

## O direito humano à educação de pessoas jovens e adultas presas

# 2

*The human right to education of imprisoned young and adult persons*

Mariângela Graciano\*

Sérgio Haddad\*\*

**Resumo:** O presente artigo discute a educação de pessoas jovens e adultas privadas de liberdade como um direito humano. Analisa as principais normas nacional e internacionais que fundamentam esse direito e discute o modo precário como ele vem sendo implantado no Brasil, tomando por base empírica a pesquisa realizada pela organização não governamental Ação Educativa e parceiros em quatro penitenciárias (três masculinas e uma feminina) e quatro centros de detenção provisória (CDP) do Estado de São Paulo. As informações levantadas entre os meses de outubro e novembro de 2012 buscaram traçar um diagnóstico sobre as condições físicas para o funcionamento das atividades educativas, as expectativas da população carcerária acerca dos estudos, além de procurar compreender o envolvimento de funcionários com as práticas educativas. Os dados foram analisados tomando-se as dimensões propostas por Tomasevski (2001), ex-relatora da ONU para o direito à educação, com base na noção de educação como um direito humano: disponibilidade, acessibilidade, adaptabilidade e aceitabilidade. O material empírico e as análises apontam para, por um lado, o

---

\* Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal do Estado de São Paulo. E-mail: marigraciano@terra.com.br

\*\* Doutor em Educação. Pesquisador da Ação Educativa. Foi Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-SP. E-mail: sergiohaddad@terra.com.br

reconhecimento legal do direito à educação da população encarcerada, seja ela formal ou não formal, e por outro, a precária condição de oferta desse direito. Baseado no conceito “prisão pós-disciplinar” de Chantraine (2006), o texto conclui que o direito à educação tem sido utilizado muito mais como mecanismo de controle das populações encarceradas, estando distante do seu reconhecimento como um processo de promoção humana e reinserção na sociedade.

**Palavras-chave:** Educação nas prisões. Educação de jovens e adultos. Educação como direito humano. Educação escolar. Educação não formal.

**Abstract:** This article discusses the human right to education of young and adult persons who have been deprived of their liberty. It analyses the principal national and international norms that serve as a basis for this right and discusses the precarious manners in which it is being implemented in Brazil. Its empirical basis is research carried out by the non-governmental organization *Ação Educativa* and partners in four penitentiaries (three male ones and one female one) as well as in four temporary detention centers (centros de detenção provisória [CDP]) in the State of São Paulo. The information gathered during October and November 2012 sought to outline a diagnosis of the physical operating conditions of the educational activities, the expectations of the carceral population about the studies offered, and also attempted to understand the involvement of the employees with the educational practices. Data was analyzed based on the dimensions proposed by Tomasevski (2001), ex UN Rapporteur for the Right to Education, based on the notion of education as a human right: its availability, accessibility, adaptability, and acceptability. On the one hand, the empirical material and the analysis indicate there is a legal recognition of the human right to education of the incarcerated population, whether formal or non-formal, while, on the other hand, it points to the precarious conditions of these rights. Based on the “post-disciplinary prison” concept of Chantraine (2006) the text concludes that the right to education has been used more often as a mechanism for control of the incarcerated population and is very distant from being recognized as a process of human promotion and reinsertion in society.

**Keywords:** Education in prisons. Youth and adult education. Education as a human right. Education as formal schooling. Non formal education.

A educação de pessoas jovens e adultas privadas de liberdade está consagrada em normas nacionais e internacionais há décadas.

No plano internacional, verifica-se a afirmação deste direito no documento *Regras mínimas para o tratamento de prisioneiros*, elaborado em 1955 durante o 1º Congresso das Nações Unidas sobre Prevenção do Crime e Tratamento de Delinquentes e aprovado pelo Conselho Econômico e Social da ONU por meio da Resolução 663 C I (XXIV), em 1957.

Já nesse documento, há a responsabilização do Estado pela oferta da educação no sistema prisional e a indicação para a sua inserção no sistema oficial de ensino:

Serão tomadas medidas para melhorar a educação de todos os presos em condições de aproveitá-la, incluindo instrução religiosa nos países em que isso for possível. A educação de analfabetos e presos jovens será obrigatória, prestando-lhe a administração especial atenção. 2. Tanto quanto possível, a educação dos presos estará integrada ao sistema educacional do país, para que depois de sua libertação possam continuar, sem dificuldades, a sua educação. (ONU, 1955).

Posteriormente, nas Resoluções 20 e 24 de 1990, esse mesmo órgão detalhou os objetivos e as possibilidades de atividades educativas a serem ofertadas nas prisões, indicou que as pessoas reclusas deveriam participar de atividades educativas fora da unidade prisional e, quando isto não fosse possível, a comunidade externa deveria atuar nas ações promovidas internamente:

[...] diversos tipos de educação que contribuam de maneira apreciável à prevenção do delito, à inserção social dos reclusos e a redução dos casos de reincidência, por exemplo, alfabetização, formação profissional, educação permanente para a atualização de conhecimentos, ensino superior e outros programas que fomentem o desenvolvimento humano dos reclusos (ONU, 1990).

Considerados os ciclos de conferências temáticas das Nações Unidas, o tema foi incluído na *Declaração de Hamburgo* firmada ao final da 5ª

Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos (Confinte V), em 1997, e, mais recentemente, na Confinte VI, realizada em Belém do Pará em 2009.

A *Declaração de Hamburgo* inova ao prever que os presos participem da elaboração e implementação dos programas educativos e reafirma o estímulo para que organizações da sociedade civil e profissionais da educação atuem nas prisões, “[...] possibilitando assim o acesso das pessoas encarceradas aos estabelecimentos docentes e fomentando iniciativas para conectar os cursos oferecidos na prisão aos realizados fora dela” (UNESCO, 1997, tema 8, item 47).

O *Marco de Ação de Belém*, documento que sintetizou os compromissos assumidos pelos países que participaram da 6ª Confinte, retoma as deliberações de 1997 e reconhece que a educação de adultos representa um componente importante no processo de aprendizagem ao longo da vida, abarcando as possibilidades formais, informais e não formais de aprendizagem (UNESCO, 2009, p. 3). A educação de adultos presos foi objeto de compromissos específicos nas ações de alfabetização, ao ser incluído entre os segmentos que devem ser atendidos de forma prioritária, por integrarem “[...] setores da população altamente desfavorecidos” (UNESCO, p. 4), e também no Eixo “Participação, inclusão e equidade”, que determina a implementação de educação de adultos nos centros penitenciários em todos os níveis apropriados.

