



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

**MARISTELA VIEIRA SILVA**

**EDUCAÇÃO PRISIONAL E ORDENAMENTO LEGAL:  
DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE**

Trabalho apresentado à Universidade do Estado da Bahia, como requisito para defesa do título de Mestra, no mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) Linha 2 – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador.

Orientador: Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro.

Salvador

2019

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB  
Dados fornecidos pelo autor

S586e

Silva, Maristela Vieira

Educação prisional e ordenamento legal: desafios da formação docente / Maristela Vieira Silva.-- Salvador, 2019.  
108 fls.

Orientador(a): Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Câmpus I. 2019.

1.Educação Prisional. 2.Cárcere. 3.Formação Docente.  
4.Ordenamento Legal.

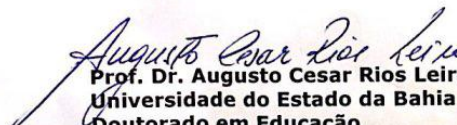
CDD: 374

## FOLHA DE APROVAÇÃO


### EDUCAÇÃO PRISIONAL E ORDENAMENTO LEGAL: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE


MARISTELA VIEIRA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 12 de abril de 2019, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

  
Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro  
Universidade do Estado da Bahia - Uneb  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

  
Profa. Dra. Andréa Depieri de Albuquerque Reginato  
Universidade Federal de Sergipe - UFS  
Doutorado em Ciências Sociais  
Universidade Federal de Sergipe, UFS, Brasil

  
Prof. Dr. José Cláudio Rocha  
Universidade do Estado da Bahia - Uneb  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

  
Profa. Dra. Rosemary Lapa de Oliveira  
Universidade do Estado da Bahia - Uneb  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é o ato humano de reconhecer-se em conexão. Aqui neste momento, escrevo o que sei e vivi, e assim como na minha vida, este caminho eu não fiz só.

Agradeço a Deus e a toda potência do Universo disponível e infinita. Pela fé que em mim se mantém viva nas minhas preces e orações, por merecimentos, as pessoas como anjos aparecem, algumas para me ensinar algumas lições, outras para me ajudar a carregar o fardo da vida. Para todas as pessoas que estiveram, estão e aparecerão na minha caminhada a minha gratidão.

Aos amigos queridos, aos “desbravadores”, ao meus sócios, que me incentivaram e “seguraram a barra” enquanto eu estava ausente estudando: Ana Lícia, Eliene, Marcelo, Adolfo, Vitor, Max, Rodrigo, Júnior, Erika, Vinicius, Thais, Júnior, Rafael, Marbi, Carol, Camila, Geraldo, aos colegas do Mestrado e tantos outros que aqui não caberiam na página.

Minha gratidão especial a minha mãe, mainha, Dona Helena, cujo amor é meu escudo, combustível e proteção. Meu pai, André (*in memoriam*), espero que eu seja sempre o seu motivo de orgulho!

A minha família, meu irmão, Antonio Neto, e minha irmã, Marilúzia, que mesmo *in memoriam* é pra mim uma referência de professora dedicada à sua profissão.; Aos meus sobrinhos e meus sobrinhos-netos, as minhas tias e tios, por todo o carinho e preocupação com este momento da minha vida!

Agradeço à banca, formada pelos Professores Dr.<sup>a</sup> Andrea Reginato, Dr. José Claudio Rocha e Dr.<sup>a</sup> Rosemary Lapa, que dividiram comigo, nas suas considerações, uma experiência sobre o olhar da pesquisa que eu jamais alcançaria só.

Ao meu orientador, Professor Dr. Augusto Cesar Leiro, se pudesse dizer, diria que ele acendeu as luzes, trouxe o sol para os dias de chuva, secou a tempestade. A você, César, minha eterna gratidão, por fazer nascer em mim novamente a confiança, na orientação simples e completa, com a força da escrita. Meu muito obrigado por toda a minha vida!!

Aos meus filhos, Antonio e Maria Luiza, a minha gratidão, o meu eterno amor e o meu pedido de perdão, por saber e ouvir que um consolava o outro nas minhas ausências, por vocês me permitirem estudar e escrever nos intervalos dos jogos e

brincadeiras, por ficarem caindo de sono me esperando dormir, pelas lágrimas que derramei nas estradas e no ferry, por saudade de vocês, por tantas privações e amadurecimentos que vivemos juntos nesta caminhada! O nosso amor nos sustenta!

Já em lágrimas, agradeço pelo dia de hoje; que ele me permita o amanhã.

“E aqueles que foram vistos dançando foram  
julgados insanos por aqueles que não podiam  
escutar a música.”  
(Friedrich W. Nietzsche)

SILVA, Maristela Vieira. **Educação prisional e ordenamento legal**: desafios da formação docente. 109 f. Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Dissertação de Mestrado. Orientador: Augusto Cesar Rios Leiro. 2019.

