro do cárcere não é uma empreitada simples, pois ainda é marcante dentro do sistema prisional uma educação conservadora que, apesar de sua rigidez ainda que timidamente proporciona transformações significativas. No entanto, há uma predominância da postura metodológica apegada ao passado e seus valores.

Tal fato dificulta a possível humanização dessa educação e isto é apontado pelas docentes na pesquisa quando elas condenam o currículo empregado ali.

Pode-se perceber que, mesmo em um universo tão pequeno, existem educadores que não se identificam com essa educação e apresentam uma postura de descompromisso diante da educação carcerária, exercendo somente sua função de forma mecânica e se prendendo apenas no cumprimento da sua carga horária de trabalho sem nenhuma metodologia que programe a inovação e pleiteie atingir as mentes e corações dos alunos. Felizmente, tal postura não foi percebida nas falas das professoras entrevistadas.

Ao pensar em educação carcerária, pode parecer incompatível imaginá-la de forma inovadora e até mesmo lúdica dentro de um ambiente tão hostil. As dificuldades enfrentadas para implantar uma educação diferenciada e de qualidade nos presídios, com a capacidade de transformar o indivíduo preso, são muitas. A violência encontrada no processo de encarceramento, a falta de estrutura física, o não comprometimento de alguns professores e a falta de convicção íntima dos apenados são algumas delas. Tal fato foi apontado como entrave a esta educação nas falas registradas.

De tal modo, seria preciso vencer os processos de educação implícitos, existentes dentro da penitenciária como os de adestramento, condicionamento e as regras da comunidade carcerária, para que a educação possa agir de forma integral na vida do apenado, pois este fica apenas duas horas por dia em sala de aula e depois volta para a dura realidade do cárcere.

Apesar de todas essas dificuldades, percebemos o perfil entre as entrevistadas de profissionais que realmente se importam com o destino dessas pessoas que, por inúmeros motivos, entram para o mundo do crime. A educação nos presídios é um desafio para os pedagogos na contemporaneidade, sendo de extrema importância que esse profissional procure agregar conhecimentos além da pedagogia, com o objetivo de auxiliar no exercício dessa função.

É preciso pensar nas várias outras pessoas que, de um jeito ou de outro, convivem ou vão conviver com esse preso em um determinado tempo. Portanto, é da responsabilidade da Secretaria de Justiça e da Secretaria de Educação a tentativa devolver esse preso para o convívio social em condições de reinserção no trabalho e na família.

O que se apresenta como positivo diante de todos estes fatos é que a temática acerca da educação voltada para jovens, adultos e idosos privados de liberdade está recebendo cada vez mais visibilidade nas últimas décadas. Percebe-se, dessa forma, que este momento onde há uma preocupação em se dar visibilidade a esta realidade torna-se um marco muito positivo, onde se busca tirar do isolamento e da penumbra as experiências e experiências que já são utilizados nas salas prisionais para enriquecer e qualificar os debates e conjecturas de políticas públicas que acolham à celeridade do cumprimento e implementação do direito à educação dos internos do sistema penitenciário.

Conclui-se, assim, que existe um caminho muito longo a percorrer em direção da melhora da oferta da educação dentro dos muros prisionais. Espera-se que tal caminho trace o itinerário da valorização do professor, oferecendo para ele a formação acadêmica específica e apropriada para a realidade de sua atuação docente, para que estes professores possam desenvolver as atividades em classes prisionais com mais segurança. Logo, estes possam pensar e ofertar uma educação mais humanizadora, pois sabemos é sabido que a educação carcerária continua sendo um grande desafio para os docentes na atualidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. UFMG. *Alfabetização e Cidadania*. n. 11, Abril de 2001.

BAHIA. *Programa Todos pela Alfabetização*. Disponível em: <<http://www.sec.ba.gov.br/topa/topa.html>>. Acesso em: 16 nov. 2014.

BORGES, Augusto César. Banho de sangue no Carandiru deixa 111 mortos. *Uol*, São Paulo, 15 de janeiro de 2014. Disponível em: <<http://f5.folha.uol.com.br/saiunonp/2014/01/1393908-banho-de-sangue-no-carandiru-deixa-111-mortos.shtml>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

BRASIL. Brasil possui 1478 estabelecimentos penais públicos. *Portal Brasil*, Brasília, 11 de janeiro de 2014. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2014/01/brasil-possui-1478-estabelecimentos-penais-publicos>>. Acesso em 12 dez. 2014.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. *Decreto n. 19.513, de 25 de agosto de 1945*. Disposições regulamentares destinadas a reger a concessão do auxílio federal para o ensino primário. Rio de Janeiro, 25 de agosto de 1945; 124º da Independência e 57º da República. *Diário Oficial da União* - Seção 1 - 30/8/1945.