Em que pese o reconhecimento formal, em âmbito internacional, dos direitos das pessoas privadas de liberdade à educação, e a obrigação dos Estados-membros da ONU em provê-lo, o informe elaborado pela Relatoria Especial da ONU para a Educação de 2009, com dados de governos e sociedade civil de 46 países<sup>1</sup>, entre eles o Brasil, aponta um cenário bastante pessimista em relação à concretização das ações:

<sup>1</sup> Albânia, Alemanha, Argélia, Argentina, Brasil, Bulgária, Burkina Faso, Costa Rica, Cuba, Chile, Chipre, Equador, Egito, Eslováquia, Grécia, Guatemala, Guiana, Hungria, Irlanda, Itália, Japão, Cazaquistão, Letônia, Líbano, Lituânia, Maurício, México (Comissão Nacional de Direitos Humanos), Noruega, Omã, Peru, Polônia, Reino Unido da Grã Bretanha e Irlanda do Norte, República Árabe Síria, República Checa, República de Moldova, República Dominicana, Romênia, Cingapura, Suíça, Suriname, Suécia, Trinidad e Tabago, Tunísia, Ucrânia e Uzbequistão.

[ ] la situación de la educación tiende con demasiada frecuencia a oscilar entre “mala” y “muy mala”, es preciso reconocer plenamente el número de programas educativos de calidad excepcional que, a la luz de las observaciones de los propios reclusos, son resultado de iniciativas individuales y de un extraordinario compromiso más que producto de la política del Estado o de una determinada institución [ ] La elaboración de normas internacionales jurídicamente vinculantes y de orientaciones conexas sobre la educación en los establecimientos penitenciarios es por cierto bienvenida y contribuye a documentar el debate internacional sobre el tratamiento de los reclusos, especialmente en lo que respecta a su acceso a la educación. Pese a que los Estados han desempeñado un papel fundamental en la elaboración de esas normas, su pleno cumplimiento sigue siendo la excepción (MUÑOZ, 2009, p. 5-11).

Conforme Muñoz (2009), o não cumprimento das normas que determinam os direitos educativos é a regra em todo o mundo, mesmo nos países que experimentaram a prisão disciplinar (FOUCAULT, 1987) e depois, mantendo características desse modelo, vivenciaram o paradigma “penal-previdenciário” no período do pós-guerra até a metade dos anos 1970, conforme definido por Garland (2008, p. 211) ao descrever as condições das prisões britânicas e norte-americanas: “[...] as propostas de reforma mais recorrentes concerniam ao aperfeiçoamento dos serviços voltados à reabilitação, à redução de controles opressivos e ao reconhecimento dos direitos de suspeitos e presos”.

As razões que possibilitaram à instituição prisão manter suas características repressivas e arbitrárias, conforme descrita por Foucault (1987), paralelamente aos avanços normativos no que se refere ao reconhecimento dos direitos dos presos, compõem um novo cenário do cotidiano prisional, que Chantraine (2006) denominou por “prisão pós-disciplinar”, ao analisar as políticas penitenciárias do Canadá no final da década de 1990 e primeiros anos deste século. O autor afirma que a demanda por direitos dos presos, fundada não na melhoria das condições de detenção, mas no reconhecimento dos direitos de cidadania dos presos, foi um “motor importante desse processo” (2006, p. 86). Ao mesmo tempo em que o esta-

belecimento dos direitos foi se constituindo em instrumento de proteção contra o abuso do poder por parte da administração penitenciária, permitiu à instituição “[...] integrar, domesticar e sobreviver a essa atividade democrática de contestação” (CHANTRAINE, 2006, p. 87).

[...] essa garantia permanece relativa: amplos leques de direitos promovidos no interior desse quadro carcerário-securitário permanecem ainda submetidos e condicionados a esse quadro de segurança, constituindo assim um *recurso* para a antecipação, a orientação e o controle das condutas (2006, p. 88). A domesticação dos direitos anunciados nas normas deu-se por meio de três mecanismos característicos da prisão pós-disciplinar: a trilogia segurança ativa-liderança- ordem comunicacional; os usos do fator “risco” e o sistema de privilégios (CHANTRAINE, 2006, p. 79, grifos do autor).

Em síntese, o autor identifica que a administração das prisões alterou a forma de exercício do poder, abdicando, em parte, do uso da violência e ampliando sua “capacidade de influenciar” a população carcerária. Para tanto, lançou mão da segurança ativa, caracterizada pela busca de informações sobre os presos, a fim de tornar previsíveis suas reações. Ao mesmo tempo, investiu no fortalecimento de lideranças internas ao grupo, responsáveis pelas negociações entre administração e população e, também, bastante úteis na aquisição de informações individuais. Fechando a trilogia, foram estabelecidos canais de comunicação que legitimam negociações pacíficas, sempre intermediadas pelas lideranças.

O fator “risco de reincidência”, formulado tecnicamente por especialistas, sobretudo psicólogos, também, de certa forma, alivia a tensão da relação entre agentes da segurança e presos, uma vez que a avaliação do comportamento é de responsabilidade dessa figura técnica, revestida de legitimidade por um saber científico, portanto, socialmente considerada isenta de julgamentos arbitrários.

Por fim, agindo de forma harmônica com os mecanismos anteriores, há o sistema de privilégios, que opera de maneira bastante simples, transformando os direitos anunciados nas normas, em privilégios concedidos em razão do comportamento.

Schilling (1991, p. 30), ao se valer da ideia de Foucault, segundo a qual o exercício do poder, operando por meio dos micro-organismos existentes nas instituições, conta e, ao mesmo tempo, estimula a emergência de ilegalidades que são toleradas e úteis para a manutenção da ordem, afirma:

O sistema, portanto, só se manteria em seu equilíbrio instável (aliás, a única forma de equilíbrio existente) pela existência dessas margens de ilegalidade (transgressões), que, além de garantir a vazão de forças que de outra forma seriam explosivas, garantem o próprio funcionamento das organizações que o compõem.

O sistema de privilégios, descrito por Chantraine (2006), também pode ser interpretado como um “pequeno mecanismo penal”, tal qual descrito por Foucault (1987, p. 159):

Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. É beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento. As disciplinas estabelecem uma “infra-penalidade”; quadriculam um espaço deixado vazio pelas leis; qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos que escapava aos grandes sistemas de castigo por sua relativa indiferença.

Em que pese o fato de a análise proposta por Chantraine (2006) relacionar-se às prisões do Canadá, cujo contexto socioeconômico é absolutamente diferente do Brasil, gerando, portanto, condições de encarceramento também diferentes (RUCHE; KIRCHHEIMER, 2004; GARLAND, 2005), é possível reconhecer elementos da prisão pós-disciplinar tanto nas possibilidades de acesso quanto de realização das atividades educativas das prisões brasileiras, como demonstraremos a seguir.