## RESUMO

A dissertação intitulada *Educação prisional e ordenamento legal: desafios da formação docente* resulta de uma pesquisa de natureza qualitativa que tomou a dialética como fundamento e a educação ofertada dentro do cárcere como direito dos encarcerados. Com cinco seções, o estudo assim apresenta: na introdução, que tem por base a justificativa pessoal, social e acadêmica, na escolha do tema, nos caminhos metodológicos, justificar que o método dialético, na pesquisa qualitativa documental e bibliográfica escolhida para esta investigação, busca alcançar uma análise do objeto central, comum a todos e seus efeitos nos direitos individuais, em seguida as reflexões conceituais, trazem os autores escolhidos nos conceitos e reflexões sobre o cárcere enquanto instituição total, bem como sobre formação docente. Diante das reflexões conceituais trazidas na seção anterior, passou-se à análise da legislação que dispõe sobre o direito à educação, bem como, diretrizes e Resoluções sobre a formação docente carcerária. As últimas seções buscam trazer reflexões sobre o cárcere na contemporaneidade, a educação que ocorre no cárcere: que utiliza o EJA em salas multisséries, e a remição de pena para o estudo. Por fim, observou-se a demanda prisional existente e a relação entre os presídios e a formação docente nos cursos de Pedagogia pela Uneb nos territórios de identidade da Bahia. Para tanto, o texto elegeu educação prisional, cárcere, formação docente e ordenamento legal como categorias teóricas principais, refletiu sobre o cárcere como instituição total e singular e pontuou as políticas públicas específicas. O estudo evidenciou que o cárcere é uma realidade com demanda expressiva e crescente, constatou que o ordenamento legal sobre o direito à educação prisional é substantivo e afirmou a necessidade de uma formação docente específica. Sublinhou o hiato entre a possibilidade de formação docente com componentes curriculares e conteúdos pedagógicos consoantes à educação para os encarcerados e os cárceres em determinados territórios de identidades da Bahia.

**Palavras-chave:** Educação Prisional. Cárcere. Formação Docente. Ordenamento Legal.

## ABSTRACT

The dissertation entitled *Prison education and legal order: challenges of teacher training* results from a qualitative research that took the dialectic as a foundation and the education offered within the prison as a right of the incarcerated. The screen research sought to reflect documentary and bibliographical about teacher training for the jail, its limits and strategic challenges. With five sections the study thus presents: In the Introduction that is based on personal, social and academic justification in the choice of theme, In the methodological ways justify that the dialectical method, in the qualitative documentary and bibliographic research chosen for this investigation, seeks to achieve an analysis of the central object, common to all and their effects on individual rights, then the conceptual reflections, bring the chosen authors in the concepts and reflections on the jail as Total Institution, as well as on teacher training. In the light of the conceptual reflections brought in the previous section, the analysis of the legislation on the Right to Education, as well as guidelines and Resolutions on prison teacher education, began. The last sections seek to bring reflections about the prison in contemporary times, the education that takes place in the prison: that uses the EJA in multiserries rooms, and the remission of pen to the study. Finally, he observed the existing prison demand and the relationship between prisons and teacher training in Uneb Pedagogy courses in the identity territories of Bahia. To do so, the text elected Prison Education. Prison. Teacher Training and Legal Planning as the main theoretical categories, reflected on the jail as a total and singular institution and punctuated the specific public policies. The study evidenced that the jail is a reality with expressive and growing demand, found that the legal order on the right to prison education is substantive and affirmed the need for specific teacher training. He underlined the gap between the possibility of teacher training with curricular components and pedagogical contents consonant with education for the prisoners and jails in certain territories of identities of Bahia.

**Keywords:** Prison Education. Prison. Teacher Training. Legal Planning.



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Leis que tratam sobre a educação.....	40
<b>Quadro 2</b> – Legislação sobre formação docente .....	49
<b>Quadro 3</b> – <i>Campi</i> da Uneb que possuem presídio local .....	88
<b>Quadro 4</b> – <i>Campi</i> da Uneb que não possuem presídio local .....	89
<b>Quadro 5</b> – Locais que ofertam Pedagogia na modalidade EaD e que possuem presídios .....	89
<b>Quadro 6</b> – Locais que ofertam Pedagogia na modalidade EaD e que não possuem presídio .....	90

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AG-TER	Agenda Territorial da Bahia
BNMP	Banco Nacional de Mandados de Prisão
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
DUDH	Declaração Universal de Direitos Humanos
EaD	Ensino a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Inep	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
Infopen	Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias
LEP	Lei de Execução Penal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONU	Organização das Nações Unidas
PEE	Plano Estadual de Educação
Peesp	Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNE	Plano Nacional de Educação
PPA-P	Plano Plurianual Participativo
PPP	Projeto Político Pedagógico
PTDRS	Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável
Seplan	Secretaria de Planejamento
Uneb	Universidade do Estado da Bahia
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	16
<b>3</b>	<b>REFLEXÕES CONCEITUAIS: INSTITUIÇÕES TOTAIS E FORMAÇÃO</b> .....	23
3.1	AS INSTITUIÇÕES TOTAIS E O MUNDO PRISIONAL .....	25
3.2	A FORMAÇÃO DOCENTE .....	29
<b>4</b>	<b>DIREITO À EDUCAÇÃO</b> .....	31
4.1	ORDENAMENTO LEGAL E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO BÁSICA E CARCERÁRIA .....	41
5.1	EDUCAÇÃO NO CÁRCERE .....	59
5.2	EJA E A EDUCAÇÃO PRISIONAL.....	66
5.3	ESTUDO E REMIÇÃO DE PENA.....	77
<b>6</b>	<b>INFORMAÇÕES E ANÁLISES</b> .....	85
6.1	SISTEMA PRISIONAL E DEMANDA SOCIAL EM EDUCAÇÃO.....	86
6.2	PANORAMA DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E AS UNIDADES CARCERÁRIAS DA BAHIA.....	87
<b>6.2.1</b>	<b>Uma análise sobre estes territórios de identidade na Bahia</b> .....	91
6.3	DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O CÁRCERE .....	94
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	98
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	100

## 1 INTRODUÇÃO

Ao adentrar no avesso da sociedade, mais precisamente no cárcere, encontro sentido nesses que aquela descartou. Para além de criminosos, via rostos e, quando contemplava intensos olhares, perguntava-me se era possível semear esperança. Ao dobrar-me diante desse espaço, vejo-me diante de duas dimensões: da visibilidade e da invisibilidade.