_____. *Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/legislacao/>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

_____. LEP – Lei de Execuções Penais. *Lei n.º 7.210 de 12 julho de 1984*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. *Parecer CNE/CEB Nº 4/2010*. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília: MEC/CNE/SECAD, 2010.

CAFARDO, Renata. *Estímulo para presos estudarem*. *Gazeta Digital*. São Paulo, 08 de maio de 2006. Disponível em: <<http://www.gazetadigital.com.br/conteudo/show/secao/4/materia/109740>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

CAFARDO, Renata. Grupos pedem redução de pena para detentos que estudam. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 08 de maio de 2006. Vida&, p. A12. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,grupos-pedem-reducao-de-pena-para-detentos-que-estudam,20060508p66022>>. Acesso em: 31 ago. 2015.

CARVALHO, Márcia Lazaro de et al. Perfil dos internos no sistema prisional do Rio de Janeiro: especificidades de gênero no processo de exclusão social. *Ciênc. Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 461-471, June 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232006000200023&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 ago. 2015.

CONTE, Marta et al. Consumismo, uso de drogas e criminalidade: riscos e responsabilidades. *Psicol. Cienc. Prof.*, Brasília, v. 27, n. 1, p. 94-105, Mar. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 Ago. 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora!: As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Rev. Fac. Educ.* v. 23, n. 1-2, São Paulo, Jan./Dez. 1997. § 8. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 20 jun. 2014.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br>>. Acesso em: 24 ago. 2015.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300018&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 31 ago. 2015.

DULLIUS, Aladio Anastacio; HARTMANN, Jackson André Müller. Análise do sistema prisional brasileiro. *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XIV, n. 95, dez 2011. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10878>. Acesso em: 24 ago. 2015.

FÁVERO, Osmar. *Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil*. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de e PAIVA, Jane (Orgs.). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

FERREIRA, Angelita Rangel. Crime-prisão-liberdade-crime: o círculo perverso da reincidência no crime. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 107, p. 509-534, Set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282011000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 ago. 2015.

FIGUEIREDO NETO, Manoel Valente; MESQUITA, Yasnaya Polyanna Victor Oliveira de; TEIXEIRA, Renan Pinto; ROSA, Lúcia Cristina dos Santos. A ressocialização do preso na realidade brasileira: perspectivas para as políticas públicas. *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XII, n. 65, jun 2009. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=6301>. Acesso em: 01 set. 2015.

FONSECA, Karina Prates da. (Re)Pensando o crime como uma relação de antagonismo entre seus autores e a sociedade. *Psicologia, Ciência, Professor*. Brasília, v. 26, n. 4, p. 532-547, Dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000400002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 ago. 2015.

FOUCALT, Michael. *Vigiar e punir: o nascimento da Prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *Educação e Mudança*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir. Educação como processo de reabilitação. In: MAIDA J.D. (Org.). *Presídios e educação*. São Paulo: Funap, 1993.

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2005.

GALÚCIO, Iarani Augusta Soares. Os impactos da assistência religiosa no processo de ressocialização de presos. In: *Anais do Congresso Internacional da Faculdades EST*, v. 1, p. 1219-1238, São Leopoldo, 2012.

GOVERNO do Estado de Mato Grosso. *MT desenvolve ressocialização com base em exemplo de São Paulo*. 26 de agosto de 2009. Disponível em: <<http://www.mt.gov.br/editorias/seguranca-publica/mt-desenvolve-ressocializacao-com-base-em-exemplo-de-sao-paulo/51555>> Acesso em: 01 set. 2015.

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. *Rev. Bras. Educ.* Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 197-211, Aug. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 ago. 2015.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, Ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 ago. 2015.

JULIÃO, Elinaldo Fernandes. O impacto da educação e do trabalho como programas de reinserção social na política de execução penal do Rio de Janeiro. *Rev. Bras. Educ.* Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 529-543, Dec. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 ago. 2015.

KALILI, Sergio. Como a reforma do Código Penal pode afetar o sistema carcerário. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 17 de agosto de 2014. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2014/08/1500988-como-a-reforma-do-codigo-penal-pode-afetar-o-sistema-carcerario.shtml>> Acesso em 30 ago. 2015.

MEDEIROS, Girlene. Policiais civis denunciam que presos vivem em condições precárias no AM. *Globo*, Rio de Janeiro, 16 abril 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2014/04/policiais-civis-denunciam-que-presos-vivem-em-condicoes-precarias-no-am.html>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

MELLO, Fábio Mansano de; SANTOS, Leonardo Moraes dos. *Reflexões sobre a educação escolar no sistema prisional*. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Jequié BA. Disponível em:

<<http://www.uesb.br/recom/anais/artigos/02/Reflex%C3%B5es%20sobre%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Escolar%20no%20Sistema%20Prisional%20%20F%3%A1bio%20Mansano%20de%20Mello%20e%20Leonardo%20Moraes%20dos%20Santos.pdf>> Acesso em: 31 ago. 2015.