## **O âmbito nacional**

A educação no sistema prisional brasileiro é assegurada na Lei nº 7.210 (11/7/1984), denominada Lei de Execução Penal (LEP, 1984),

que em seu Capítulo II, intitulado *Da Assistência*, Seção V, artigos 17 a 21, determina:

A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado; o ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa; o ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico; a mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição; as atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados; em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.

Conforme o artigo exposto, a Lei de Execução Penal restringe a obrigação do Estado em ofertar apenas o Ensino Fundamental e também expõe a possibilidade da transferência das responsabilidades estatais para organizações privadas.

Na Constituição de 1988, os direitos educativos de pessoas jovens e adultas estão assegurados no Capítulo III, Seção I - Da Educação, artigo 208, inciso I, que garante a provisão pública de “[...] Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que regulamenta os dispositivos constitucionais referentes à educação, contempla a escolarização básica desse segmento na Seção V do Capítulo II, Educação Básica, que determina aos sistemas de ensino assegurar cursos e exames que proporcionem oportunidades educacionais apropriadas aos interesses e às condições de vida e trabalho dos jovens e adultos. Estipula também que o acesso e a permanência dos trabalhadores na escola sejam viabilizados e estimulados por ações integradas dos poderes públicos.

Em 2000, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer 11 e a Resolução 2, que fixaram Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, regulamentando alguns aspectos da LDB. A

Resolução delimitou a idade mínima para ingresso na educação de jovens e adultos aos 14 anos para a etapa fundamental do ensino, e 17 para o ensino médio. No texto do Parecer 11, o conselheiro Carlos Jamil Cury afirma que a especificidade da modalidade EJA impõe que receba tratamento consequente e destaca sua função equalizadora, citando a população carcerária:

A EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas [...] Para tanto, são necessárias mais vagas para estes “novos” alunos e “novas” alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização.

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2001) definiu 26 metas prioritárias para o decênio 2001-2011, e a educação nas prisões foi inscrita na 17ª meta:

Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, contemplando para esta clientela as metas nº 5 (financiamento pelo MEC de material didático-pedagógico) e nº 14 (oferta de programas de educação à distância).

Note-se que o Plano Nacional de Educação data de 2001 e, apenas em março de 2005, o Ministério da Educação anunciou sua participação, em parceria com o Ministério da Justiça e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, na definição de projeto educativo destinado às populações carcerárias.

Após cinco anos de trabalho conjunto entre Ministério da Educação e Ministério da Justiça, em um processo que envolveu representantes das áreas da educação e da segurança, responsável pela administração dos estabelecimentos penais de cada Estado da Federação, em maio de 2010 o

Conselho Nacional de Educação tornou pública a Resolução nº 2 (CEB/CNE), que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação nas Prisões.

A norma constituiu-se em importante avanço no longo e descontínuo processo de implantação da educação formal nas prisões brasileiras. Trata-se de uma demanda de profissionais da educação e ativistas dos campos da educação e dos direitos humanos (GRACIANO, 2010; JULIÃO, 2014), que vem preencher, pelo menos oficialmente, o vácuo que existia sobre a responsabilidade administrativa e o formato que deveria assumir a educação das pessoas encarceradas (GRACIANO; SCHILLING, 2008).

Em 2011, outra alteração normativa concorreu para impulsionar e estimular a população carcerária a participar das atividades educativas. A promulgação da Lei nº 12.433 alterou a Lei de Execução Penal, estabelecendo a remição de um dia na pena para cada 12 horas de estudos.

Também objeto de mobilização de organizações dos campos dos direitos humanos e da educação, a remição foi apontada por diferentes estudos como um potencial fator de estímulo à participação das atividades educativas. Até esta alteração, a remição da pena era exclusividade das atividades de trabalho, na proporção de um dia remido para cada três dias de trabalho.

A afirmação, e mesmo expansão, dos direitos para a população encarcerada brasileira vem acontecendo em um cenário com características, identificadas em diversos países, que Chantraine (2006) e outros autores associam à prisão pós-disciplinar.

A ampliação do encarceramento é uma dessas características. No Brasil, entre 2003 e 2013, a população carcerária saltou de 308.304 para 581.507, o que significa aumento de 88,6% de pessoas privadas de liberdade.

São Paulo contribui com 36% das pessoas presas no País, tendo, em 2013, 207.447 pessoas encarceradas. Wacquant (2002), pesquisando a ampliação do encarceramento nos Estados Unidos, demonstrou que o aumento da população carcerária não está relacionado ao aumento da criminalidade, mas a alterações na legislação, sobretudo relacionada aos entorpecentes.

A seleção étnico-racial, que também é econômico-social, é a segunda característica. Em junho de 2013, de acordo com dados do

Ministério da Justiça, das pessoas presas no Brasil, 91,6% eram homens, metade (50,9%) tinha menos de 29 anos de idade, 57,2% negras e com baixo grau de escolaridade, o ensino fundamental não foi concluído por 61,3% e apenas 8,9% tinha concluído a educação básica.

Duas outras características da população carcerária brasileira estão relacionadas às causas da ampliação do encarceramento pela alteração da legislação de entorpecentes. O encarceramento feminino duplicou em uma década, e as mulheres representavam 4,1% da população carcerária nacional em 2003 e agora são, 8,4%<sup>2</sup>. E a tipificação dos crimes relacionados à legislação sobre entorpecentes corresponde a 26% do total das penas cumpridas nas prisões. O crime contra o patrimônio é a maior causa de encarceramento (47,9%) e o crime contra a pessoa corresponde a 12%.

O perfil da população carcerária atesta a seletividade do sistema prisional, fazendo coincidir a gestão da criminalidade com a gestão da pobreza, conforme aponta Di Giorgi (2006, p. 90, grifos do autor), entre outros:

Quando falo de exclusão social, de desemprego, de marginalidade, referindo esses termos a aspectos de um *excesso negativo*, procuro evidenciar dois polos de uma contradição que parece insolúvel nas condições atuais. De um lado, observamos uma sociedade cujas dinâmicas de inclusão social são mediadas pelo trabalho entendido como emprego, como ocupação a tempo pleno, garantida, continuada e estável, em resumo, uma sociedade que continua a subordinar a titularidade dos direitos de cidadania e, em última instância, do direito à existência à condição de ser trabalhador ou trabalhadora. De outro lado, porém, emerge uma estrutura das relações de produção que se funda exatamente na redução e precarização do trabalho.

Nesse contexto e condições de encarceramento, a prisão perde aquela que foi a justificativa para sua existência: a reabilitação para que pessoas que cometem crimes possam voltar ao convívio social, sendo inseridas ou reinseridas. E, por isso, o fim do ideal de reabilitação sintetiza os resultados

---

<sup>2</sup> Sobre o tema da ampliação do encarceramento feminino e sua relação com o tráfico de drogas, ver CEJIL (2007).

ou constitui-se como a causa das características verificadas por diferentes autores, em diferentes países.