Se pensarmos em uma perspectiva do imaginário social, as prisões são vistas como espaços físicos degradados, violentos e sujos. Ainda dentro do campo do que é visível, estas são marcadas por rebeliões, tentativas de fuga, revista de celas para apreensão de drogas e outros tantos objetos ilícitos. Já ao adentrar nesse espaço, tomando-se como foco a subjetividade e a alteridade, percebe-se que a pesquisa se encontra de forma ontológica diante da volumosa invisibilidade.

Historicamente, falar em cárcere, justiça e punição é entender que lá habita o direito à vida, com acessos mínimos à saúde, alimentação e dignidade humana por parte do infrator, que, enquanto ser humano, sempre foi ameaçado, silenciado e minimizado.

De fato, o sistema carcerário no Brasil, enquanto instituição legalmente constituída, emerge de uma íntima relação entre direito, Estado e processo; de um lado, se a sociedade clama por segurança e justiça, do outro, o Estado busca na legalidade constitucional e processual apurar, julgar e punir. E é na Constituição Federal vigente no país que são localizáveis vários pressupostos para a correta persecução criminal, com direitos e garantias ao Processo Penal, reconhecendo legalmente que um preso, enquanto cidadão, deve receber a adequada e justa punição pelo crime praticado, ao mesmo tempo em que deve ser respeitado o objetivo maior de reinseri-lo socialmente.

Essa realidade demonstra a necessidade da efetivação de políticas públicas no cerne do próprio sistema, como a educação, ao mesmo tempo em que dificulta a sua concretização. Em Valença-BA, a realidade não é diferente. O presídio da cidade, inaugurado em 2003, com capacidade para 268 pessoas, possuía, no ano de 2019, 505 presos, ou seja, 237 detentos acima do permitido, dos quais 398 são provisórios e apenas 107 já estão condenados em regime semiaberto, já que os presos que recebem condenação no regime fechado são transferidos para a cidade de Salvador-BA.

De todos os direitos mínimos de fato executáveis, percebe-se a educação como elemento capaz de realizar o princípio da dignidade humana, capaz de, ao menos, mediar e tentar romper com o ciclo da exclusão na sociedade contemporânea.

A vida vivida em tempo real, sem ensaios, apresentou-me ao cárcere, e este passou a fazer parte das minhas vivências emocionais, profissionais e pessoais, pois, graduada em Direito em 2000, passei a trabalhar no Conjunto Penal de Valença em 2003, na condição de advogada dos presos que não tinham condições financeiras de contratar um advogado particular, nem eram acompanhados pela Defensoria Pública do Estado. Em 2006, fui promovida a Gerente Operacional da Unidade, onde coordenava os agentes disciplinares e o corpo técnico, composto por advogados, psicólogos, assistentes sociais, coordenador pedagógico, terapeuta ocupacional, médico e psiquiatra. Dessa forma, tive acesso aos elementos que constituem o universo carcerário: processos judiciais, audiências, julgamentos, até mesmo laudos, e a peculiaridades vividas somente dentro de uma unidade carcerária.

Em vista disso, a pesquisa tem como objetivos procurar, no ordenamento jurídico vigente, em documentos e na bibliografia própria ao campo, inicialmente selecionando as Diretrizes, como está organizada pela legislação e de que maneira a formação docente está estruturada para educação básica em espaços formais, analisando se ainda assim seria compatível o previsto em Lei para o universo carcerário. Analisaram-se também pesquisas feitas anteriormente neste sentido, dados do sistema carcerário e territórios de identidades onde coexistam o curso de Pedagogia formando docentes e o cárcere, com seus internos, à espera do direito à educação.

O lugar de ouvir, reorganizar e coordenar as atividades é um lugar experienciado no apoio dos profissionais que de fato estão na execução frontal das tarefas; após aprovação no Concurso da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) para professora auxiliar em 2010, não foi mais possível conciliar a Universidade com o Presídio, então optei por seguir a carreira docente.

Mas o cárcere me possibilitou lecionar dentro de suas grades, na condição de professora, em 2011. Num curso intitulado 'Repensando a Liberdade', pude assim me situar naquela oportunidade, naquele momento e ressignificar o meu ser como professora. No Conjunto Penal de Valença, minha vivência foi lecionar aos internos

em regime semiaberto, num projeto de empreendedorismo, durante uma semana, a disciplina 'Repensando a liberdade', um aprendizado marcado pelo medo e por uma severa contenção de si, das palavras, dos gestos, dos afetos. Instigava-me compreender que também me formava nesse ambiente informal, no qual pude redescobrir minha vida-formação-profissão.

Os campos reflexivos e vividos ali dialogavam entre si, já que, mesmo sendo professora na Uneb, *campus XV*, em Valença, estar ali, no cárcere, era totalmente novo e diferente. Todas as questões surgiram inquietas dentro de mim. Não só a minha formação, mas, para além de mim, era preciso pesquisar, questionar sobre a especificidade de ensinar no cárcere e como a Universidade sediada em Valença conhecia, vivenciava e formava os seus alunos para um dia adentrar como professores naquele espaço.