MISSAGGIA, Rafael Oliveira. Penas e medidas alternativas de Direito: Uma interpretação sob o olhar de um Direito Penal mínimo. *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XIII, n. 83, dez 2010. Disponível em:
<http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=883>. Acesso em: 24 ago. 2015.

NABUCO FILHO, José. Os crimes e as penas na obra de Beccaria. *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XIII, n. 83, dez 2010. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=8695>. Acesso em: 24 ago. 2015.

OLIVEIRA, Ana Flávia. Preso federal custa 5 salários ao mês, dobro do que se gasta com preso estadual. *Último Segundo*, São Paulo, 1º de agosto de 2014. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2014-08-01/preso-federal-custa-5-salarios-ao-mes-dobro-do-que-se-gasta-com-preso-estadual.html>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

RAMALHO, José Ricardo. *O mundo do Crime: a ordem pelo avesso*. Rio de Janeiro: Graal, 1976.

RIBEIRO, M. L. S. A luta pela ampliação das oportunidades escolares (1910-1960). In: XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L. S.; NORONHA, O. M. (Orgs.). *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. *Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões*. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Jequié BA. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/241/253>>. Acesso em: 01 set. 2015.

SECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA E RESSOCIALIZAÇÃO. *Internos do Conjunto Penal de Valença são contemplados com cursos profissionalizantes*. Disponível em: <<http://www.seap.ba.gov.br/index.php/308-valenca-cursos>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

_____. *Senai capacita internos do Conjunto Penal de Valença*. Disponível em: <<http://www.seap.ba.gov.br/index.php/243-capacitacao-de-valenca>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *Educ. Rev.*, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 ago. 2015.

SILVA, Rodney. Estudo mostra que 76% dos presos ficam ociosos. *Jornal da Ordem*. Porto Alegre, 22 de setembro de 2009. Disponível em: <http://www.jornaldaordem.com.br/noticia_ler.php?id=15440>. Acesso em: 26 jul. 2015.

SOARES, Leôncio José Gomes. *Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 12.

SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M^a Helena Menna. *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 143.

SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA. *Preso pode utilizar o estudo para reduzir pena*. Disponível em: <http://www.stj.jus.br/sites/STJ/default/pt_BR/noticias/noticias/%C3%9Altimas/Preso-pode-utilizar-o-estudo-para-reduzir-pena>. Acesso em: 16 jun. 2015.

_____. *Súmula n.º 341*. 13 de agosto de 2007. Disponível em: <https://ww2.stj.jus.br/docs_internet/revista_eletronica/stj-revista-sumulas-2012_29_capSumula341.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2015.

THOMPSON, Augusto F. G. *A questão penitenciária*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1979.

TRIBUNAL de Justiça do Estado da Bahia. *Apenados de presídio, em Valença, concluem curso "Preparando para a Liberdade"*. Disponível em: <http://www5.tjba.jus.br/index.php?option=com_content&view=article&id=91364:apenados-de-presidio-em-valenca-concluem-curso-preparando-para-a-liberdade&catid=55&Itemid=202>. Acesso em: 23 jun. 2015.

UNESCO. *Declaração de Hamburgo e agenda para o futuro: V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*, Hamburgo, Alemanha, 1997. Lisboa: UNESCO, Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Solidariedade, 1998.

VASCONCELOS, Emerson Diego Santos de; QUEIROZ, Ruth Fabrícia de Figueiroa; CALIXTO, Gerlânia Araújo de Medeiros. A precariedade no sistema penitenciário brasileiro – violação dos direitos humanos. *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XIV, n. 92, set 2011. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?artigo_id=10363&n_link=revista_artigos_leitura>. Acesso em: 24 ago. 2015.

VIEIRA, M. C. R. de S. Narrativas de professoras que vivenciam o perigo em um ambiente de subjugação e resistência no exercício da docência na Educação de Jovens e Adultos no presídio de Valença-BA. In: NUNES, Claudio Pinto; FAGUNDES, Heldina Pereira Pinto. *Formação de professores: questões contemporâneas*. Curitiba, PR: CRV. 2014. p. 235-247.

VIEIRA, Márcia C. R. de S. Narrativas de professoras que vivenciam o perigo em um ambiente de subjugação e resistência no exercício da docência na Educação de Jovens e Adultos no presídio de Valença-BA. In: NUNES, Claudio Pinto; FAGUNDES, Heldina Pereira Pinto. *Formação de professores: questões contemporâneas*. Curitiba: CRV, 2014.