Não é possível afirmar, no entanto, que as características e reflexões verificadas por autores internacionais, elaboradas com base em realidades muito distintas das nossas, possam ser transpostas em sua totalidade para auxiliar na compreensão nacional. Mas há alguns sinais que, sem dúvida, contribuem para a compreensão de que a gestão e a organização do sistema prisional brasileiro seguem algumas tendências verificadas em outros países.

Por exemplo, a ideia de uma prisão pós-disciplinar parece estranha, pois há dúvidas que o Brasil tenha concretizado a prisão disciplinar, tal qual descrita por Foucault (1987), sobretudo porque, como demonstram os estudos sobre a assistência às pessoas presas em geral e a educação em particular, o Estado nunca assumiu de fato sua responsabilidade frente à execução penal.

Historicamente, as prisões brasileiras sempre se aproximaram muito mais da ideia de depósito de seres humanos do que de instituições reformadoras de pessoas, e a muito recente e ainda insuficiente produção de dados oficiais sobre o sistema prisional é um indício dessa situação<sup>3</sup>.

No entanto, é inegável que, a partir do final da década de 1990, a presença de grupos organizados de presos – denominadas facções criminosas – vem alterando a configuração do funcionamento das prisões brasileiras, de tal modo que, em 2006, em São Paulo, manifestou seu potencial de intervenção inclusive fora da prisão (ADORNO; SALLA, 2007).

E é nesse contexto que o Estado afirma sua responsabilidade sobre a educação nas prisões, inserindo-a no sistema oficial de ensino, especificamente na modalidade Educação de Jovens e Adultos, regulamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e afirmando que a responsabilidade por sua implementação e gestão é das secretarias estaduais de educação (Resolução nº 2 CEB/CNE).

<sup>3</sup> A página eletrônica do Ministério da Justiça apresenta dados estatísticos da população prisional apenas a partir de 2005 e, ainda assim, com altos índices de omissão de informações para diferentes categorias de dados. Especificamente sobre a ausência de informações sobre a organização da educação nas prisões brasileiras, ver Sena (2004).

As condições, os limites e as possibilidades da realização desta norma têm-se constituído em objeto de estudos, como os que apresentaremos a seguir, relacionados ao sistema prisional paulista.

### **Cenário para implementação da Resolução nº 2 (CEB/CNE/2010)**

Não há informações oficiais detalhadas sobre as ações educativas realizadas nas prisões paulistas até o final da década de 1970. Rusche (1995) afirma que até essa data o Ensino Fundamental oferecido no sistema carcerário era ministrado por professores comissionados da Secretaria Estadual de Educação. A presença dos professores da rede pública nas prisões dependia em grande medida da iniciativa das diretorias das unidades prisionais em buscar apoio na escola pública mais próxima ou do interesse pessoal dos profissionais em atuar nos presídios, pois não havia uma orientação sistemática oficial.

Em 1979, visando a contenção de gastos e a reorganização da administração pública, foi determinada a suspensão dos comissionamentos, incluindo os professores. “As atividades escolares destinadas aos encarcerados foram abruptamente interrompidas (1979). Nas unidades prisionais, alternativas iam sendo construídas de forma a suprir a ausência do corpo docente. A primeira delas recaía no desvio de função dos agentes penitenciários.” (PORTUGUÊS, 2001, p. 106). Outra alternativa utilizada por gestores de unidades foi a seleção, entre os internos, de pessoas com Ensino Médio (à época denominado 2º grau), completo ou incompleto, para exercer a função de educador.

No caso do sistema prisional paulista, o vácuo na organização das atividades educativas foi sendo, paulatina e informalmente, ocupado pelo Instituto de Amparo ao Trabalhador Preso (Funap)<sup>4</sup>, criado formalmente em 1976, para orientar atividades de trabalho remunerado e formação profissional (ONOFRE, 2002, p. 49).

---

<sup>4</sup> Denominação alterada em março de 1994 para Fundação Professor Doutor Manoel Pedro Pimentel (Funap), em homenagem a seu idealizador e Secretário de Justiça do Governo do Estado de São Paulo, falecido em 1991 (PORTUGUÊS, 2001).

Em grande parte das unidades prisionais paulistas, a responsabilidade sobre as atividades educativas ficou a cargo da FUNAP até o início de 2013. Do ponto de vista da elevação da escolaridade, era ofertada a possibilidade de participação nos exames de certificação oficiais, e o processo de preparação ficava a cargo dos monitores sentenciados.

O Decreto nº 57.238 (17/8/2011), regulamentado pela Resolução Conjunta entre a Secretaria Estadual de Educação e Secretaria de Administração Penitenciária (SEE/SAP 1, 16/1/2013), cumprindo a Resolução nº 2 (CEB/CNE 2010), inaugura uma nova fase da educação no sistema prisional paulista, constituído por 160 unidades<sup>5</sup>.

Na prática, significa que é preciso garantir profissionais habilitados, espaços físicos adequados, material pedagógico e, acima de tudo, é preciso considerar as especificidades da população prisional na definição da grade curricular. Especificidades que não se relacionam apenas ao fato de encontrarem-se privadas de liberdade, mas também relacionadas aos seus anseios, inclusive vinculados ao mundo do trabalho, ao universo cultural. Trata-se de pensar a educação de jovens e adultos para um público específico (jovens e adultos) num contexto específico (prisional).

Pesquisa realizada em quatro penitenciárias (três masculinas e uma feminina) e quatro centros de detenção provisória (CDP) do Estado de São Paulo nos meses de outubro e novembro de 2012 buscou traçar um diagnóstico sobre as condições físicas para o funcionamento das atividades educativas, as expectativas da população carcerária acerca dos estudos, além de buscar compreender o envolvimento de funcionários com as práticas educativas<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> O sistema prisional paulista é constituído por 15 Centros de Progressão Penitenciária, 41 Centros de Detenção Provisória, 22 Centros de Ressocialização, uma Unidade de Regime Disciplinar Diferenciado, 78 Penitenciárias, além de três hospitais de custódia e tratamento Psiquiátrico.

<sup>6</sup> AÇÃO EDUCATIVA. GRACIANO, M. (Coord.); Pastoral Carcerária, Grupo Educação nas Prisões. Educação nas prisões: estratégias para implementação em São Paulo. Levantamento de informações sobre o perfil de escolaridade da população prisional. *Em Questão*, São Paulo, n. 10, 2013.