Durante a vivência como docente, sabendo que a educação é um direito de todos, ao observar que existe em Valença-BA uma Universidade Pública (Uneb), onde estão em pleno funcionamento, num dos extremos da cidade, os cursos de Direito e Pedagogia e, no outro, existe o Conjunto Penal de Valença, uma realidade comum a outras cidades da Bahia, que dividem seu solo entre os cursos de Pedagogia da Uneb e os cárceres, surgiu para esta pesquisa a importância de pesquisar a formação docente.

Na metodologia, partindo-se do método dialético e da abordagem qualitativa da pesquisa, utilizou-se destas perspectivas para compreensão, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, do que está previsto em lei sobre a formação docente, bem como de que forma a legislação dialoga com o cárcere enquanto espaço formal da educação básica.

O estudo buscou as perspectivas reflexivas: sociais, acadêmicas e profissionais. Quanto à almejada relevância científica, ela se fez presente na análise da legislação vigente e do seu alcance na formação docente, para que os professores possam compreender, desde a sua formação, que existem espaços formais distintos, e enquanto professores e professoras no cárcere, neste lugar, identificada sua singularidade, possam analisar o que é possível e o que sequer possui aderência prática, no tocante ao dilema entre o que é previsto e a necessidade de agregar mais conteúdo à formação. Além disso, esta estruturação de pesquisa, que iniciou com a legislação, passando pela singularidade do cárcere, reanalisando o que já foi pesquisado no tocante à formação docente voltada para o

cárcere, permitiu que a Universidade voltasse o seu olhar para a uma formação docente contextualizada, pensada para esse fim.

Assim, esta dissertação inicia-se com a apresentação da metodologia escolhida, que parte do método dialético e da abordagem qualitativa para compreender, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, o que está previsto sobre a formação docente, bem como de que forma a legislação dialoga com o cárcere enquanto espaço formal da educação básica.

Na seção da introdução, foi feita uma busca e análise da legislação vigente que prevê a educação como um direito de todos, deixando claro, principalmente, que a educação tem como fundamento o desenvolvimento humano e o respeito aos direitos individuais. Sendo a educação um direito de todos, o olhar aqui nesta pesquisa está voltado para o cárcere como espaço formal, sendo assim, foi pesquisada a legislação específica que garante ao custodiado ser incluído no “todos” que tem direito à educação. Feita a análise legislativa, passou-se ao cerne da pesquisa, a formação docente em espaços singulares, específicos e formais, analisando-se as diretrizes e observando se, de fato, com sua singularidade, o cárcere estaria inserido nesta legislação específica que prevê formação docente para educação básica.

Na segunda seção, apresenta-se o cárcere na contemporaneidade, as peculiaridades educativas que ali acontecem, iniciando-se essa discussão com a historicidade da educação, seguida da reflexão sobre sua oferta e o sentido a ela atribuído numa sociedade desigual e capitalista. Também se reflete sobre como se dá o processo educativo no cárcere considerando-se a singularidade desse lugar e os aspectos diferenciais, como o Plano Estadual de Educação, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), as séries multisseriadas e a remição de pena. Nesta seção, também se optou por falar sobre peculiaridades do cárcere e da educação que ele comporta em seus planos.

Na terceira seção, aborda-se a importância da formação dos docentes para atuar dentro do cárcere, com o olhar mais atento ao professor e ao desafio de lecionar em um espaço carcerário, analisando-se a demanda por educação que existe por parte da população carcerária dentro das Unidades Prisionais e estendendo-se o olhar aos territórios de identidades das cidades em que coexistem o curso de Pedagogia da Uneb e os cárceres, lógica esta que traça desafios para a formação docente.

Por fim, nas considerações finais, traz-se o que ficou de percepção, o que somou nas teorias e na lógica dos objetivos traçados em cada seção aqui desenvolvida, na esperança de que a pesquisa possa assim olhar o presente e redefinir rumos para o futuro da formação docente em ambiente prisional no Brasil.

É fato que existe a educação dentro cárcere, neste mesmo cárcere em que estão presentes os processos de poder, a disciplina rigorosa, a mortificação e intensa subordinação. Dessa forma, pesquisar a legislação e identificar que a educação é um direito de todos, pesquisar que existe uma demanda carcerária populacional gigantesca à espera deste acesso, pesquisar a normatização e a legislação sobre a formação docente para o cárcere e por meio destas informações mostrar ao leitor que cursos de Pedagogia estão formando a cada ano docentes em cidades que também possuem presídios são possibilidades de, por meio da pesquisa acadêmica, fazer com que a Universidade possa traçar novos caminhos, alinhar a lei com a realidade e fazer uma nova formação docente, ao menos viver e lançar na academia este novo desafio social, acadêmico e político.



## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Ao inaugurar a seção que trata sobre a metodologia, a lógica da escrita possui o intuito de que o leitor não só perceba os métodos científicos utilizados, mas, principalmente, que possa sentir o contexto, a conexão e a importância que existe na formação para a educação no universo carcerário.

A fundamentação da pesquisa qualitativa e documental é uma busca sobre educação enquanto direito de todos e sobre a formação docente cuja atuação esteja direcionada para a educação básica em espaços formais, entre os quais incluímos o cárcere, um espaço predominantemente formal em que a educação, enquanto direito, ocorre.

Após a catalogação legislativa, a pesquisa põe em diálogo a educação no cárcere e seus desafios, a demanda populacional dos encarcerados e as cidades em que a formação docente, nos cursos de Pedagogia da Uneb, divide o chão com um presídio local, ou seja, assim, bibliográfica e documentalmente, observa-se o que está ou não posto na lei para formação docente carcerária.