Foram ouvidas 599 pessoas, o que representava 5% do total da população dessas unidades, sendo 53,9% internas em CDPs e 46,1% em Penitenciárias. As mulheres encarceradas representaram 6% do total das entrevistas.

Das quatro penitenciárias pesquisadas, três tinham entre quatro e seis salas de aula; e uma tinha de seis a oito. Já entre os Centros de Detenção Provisória, apenas um contava com sala de aula; dois não as possuíam e em um deles estava em construção.

À exceção de um CDP, as demais unidades contam com bibliotecas, com formas de acesso variadas. Em geral, afirma-se que existe uma lista com todos os títulos disponíveis que circula entre a população carcerária em geral por meio de um interno, também responsável pela retirada, entrega e posterior devolução do livro.

Entre as pessoas entrevistadas, 40% afirmou ter acesso a livros pela biblioteca da unidade e 31% os recebem das visitas; empréstimo de colegas e outras formas também foram opções citadas.

Duas penitenciárias possuem salas de informática, utilizadas para cursos que são ministrados pelos colegas sentenciados. Em nenhuma delas há acesso, mesmo que restrito, à internet.

Existe quadra de esporte nas quatro penitenciárias e em nenhum dos CDPs, unidades nas quais os portões das celas estão todos voltados para um mesmo pátio, no qual os internos passam o dia circulando, alternadamente, no sentido horário e anti-horário. Em virtude da ausência de espaços específicos para a realização de qualquer atividade, a superlotação nos CDPs “salta aos olhos” na observação dessa estranha coreografia que se repete todos os dias, até o momento “da tranca”, quando os internos são recolhidos às celas que abrigam o triplo de sua capacidade.

Em razão da superlotação, o Estado descumpra suas próprias normas, mantendo cativos nos CDPs pessoas já sentenciadas. Entre os entrevistados nos CDPs, mais da metade (50,5%) já havia sido julgada, mas em virtude da falta de vagas nas penitenciárias cumprem penas na unidade que deveria ser provisória.

A Resolução nº 2 (CEB/CNE/2010) afirma que a modalidade EJA deve ser implementada em todas as unidades prisionais, incluindo CDPs. No entanto, a pesquisa demonstra que essas unidades não possuem espaço físico destinado a salas de aula ou qualquer outra atividade. Algumas unidades, por iniciativa pessoal das direções, vêm fazendo improvisos e construindo salas, ocupando em alguns casos o já reduzido espaço de circulação entre as celas.

Nas penitenciárias, mesmo com os espaços denominados “escola”, que abrigam entre uma e seis salas de aula, não há espaço físico para comportar cerca de 60% da demanda potencial por ensino fundamental.

Os espaços destinados à educação poderiam ser potencializados com a oferta do ensino noturno, uma determinação da Resolução nº 2 (CEB/CNE/2010). No entanto, sob a alegação da falta de condições de segurança em virtude do reduzido número de funcionários, as unidades prisionais tendem a restringir as atividades nos períodos diurno.

Além de expor as atividades educacionais ao conflito de horário com as oficinas de trabalho, a ausência de oferta de vagas no período noturno reduz em 1/3 a possibilidade de frequência às aulas e impede que a população carcerária estude e trabalho concomitantemente, embora as duas prestações de serviços estejam assinaladas como parte do processo de execução penal (LEP/1984).

Também é preciso considerar que o espaço denominado escola, até este momento, pela ausência da educação formal no sistema prisional paulista, era ocupado pelas iniciativas não formais de educação (TRILLA, 2009).

Não apenas os estudos solidários para a preparação dos exames de certificação, animados pela Funap, eram realizados nas salas de aula. Graciano (2010) identificou a presença de organizações da sociedade civil, genericamente denominadas “ONGs”, e também de igrejas, pessoas voluntárias, estagiários do ensino superior de diversos cursos, universidades, pesquisadores, além dos próprios internos, entre outros atores, que ofertam atividades educativas.

O conteúdo dessas iniciativas também é bastante variado, incluindo cursos profissionalizantes, arte-educação, direitos humanos e cidadania,

estímulo à leitura, educomunicação, prevenção DST/aids, inclusão digital, educação ambiental, religião, entre outros.

Em comum, essas iniciativas têm a total falta de apoio do Estado, a descontinuidade e a falta de institucionalidade. São atividades realizadas quase à revelia do Estado, por acordos interpessoais entre quem oferta e os funcionários das unidades.

Apesar dessa precariedade e do reduzido alcance em termos numéricos, entrevistas feitas em diferentes estudos com a população carcerária, os profissionais das unidades e os educadores envolvidos são unânimes em apontar o interesse e a importância das iniciativas no processo de fortalecimento da autonomia e autoestima.

O interesse demonstrado pelas atividades não formais de educação aproxima essas iniciativas da concepção de Educação Popular (FREIRE, 2014), no que se refere à expectativa de transformação da realidade, ou do tempo presente: alterações vinculadas à busca de uma situação mais confortável e eficaz para o acesso à Justiça; convívio com as colegas; melhoria das condições físicas da unidade; prazer na leitura, dança, música etc.; enfrentamento de conflitos familiares e afetivos, entre outros.

O reconhecimento da importância das iniciativas não formais de educação no espaço prisional no processo de desenvolvimento pessoal (SEN, 2000), ou na busca do ser mais (FREIRE, 1987), resultou na determinação, pela Resolução nº 2 (CEB/CNE/2010), que o projeto educacional de cada unidade prisional contemple, em harmonia com a modalidade EJA, iniciativas de educação não formal, além do ensino profissionalizante.

Assim, a ampliação e adequação dos espaços destinados à educação no sistema prisional paulista não devem ser orientadas apenas para a acomodação da EJA, mas também, para a expansão das atividades não formais.

Reivindicar salas de aula em prédios carentes de espaços para celas e banheiros é uma forma de tensionar e questionar a organização da prisão. Há um evidente conflito a ser enfrentado pela sociedade: não se pode continuar ampliando indiscriminadamente o encarceramento ao mesmo tempo em que se procura fazer valer as leis que obrigam a oferta de educação nas prisões. Na interpretação de Foucault (1971): “Dizem-nos que a

justiça está sobrecarregada. Nós bem o vemos. Mas, e se foi a política que a sobrecarregou? Dizem-nos que as prisões estão superlotadas. Mas, e se foi a população que foi superaprisionada?”

## Oferta e demanda

Não existem informações oficiais sobre a demanda real pela educação formal nas unidades prisionais paulista. A Ação Educativa (2013) identificou que 61% das pessoas entrevistadas nunca participaram de nenhuma atividade educativa na prisão.

Entre as que participaram, 74% frequentaram as aulas ministradas por monitores sentenciados visando a preparação para os exames de certificação, 14% de cursos profissionalizantes, 6% de artesanato, 3% dança, 2% estímulo à leitura e 1% música. Foram respostas às questões fechadas que foram oferecidas aos participantes.

Entre os cursos profissionalizantes frequentados, aqueles vinculados à área da construção civil foram citados 18 vezes (pedreiro, azulejista, eletricitista, encanador e marceneiro). Informática ficou em segundo lugar, com cinco citações, seguida por atividades do campo da gastronomia (cozinha, higienização de alimentos, garçom), lembrado por quatro pessoas e da estética (cabeleireira, manicure e maquiagem), citado por duas pessoas. Foram citados por uma pessoa cursos como assistente administrativo, gestão empresarial, datilografia, entre outros.

Os cursos da área da construção civil foram identificados em todas as penitenciárias masculinas e são realizados pelo Senai. Os demais cursos foram realizados por diferentes atores, como empresas e profissionais autônomos.

Conforme já demonstrado em pesquisas anteriores (GRACIANO 2005; 2010), também os cursos denominados como profissionalizantes são organizados por iniciativa pessoal da equipe de funcionários. À exceção do Senai, que tem estabelecida relação institucional com o governo estadual para atuação nas prisões, as demais atividades são esporádicas e carecem de institucionalidade, o que explica sua pulverização e intermitência.

Cursos profissionalizantes é a maior demanda da população carcerária entrevistada, citado por 91%. Desse total, 56% afirmou querer cursar apenas esse tipo de curso, 35% deseja fazê-lo simultaneamente à elevação da escolaridade e 9% quer apenas cursar disciplinas escolares.

No entanto, a prevalência da demanda por ensino profissionalizante não se confirma quando as pessoas entrevistadas foram convidadas a falar, em questões abertas, sobre o tipo de curso que gostariam de fazer na prisão em questão. As respostas a esta pergunta referiam-se aos cursos que as unidades ofertaram, em algum momento, aos quais os entrevistados não tiveram acesso. Teologia foi o mais citado (10 vezes), seguido por informática (3), e depois, vários cursos também não formais, já realizados por ONGs e universidades, do campo dos direitos humanos e cidadania.

A aparente contradição entre a demanda quase absoluta por curso profissionalizante nas perguntas fechadas e a lembrança prioritária por cursos de religião, direitos e cidadania nas perguntas abertas deve ser compreendida de múltiplas formas. Em primeiro lugar, há a sempre tensa e imprevisível relação entre o presente vivido na prisão e o futuro, às vezes próximo, outras muito distantes, do retorno à sociedade.

Num primeiro momento, a população carcerária tende a reproduzir o argumento produzido pela legislação, por autoridades e até mesmo por pesquisas (ONOFRE; JULIÃO, 2013), sobre a necessidade de estudar e capacitar-se profissionalmente para conquistar a autonomia econômica, simultaneamente à liberdade.

No entanto, os mecanismos de exclusão social da população pobre em geral e dos egressos do sistema prisional em particular são bastante conhecidos do grupo. Sabem que seu “atestado de bons antecedentes”, exigido para acessar vagas em concursos públicos e também em grande parte do mercado de trabalho do setor privado, só será conquistado anos depois da conquista da liberdade física.

Sabem também que os cursos profissionalizantes ofertados não estão baseados em pesquisas sobre as necessidades presentes ou futuras do mercado de trabalho. São cursos que apenas lhes permitem “fazer bicos” na comunidade de origem. Retornarão à sociedade nas mesmas condições que

chegaram, pois dados da Ação Educativa (2013) demonstram que 50% dos entrevistados, antes de estarem encarcerados, tinham renda pessoal de até dois salários-mínimos e 76% exercia atividades muito próximas das quais vem sendo capacitados no sistema prisional, como pedreiro entre os homens e cabeleireira entre as mulheres, por exemplo.

Por outro lado, entrevistas com funcionários das unidades prisionais (AÇÃO EDUCATIVA, 2013) trazem dois elementos para a análise sobre o interesse na participação das atividades educativas, por parte da população carcerária. Em primeiro lugar está sua “inserção” no mundo do crime, ou seu vínculo com grupos organizados, que determina tanto suas relações e condições de vida no presente, na prisão, quanto no futuro, fora dela. No presente, pelas possibilidades de ajuda mútua em diversas esferas e, no futuro, pelo recrutamento para a permanência nas atividades ilícitas, conforme já apontado por pesquisas e também pela mídia (ADORNO; SALLA, 2007) e pelo escandaloso índice de reincidência. Isto tornaria a formação profissional inócua pelo envolvimento às necessidades do mundo do crime.

O outro elemento é a baixa qualidade dos cursos ofertados, organizados quase ao acaso, sem qualquer planejamento ou diagnóstico do mercado de trabalho.

Nesse sentido, tanto funcionários quanto a população carcerária confirmam o que diferentes pesquisas já apontaram: participar de qualquer atividade, na prisão, é antes de tudo uma forma de ocupar o tempo, sentir-se fora dela, conviver de maneira menos tensa com colegas e funcionários e buscar o respeito e a consideração de familiares e equipe de profissionais.

## **A EJA na prisão**

Para finalizar a reflexão sugerida neste artigo, serão utilizadas as dimensões propostas por Tomasevski (2001) para apresentar, com base na noção de educação como um direito humano, os desafios colocados para a implementação da Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional paulista. O objetivo da autora, ex-relatora da ONU para o direito à

educação, foi o de criar categorias que possibilitassem essa interpretação, independentemente das especificidades culturais e jurídicas entre os países, o que significa que a educação como direito humano não se restringe a um direito de cidadania, cunhado na relação com o Estado, mas uma necessidade humana, que as diferentes sociedades devem satisfazer.

A primeira dimensão é a **Disponibilidade**, que se relaciona à oferta suficiente de vagas. Como já demonstrado anteriormente, é difícil avaliar a demanda real por EJA na prisão. No universo pesquisado pela Ação Educativa (2013), dos 86% que gostariam de estudar e entre as pessoas que pararam de estudar, 16% afirmaram que abandonaram os estudos por coincidir com o horário das oficinas de trabalho, 11% disseram não ter interesse e 73% indicaram outras causas, sendo que, entre os que quiseram informá-las, conflitos com familiares e colegas de prisão, além da proximidade do fim da pena e transferência entre unidades, foram os mais comuns.

A possibilidade de continuidade dos estudos em caso de transferência para outra unidade, ou mesmo pela conquista da liberdade, está garantida com a implementação da modalidade EJA, desde que ela aconteça em todas as unidades do sistema prisional. No caso do fim da pena, os estudos poderão ser retomados nas escolas da rede oficial de ensino que ofertam EJA. No entanto, conforme dados oficiais e estudos, as matrículas da EJA vem caindo em todo o País e, em São Paulo, isso tem significado o fechamento de salas dessa modalidade de ensino nas escolas. Daí constata-se que a disponibilidade de vagas da EJA é um desafio colocado internamente ao sistema prisional, mas também fora dele.