Diante da autonomia legal e Institucional de elaborar e pensar seus próprios e necessários currículos, faz parte deste contexto perceber a necessidade de a sociedade atual voltar a seus princípios, questionando a ética desde as pequenas ações. Assim, a produção científica também precisa fazer esse reconhecimento: “A pesquisa nos serve acima de tudo para dar uma base de entendimento sobre uma realidade e a partir disso transformá-la” (GATTI, 2002, p. 33).

Dessa forma, analisando a formação docente inicial, o recorte que nos interessa nesta pesquisa pode ser traduzido na seguinte indagação: o que diz a lei sobre a formação docente para o cárcere, para que o professor possa atuar neste espaço singular?

Ao falar sobre formação docente, por mais que se tente desvincular a pedagogia da concepção de ensino, ela ainda representa um desafio. Esse desafio é intensificado quando ocorre no interior do sistema carcerário brasileiro.

Ao se estudar o cárcere e a educação ali ofertada, reconhecendo as dificuldades docentes enfrentadas nesse cotidiano, assume essencial importância questionar se de fato existem ou não leis que tracem a finalidade e as diretrizes para uma formação docente específica e voltada para o cárcere, lugar este que não comporta uma educação tradicional, massiva e homogênea.

Tanto o direito à educação quanto as bases curriculares de uma Universidade Pública exigem a participação não apenas do Estado mas também de todos aqueles que se inter-relacionam nesse processo, que conhecem a cultura local, a demanda social, os objetivos e os motivos de o curso de Pedagogia estar sendo ali ofertado.

Do mesmo modo, reconhecer o que ainda precisa ser feito e o que precisa ser alinhado e ajustado à realidade é uma necessidade contemporânea cuja passividade ou omissão causam danos irreparáveis para sociedade.

Para tanto, no que diz respeito à abordagem metodológica desta pesquisa, propôs-se que este estudo fosse feito a partir do método dialético, a partir da abordagem qualitativa e do contexto escolhido.

Sendo assim, para que os objetivos estabelecidos pudessem ser alcançados, a pesquisa qualitativa se apresentou como um método capaz de integrar os significados, os motivos e as aspirações, que, aliados ao método escolhido, puderam melhor direcionar a persecução do objetivo final.

O momento da percepção iniciou-se com um questionamento em torno do sentido do que se quer mostrar, do sentido da lei, da leitura dos teóricos, da observação dos fluxogramas, destacando-se, portanto, a necessária renúncia ao dualismo entre “sujeito” e “objeto”.

A ideia de que somos dativos de revelação está conectada com a ideia de mundo vivido, mundo este que é compartilhado com outras intencionalidades, portanto, um mundo em relação. Compõe o mundo vivido do fenômeno a ser investigado a percepção dos sujeitos envolvidos, dentro deles o próprio pesquisador. (CORREIA, 2016, p. 31).

É claro que não se tem a pretensa alegação de afirmar que a pesquisadora foi completamente neutra, desprovida de qualquer hipótese, pista ou intuição sobre o tema pesquisado. Enquanto pesquisadora, no entanto, foi necessário manter-se alerta, para respeitar os devidos limites e cuidados éticos com o enlace e o encontro das informações documentadas e da bibliografia de suporte teórico.

Dessa forma, com o olhar que perpassa pela legislação geral e abstrata, adentra no estudo sobre o cárcere e as peculiaridades da docência que ali ocorre e volta para as bases questionando a formação inicial docente, o papel da Universidade para com a população carcerária e os professores que entrega à sociedade, formados para a docência onde quer que a educação esteja a lhe esperar. O percurso metodológico precisa ser sensível e eficaz, para que o fruto da

pesquisa, instalado na singularidade do local e na generalidade da lei, consiga ver a situação real e atual, ao menos crie um compromisso com o futuro para a formação docente.

Porém, há algumas outras formas de entender o que se configura como método dialético numa pesquisa. Este método disciplina a construção de conceitos para que os objetos da pesquisa possam ser diferenciados e examinados com rigor científico. Dessa maneira, o que é colocado diante do pesquisador como eixo central da pesquisa deve ser confrontado com outras realidades e teorias, para que possa haver uma nova conclusão, uma nova teoria.

Utilizar o método dialético como raciocínio faz com que seja possível “[...] verificar com mais rigor os objetos de análise, justamente por serem postos frente a frente com o teste de suas contradições possíveis” (MEZZARROBA; MONTEIRO, 2003, p. 72). O método dialético escolhido para esta pesquisa ganhou espaço quando Hegel identificou os três pilares básicos que o compõe: a tese, a antítese e a síntese. Segundo Bonat (2009, p. 27), a síntese, por sua vez, constituirá uma nova tese, à qual será contraposta uma antítese, e assim por diante. Dessa forma, o método dialético impõe movimento, pois a conclusão será acatada como uma nova tese, dando continuidade ao método.

O que a dialética faz de diferente é captar as estruturas da dinâmica social, não da estática. Não é, pois, um instrumental de resfriamento da história, tornando-a mera repetição estanque de esquemas rígidos e já não reconhecendo conteúdos variados e novos, mas um instrumental que exalte o dinamismo dos conteúdos novos, mesmo que se reconheça não haver o novo total. (DEMO, 1985, p. 91).

Sendo assim, de forma mais clara, a dialética, quando aplicada à metodologia científica, tem como objetivo observar, de forma mais crítica, os acontecimentos descritos através de algum fenômeno, porém de uma forma mais ampla, buscando não apenas descrever o fenômeno em si mas sobretudo suas causas e consequências, a fim de entender a realidade em sua totalidade (DINIZ; SILVA, 2008).

O pesquisador, ao escolher aplicar o método dialético em sua investigação, não deve estar apenas voltado a entender os acontecimentos que estão sendo observados. Deve entender também as causas e as consequências destes na sociedade, configurando, assim, a possibilidade de que o método dialético estabeleça a discussão acerca dos acontecimentos.

De uma forma geral, o método dialético está aplicado de uma forma mais presente nas Ciências Humanas, que buscam entender de uma forma mais intensa o porquê, para quê e como os fatos se apresentam, como o seu acontecimento se torna uma questão de interesse científico e social (DINIZ; SILVA, 2008).

As referidas autoras ainda explicam que, para o pesquisador, a dialética auxilia na reflexão crítica sobre os fenômenos estudados, pois, para elas, “[...] a verdade não aparece, ela está escondida nos não ditos, nos interditos das relações sociais” (DINIZ; SILVA, 2008, p. 11).

Exercitar o raciocínio dialético é procurar respostas em situações que aparecem como dadas, como naturais quando de fato foram naturalizadas por uma visão de mundo que atende aos interesses de quem domina (classe social), procurando por meio dos canais (escola, meios de comunicação, família e outros) disponibilizados na vida social imprimindo sua visão como sendo a visão do coletivo, isto se chama ideologia de classe. (DINIZ; SILVA, 2008, p. 11).

As categorias chamadas de “totalidade”, “contradição” e “mediação” na teoria de Marx fazem parte do método dialético, na visão de que a realidade seja considerada como uma totalidade concreta, ou seja, um todo estruturado ainda em desenvolvimento.

Captar a realidade em sua *totalidade* não significa, portanto, a apreensão de todos os fatos, mas um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que são captados numa totalidade que é sempre uma totalidade de totalidades. A categoria *mediação* é fundamental por estabelecer as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade. A totalidade existe nas e através das mediações, pelas quais as partes específicas (totalidades parciais) estão relacionadas, numa série de determinações recíprocas que se modificam constantemente. A *contradição* promove o movimento que permite a transformação dos fenômenos. O ser e o pensar modificam-se na sua trajetória histórica movidos pela contradição, pois a presença de aspectos e tendências contrários contribui para que a realidade passe de um estado qualitativo a outro. (MASSON, 2007, p. 4-5, grifos do autor).

Segundo Konder (2008, p. 36), a totalidade é mais do que a soma das partes que a constituem. O autor dá um exemplo de situação, como no trabalho, em que um grupo de pessoas entrosadas produzem mais do que a soma das produções individuais de cada uma delas. Sendo assim, para ele, uma totalidade se constitui de elementos individuais que se sobressaem dentro de uma coletividade, ou seja, para Konder (2008, p. 38), “[...] cada totalidade tem sua maneira diferente de mudar; as

condições da mudança estariam dependendo do caráter da totalidade e do processo específico do qual ela é um momento”.

Sobre a categoria da “mediação”, também inserida no método dialético de Marx, tem-se que é uma categoria central que articula as demais. É ela que permite entender que em todos os objetos com os quais se está lidando existe uma dimensão imediata (que é percebida imediatamente) e existe uma dimensão mediata (que a gente vai descobrindo, construindo ou reconstruindo aos poucos) (KONDER, 2008).

A contradição também faz parte dessa tríade do método dialético, apesar de ser um conceito um pouco mais difícil de se entender. Konder (2008, p. 46) a traduz da seguinte maneira:

As conexões íntimas que existem entre realidades diferentes criam unidades contraditórias. Em tais unidades, a contradição é essencial: não é um mero defeito do raciocínio. Num sentido amplo, filosófico, que não se confunde com o sentido que a lógica confere ao termo, a contradição é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem. A dialética não se contrapõe à lógica, mas vai além da lógica, desbravando um espaço que a lógica não consegue ocupar. (KONDER, 2008, p. 46).

Dessa maneira, introduzindo os eixos principais desta pesquisa no entendimento das categorias apresentado por Marx, pode-se considerar a base da totalidade como a lei geral e abstrata que prevê a educação enquanto um direito e estabelece as diretrizes e finalidades da formação docente. Porém, para que esses direitos possam ser de fato resguardados, deve-se colocar em prática o direito de todos ao acesso à educação, para que tenham uma formação docente digna e completa.

Já na visão da mediação, é de se perceber a educação no cárcere, a sua demanda, sua singularidade. A mediação, dentro da dialética e na prática da pesquisa, é vista através da dimensão imediata, traduzida pelas mudanças que a reflexão proporciona através da educação, como resiste e o que oferece nesses locais; é vista também pela dimensão mediata, que diz respeito a todo o processo de construção da educação prisional realizado no dia a dia, aos desafios enfrentados pelos docentes a fim de trazer essa reflexão para dentro do cárcere.

E, ainda, entre as contradições subjacentes a essa realidade, encontra-se o fato de que o sistema, legalista e garantista, pode negar, omitir-se ou privar o professor de uma formação docente específica para o cárcere, mesmo

reconhecendo o cárcere enquanto instituição punitiva, a educação enquanto direito de todos e a formação docente, com suas leis, resoluções e diretrizes.

Para analisar a demanda carcerária, as leis vigentes que trazem em seu conteúdo a educação enquanto direito, a formação docente e o cárcere, foi preciso pesquisar documentos, leis e teóricos.