**Acessibilidade** é a segunda dimensão proposta, e está relacionada à disponibilidade de mecanismos que garantam condições para acessar e permanecer na escola.

A oferta de vagas em horários compatíveis com as atividades de trabalho é um dos principais desafios colocados, daí a necessidade de enfrentar as restrições que impedem o funcionamento do ensino noturno nas unidades prisionais.

A distribuição de material didático adequado é também essencial. Outros estudos já demonstraram que a pobreza – e o abandono, mais

frequente no caso das mulheres – da população carcerária não permitem que seus familiares se responsabilizem pela garantia de cadernos, lápis, borracha etc.

Também é preciso superar o mecanismo de controle disseminado no sistema paulista, que determina a distribuição dos cadernos somente após alguns meses do início das atividades, como forma de evitar a evasão. Conforme diferentes estudos já demonstraram, há um pressuposto no sistema prisional paulista de que as pessoas procuram a escola para receber gratuitamente o caderno, que lhes serviriam para escrever cartas, abandonando as aulas na sequência.

Há que se considerar que os educandos da EJA, em qualquer lugar, são pessoas que tiveram trajetórias escolares bastante turbulentas e que a construção de sua identidade como estudante (PEDRALLI; CERUTTI-RIZZATTI, 2013), condição necessária para sua permanência na escola, depende de múltiplos fatores. A criação de obstáculos para este processo no sistema prisional, que se constituem como “sobre-penas” – ampliação de sua pena de prisão –, é uma das maneiras de impedir a consolidação da educação nas prisões.

A modalidade EJA tem conquistado, lenta e sofredamente, garantia dos insumos educativos estabelecidos às crianças há algumas décadas. A distribuição de livro didático específico, considerando as especificidades e necessidades de aprendizagem deste segmento, é uma delas. Há um debate colocado entre pesquisadores e profissionais da educação em prisões sobre a necessidade de produção de material didático específico para os educandos da EJA do sistema prisional, como forma de considerar suas especificidades.

Alterar o conteúdo do material didático para se aproximar da realidade do sistema prisional seria uma forma de manter educandos presos, mesmo quando na escola – o que significa desconsiderar uma das dimensões mais significativas de estímulo para estudar na prisão.

As especificidades da história e a condição de vida dos educandos, como nos ensinou Paulo Freire (1992), é o ponto de partida para a organização do conteúdo que será mobilizado no processo de construção do

conhecimento na EJA. O aprisionamento é a condição mais recente dos educandos da EJA na prisão, mas sua história de vida não se resume a ele. Eles não são prisioneiros(as), estão prisioneiros(as). Como os demais educandos da EJA, são seres humanos, e assim suas necessidades, potencialidades e seus desafios de ensino-aprendizagem devem ser considerados.

A **Adaptabilidade** é a terceira dimensão proposta, e está relacionada à organização da educação de maneira a atender às necessidades e expectativas dos educandos.

Neste aspecto, é fundamental considerar o acúmulo de informação que a produção de conhecimento sobre o tema produziu. Tomar em conta, sobretudo, as pesquisas e os informes que ouviram internos e egressos do sistema prisional sobre a educação.

A construção de projetos políticos pedagógicos que articulem, com as disciplinas escolares, ensino profissionalizante e iniciativas do campo da educação não formal, destacadamente aquelas destinadas à reflexão sobre direitos e cidadania, é essencial.

Não apenas porque a Resolução nº 2 (CEB/CNE, 2010) assim o determina, mas, sobretudo, porque essas dimensões são demandas apresentadas diretamente pela população carcerária e pelos funcionários (AÇÃO EDUCATIVA, 2013), e conformam uma possibilidade muito interessante para a institucionalização da presença da sociedade civil nas unidades prisionais.

É o desafio de estimular o desenvolvimento humano (SEN, 2000) da população carcerária, mobilizando saberes, conteúdos e atores, que atuariam nas perspectivas de complementariedade e integralidade, e não mais de concorrência e fragmentação.

Por fim, Tomasevski (2001) cunhou a dimensão **Aceitabilidade**, que se relaciona ao consenso que as sociedades devem estabelecer em torno dos objetivos e métodos de ensino – é o que se denomina qualidade social da educação.

No caso das prisões, a educação é parte do processo da execução penal (LEP/1984), mas não deve ser tomada como parte do sistema prisional. Portanto, a seleção dos conteúdos – conhecimento e valores

legitimados para serem transmitidos – não deve ser pautada na condição do aprisionamento, mas na condição ontológica dos seres humanos de buscarem “ser mais” (FREIRE, 1987), para superar as condições que lhes trazem sofrimentos e impedem o exercício de suas liberdades e autonomia.

A construção dessa proposta de educação não se limita à escuta da população carcerária, dos funcionários do sistema prisional, dos profissionais da educação e do Direito e das organizações da sociedade civil. Depende da participação ativa de todos esses segmentos na sua concretização no cotidiano das unidades prisionais, que são múltiplas e diferentes entre si.

Depende também de colocar a lógica da educação, com suas concepções e metodologias pedagógicas, mas também com seus mecanismos de controle (diários de classe, registro das faltas e dos conteúdos trabalhados diariamente), não subordinada à lógica da segurança.

Esta, talvez, seja a única especificidade necessária na formação dos profissionais da educação que atuarão em prisões em relação aos profissionais que atuam na EJA<sup>7</sup>. Construir com os profissionais da educação o que seria sua forma de atuação, o “inédito-viável” (FREIRE, 1987) frente a cada situação em que pesam a lógica da segurança e, mais que isso, da arbitrariedade e do abuso de poder, evitaria a lógica presente de converter a educação em um assessorio dos mecanismos de punição.

Aulas suspensas em razão de *blitz*, alunos que faltam em virtude do cumprimento de castigos, relatos de atentado à integridade física ou moral são situações que não devem ser questionadas pelos profissionais da educação pessoalmente.

A exemplo do que deveria acontecer nas escolas públicas, conflitos que extrapolam a relação ensino-aprendizagem devem ser mediados e superados no Conselho de Escola. No caso da educação nas prisões, o modelo adotado por São Paulo vincula cada unidade prisional a uma unidade

<sup>7</sup> A formação dos professores para atuarem na Educação de Jovens e Adultos é um dos principais desafios para a consolidação dessa modalidade de ensino (SOARES, 2013). No que se refere à formação inicial, atualmente menos de 2% dos cursos de pedagogia disponibilizam disciplinas sobre o tema, o que justifica parcialmente a infantilização da EJA, considerando que a formação dos profissionais se concentra nas necessidades de ensino e aprendizagem da infância.

escolar, e os profissionais da educação e coordenação pedagógica devem atuar em diálogo com os profissionais da segurança na organização do cotidiano escolar.