Assim, foi utilizada a metodologia da pesquisa documental, que, muitas vezes, em razão de suas características, é confundida com a pesquisa bibliográfica. Porém Gil (1999) destaca que entre esses dois tipos de metodologia há uma diferença principal: a natureza das fontes. Enquanto a bibliográfica se utiliza principalmente das contribuições de autores sobre a temática, a documental baseia-se em materiais cujos dados ainda não obtiveram tratamento analítico.

Por isso, cabe aqui trazer um conceito da pesquisa bibliográfica, a saber:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. (FONSECA, 2002, p. 32).

A pesquisa documental permite que, dentro de um estudo, as informações, que se encontram dispersas em diversos meios possam se tornar importantes fontes de consulta depois de recolhidas. Gil (1999) classifica a pesquisa documental de duas maneiras: as fontes de primeira mão, como aquelas que não receberam tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, etc.; e as fontes de segunda mão, que são os documentos que já foram analisados de alguma forma, como, por exemplo, relatórios de pesquisa, de empresas, tabelas estatísticas.

Nesta pesquisa, foram utilizados vários tipos de fontes disponíveis dentro da pesquisa documental, a fim de enriquecê-la, a exemplo dos dados numéricos do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen), de legislações específicas, de dados territoriais acerca dos números de presos no Brasil e em Valença, bem como de informações acerca dos cursos de Pedagogia ofertados pela Uneb. Nas cidades que possuem presídios, foram observadas as lacunas existentes

no currículo para a formação, bem como a preocupação numa área tão específica e com demanda intensa, através da identificação dos fluxogramas dos cursos de Pedagogia existentes na Uneb, analisando-se os nomes das disciplinas e dos componentes curriculares constantes nos programas dos cursos, sem a pretensão de inspecionar as respectivas ementas ou mesmo os projetos de cada curso, tampouco de estabelecer uma análise curricular mais densa.

Assim, a estrutura metodológica se subdivide em pesquisa bibliográfica e documental e qualitativa. Na pesquisa documental, foram utilizados materiais de pesquisas já realizadas anteriormente acerca do conteúdo aqui debatido, buscando-se assim conciliá-la com uma pesquisa qualitativa, pois a realidade e o sujeito para esta pesquisa são elementos inseparáveis.

As conclusões objetivas foram apontando a realidade atual da sociedade; por certo que não foi possível mensurar os danos causados aos professores e professoras que entraram no cárcere procurando, no passado e na sua formação, apoio e resposta sobre como o fazer, mas, dessa forma, ao correlacionar o que falta, o que poderia mudar ou o que se pretende, uma nova visão de responsabilidade social e acadêmica se aprimora, para uma formação docente especial e singular, pensando na docência para o cárcere. Assim, a própria pesquisa, enfim, transmuta-se em um exercício de compreensão da complexidade do mundo.

### 3 REFLEXÕES CONCEITUAIS: INSTITUIÇÕES TOTAIS E FORMAÇÃO

A literatura especializada sobre prisões aborda as características desse universo, para além das especificidades internas, sobre duas perspectivas: a contemporânea e a tradicional. Para a primeira, o foco está na dimensão microsocial, com problematizações acerca dos processos de produção da cultura específica desses espaços.

Por sua vez, a perspectiva tradicional privilegia as questões relacionadas aos atos normativos, à legislação e à forma de controle da população carcerária. Pode-se afirmar que, tratando-se de prioridade, para a primeira abordagem, o conhecimento prisional é produzido para desenvolver uma ação interna mais adequada à melhoria da qualidade de vida dos detentos, enquanto na segunda o principal objetivo é proteger a sociedade mais ampla de sujeitos que ali estão encarcerados.

A educação prisional real e comum é a escolarização pura, do ler, escrever, dos benefícios de frequentar para remição de pena, mas é a formação docente e o preparo acadêmico que vão repercutir no fazer docente cotidiano, portanto, mesmo num universo de tanta restrição como é o cárcere, as metas de dignidade humana e o reforço de valores sociais e transformações acontecem. Numa perspectiva contemporânea, o objetivo é possibilitar que o detento, ainda que cerceado por muros e grades, tenha acesso ao mundo do conhecimento, das letras e da poesia, bem como reconhecimento e projeções de habilidades, e a partir desses elementos, tenha a possibilidade de expandir-se, de empoderar-se como pessoa.

São muitos os autores que têm se debruçado sobre a temática da educação no cárcere a partir das mais diversas perspectivas, focando as questões jurídicas, antropológicas, políticas, psicológicas, entre tantas outras possíveis. A perspectiva desta dissertação é olhar para o cárcere enquanto lugar singular, no qual, por vezes, em celas adaptadas e sem material didático compatível, não é possível realizar a educação formal, embora se reconheça que ali existe o direito à educação e que a escolarização acontece. Assim, o diálogo aqui estabelecido é com o campo das Leis, sobre como a educação é um direito previsto para todos, principalmente a legislação sobre diretrizes para a formação docente em espaços formais, perspectiva em que estaria acolhido o cárcere.



Para este suporte das leis existentes que reconhecem a educação enquanto direito e encaminham a formação docente peculiar, foram feitas análises documentais e bibliográficas sobre outras pesquisas de mesma temática, sobre cidades enquanto territórios de identidade que dividem o seu solo recepcionando o curso de Pedagogia da Uneb e também os presídios.

Dessa forma, espera-se que esta ordem e dimensão escolhida para a pesquisa seja um valioso suporte reflexivo para que a legislação possa olhar o cárcere, com todo o volume de pessoas nele aprisionadas, como um lugar de direitos, e principalmente as instituições possam formar docentes preparados para este Universo, real, dinâmico e presente na sociedade.