No entanto, remeter possíveis conflitos ocorridos nas salas de aula para fora das unidades prisionais seria impossibilitar a participação dos membros daquela comunidade escolar na sua superação. Daí a necessidade de serem implementados órgãos, em cada unidade prisional, com a participação dos educandos, funcionários, profissionais da educação, representantes do sistema judiciário e organizações da sociedade civil com o objetivo de discutir e acompanhar o processo de implementação do projeto político pedagógico e também mediar conflitos.

A responsabilidade pela condução do processo de construção de conhecimento é dos profissionais da educação. Mas a responsabilidade pela efetivação do direito humano à educação das pessoas presas é de toda a sociedade.

### **Finalizando...**

O caminho percorrido por este artigo procurou mostrar em que condições os direitos reconhecidos para pessoas encarceradas ao longo das últimas décadas, no plano nacional e internacional, vem sendo parcamente implementados no contexto do sistema prisional brasileiro.

O direito humano à educação é um deles. Vinculado à ideia de um direito que é essencial à própria natureza do ser humano como produtora e reprodutora de conhecimentos em seu estar no mundo, condição que lhe dá características próprias em relação a outros seres vivos do planeta; sua negação é uma forma de desumanização.

Tal direito, ao ser estendido recentemente para as pessoas privadas de liberdade, reconhecem nelas seres humanos que mesmo estando em um contexto particular, o sistema prisional, não perdem a sua essência e sua capacidade de superação da sua condição de existência no mundo. Portanto, a sua desumanização vai na contramão da noção da prisão como forma de possibilitar a conquista da autonomia, essencial para a organização da vida privada e o convívio social.

Os dados trazidos no artigo apontam para, por um lado, o reconhecimento da demanda por educação pela população encarcerada, seja ela formal ou não formal, e por outro, a precária condição de oferta desse direito, apesar do avanço no seu reconhecimento legal no plano internacional e nacional.

A triste realidade que se apresenta demonstra o grande paradoxo da realidade brasileira, de que mesmo incorporando grandes contingentes da população em condições de participar dos benefícios que vem produzindo pela sociedade, ainda muitas barreiras de discriminação e apartação social permanecem como fatores de produção e reprodução das características de uma das sociedades mais desiguais do mundo. Tudo isso ocorre, reafirmamos, apesar do avanço legal no reconhecimento e na promoção dos direitos humanos, mas que não se traduz em realidade para uma grande maioria de pessoas.

A promoção da educação como um direito humano de homens e mulheres privados de liberdade está longe de ser reconhecida como útil aos processos de promoção humana e reinserção na sociedade. Ao contrário, está situada no que Chantraine (2006) denominou por “prisão pós-disciplinar”, conforme discutido anteriormente, em que o direito à educação tem sido utilizado muito mais como mecanismo de controle das populações encarceradas.

## Referências

AÇÃO EDUCATIVA. Levantamento do perfil da escolaridade da população prisional. *Em Questão*, 10. São Paulo, 2013.

ADORNO, S.; SALLA, F. Criminalidade organizada nas prisões e os ataques do PCC. *Estudos Avançados*, v. 21, n. 61, p. 7-29, set./dez. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parecer CNE/CEB Nº 2/2010. *Diretrizes Nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais*. Portal do MEC: Diretrizes para a Educação Básica, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=5142&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5142&Itemid=)>. Acesso em: 15 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. *Lei de Execução Penal – Lei Federal n. 7.210/1984*. Brasília, 1984.

CEJIL et al. *Relatório sobre Mulheres Encarceradas, apresentado à Comissão Interamericana de Direitos Humanos*. fev. 2007. Disponível em: <[http://www.ajd.org.br/documentos\\_ver.php?idConteudo=4](http://www.ajd.org.br/documentos_ver.php?idConteudo=4)>. Acesso em: 30 nov. 2014

CHANTRAINE, G. A prisão pós-disciplinar. *Revista Brasileira de Ciências Criminais*, n. 62, p. 79-106, 2006.

DI GIORGI, A. A miséria governada através do sistema penal. *Pensamento Criminológico*, v. 12, Rio de Janeiro: Revan, 2006.

FOUCAULT, M. Manifesto do GIP (1971). In: *Ditos e Escritos IV. Estratégia, Poder-Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir*. História da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz Terra, 1987.

GARLAND, D. *A cultura do controle – crime e ordem social na sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Revan, 2008.

GRACIANO, M.; SCHILLING, F. I. A educação na prisão: hesitações, limites e possibilidades. *Estudos de Sociologia*, v. 13, p. 111-132, 2008.

\_\_\_\_\_. *A educação nas prisões: um estudo sobre a participação da sociedade civil*. 2010. 261 f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MUÑOZ, V. *El derecho a la educación de las personas privadas de libertad*. ONU. 2009

ONOFRE, E. M. C.; JULIÃO, E. A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 20 nov. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Conselho Econômico e Social. *Resolução 663 C I (XXIV)*. 1957.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Resolução 20*. 1990.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Resolução 24*. 1990.

- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Resolução 2076 (LXII)*. 1977.
- \_\_\_\_\_. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948.
- \_\_\_\_\_. *Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*. 1966.
- \_\_\_\_\_. *Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*. 1988.
- \_\_\_\_\_. *Regras mínimas para o tratamento de prisioneiros*. 1955.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA – UNESCO. *Educación en prisiones en Latinoamérica – derechos, libertad y ciudadanía*. Brasília. 2008.

\_\_\_\_\_. *Marco de acción de Belém - Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable*. 2009.

PEDRALLI, R.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 13. n. 3, p. 71-78, 2013.

PORTUGUÊS, M. R. *Educação de adultos presos: possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do sistema penal de São Paulo*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

RUSCHE, G.; KIRCHHEIMER, O. *Punição e estrutura social*. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2004.

SCHILLING, F. *Estudos sobre resistência*. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

SEN, A. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SENA, P. de. *Assistência educacional nos estabelecimentos penais*. Estudo elaborado pela Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados. Brasília-DF, jul. 2004.

SOARES, L. J. G.; PEDROSO, A. P. F. Dialogicidade e formação de professores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. *ETD – Educ. temat. digit.*, v. 15, n. 2, p. 250-, mai./ago. 2013.

TRILLA, J. A educação não formal. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Educação formal e não formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2009.

WACQUANT, L. A ascensão do Estado penal nos EUA. *Discursos Sediciosos*, n. 11, p. 15-41, 2002.