Espera-se que esta pesquisa tenha o caráter reflexivo para repensar a formação docente voltada para o cárcere. Em vista disso, o caminho foi construído analisando-se leis, utilizando-se de referências bibliográficas e de análise documental, bem como observando-se a identidade das cidades em que existe o curso de Pedagogia.

Assim, a presente pesquisa buscou reconhecer a importância das lentes teóricas dos autores que a instrumentalizaram, com suas interrogações, seus conceitos e argumentos, para que os questionamentos que foram surgindo ao longo da pesquisa ganhassem foco; e as perguntas iniciais, agora nutridas conceitualmente, pudessem convergir, a fim de que uma outra perspectiva se manifestasse, para construir o conteúdo acadêmico sobre a formação docente inicial. Buscou-se apurar se, de fato, ela forma o docente para atuar no cárcere, bem como o que a lei prevê como requisitos basilares para que esta formação aconteça de forma efetiva, preparando o docente que a Universidade apresenta para o mercado de trabalho como profissional pronto e formado.

É preciso confessar que todas as leituras e experiências de vida, principalmente as vividas no Mestrado, demonstram que os caminhos teóricos, escolhidas as bases teóricas conceituais para dialogar com a pesquisa, não excluem inúmeros outros autores e professores, que nos possibilitaram amadurecer academicamente e ter a humildade, enquanto pesquisadora, de saber que os conhecimentos são temporários, dinâmicos e precisam ser sempre evolutivos.

Dessa forma, nesta pesquisa, o caminho teórico foi trazido por meio da lente de Goffman, Foucault e Ramalho, Nuñez e Gauthier, no que diz respeito às definições

sobre instituições totais e aos processos de desculturação, mortificação do eu, prisionalização, identidade e formação docente.

### 3.1 AS INSTITUIÇÕES TOTAIS E O MUNDO PRISIONAL

A prisão, desde a sua arquitetura, com muros e grades, apresenta toda sua força. O medo que impõe, o distanciamento social e seu poder geram estigmas, muitas vezes atestando a invisibilidade dos sujeitos que lá habitam e trabalham. Neste mesmo cenário, superlotado e sem muita assistência de manutenção, fica claro que direitos são ali escassos ou mínimos.

Dessa forma, os portões e os muros das prisões apresentam a separação social, política, econômica e cultural dos que ali adentram. Ao adentrar numa prisão, o indivíduo – seja o custodiado, seja o profissional que ali trabalha – ingressa numa disciplina pura, a qual precisa conhecer, reconhecer e adaptar-se, tudo isso em busca da sobrevivência e desempenho de papéis sociais, emocionais e profissionais.

Ao falar que a força, o medo e disciplina também acompanham profissionais, nosso recorte vai para a docência na prisão, que é realizada em condições específicas, em razão das quais a formação inicial deveria ou deve ter seus olhos voltados a preparar o profissional para enfrentar este ambiente singular e de restrições.

Para Goffman (1987), as instituições totais se caracterizam por serem espaços de controle e vigilância, podendo ser classificadas da seguinte maneira: as que cuidam de pessoas incapazes; as que são responsáveis por manter em segregação as pessoas incapazes que ameaçam à sociedade; as que buscam proteger a comunidade contra sujeitos que cometeram delitos; as que possuem a finalidade de ofertar formação específica para realizar determinado trabalho; e, por fim, as que vão servir de refúgio do mundo.

Dentre as instituições totais, surge o conceito das instituições prisionais de encarceramento. Da definição mais ampla do que seria, para este caso, uma Instituição total, saber que o cárcere pertence essa categoria torna-se relevante para esta pesquisa, para que assim seja identificado enquanto Instituição total e, desta forma, reforce a ideia de proteção social com as prisões:

Um terceiro tipo de instituição total é organizado para proteger a comunidade contra os perigos intencionais, e o bem-estar das pessoas assim isoladas não constitui o problema imediato: cadeias, penitenciárias, campos de prisioneiros de guerra, campos de concentração. (GOFFMANN, 1987, p. 17).

Para Goffman (1987), na prisão existe um movimento cíclico de produção do ser presidiário, iniciado com o que se torna relevante, que se inicia com um processo chamado pela autora de desculturação, significando o rompimento de uma vida em sociedade para a cultura da prisão. Inicialmente, o presidiário precisa ressignificar sua identidade; quando passa a ser chamado pelo seu número de matrícula, o seu corpo, com a separação dos seus pertences, os cortes de cabelo, bem como a rotina de horários padronizados para banhos e recolhimentos, requer uma reinvenção de si mesmo, para sua sobrevivência.

O ser presidiário, a reinvenção de si e a mortificação do eu, frente aos estigmas, equiparam nesta subjetividade o encarcerado, assim como também a autoexclusão social, a imagem de si. Neste caso, a referência é a juventude do Bairro Jardim América, na cidade de Aracaju/SE, onde, em 1926, foi instalado o primeiro Presídio Modelo do Estado de Sergipe, e esta convivência geográfica e de vizinhança causa, segundo a autora da pesquisa, estigmas prolongados. Santos (2016) afirma que os extratos das entrevistas feitas por ela revelam o quanto o estigma se encontra impregnado nas relações sociais dessas pessoas e como o reconhecimento deste estigma afeta a vida e as suas estratégias de convivência social.

Dessa forma, a força de poder e a exclusão do cárcere interferem na vida do encarcerado, dos seus familiares, dos profissionais que na prisão trabalham e, significativamente, até nos moradores do seu entorno, em especial a juventude com vida social ativa que busca por inserção no mercado de trabalho.

A sobrevivência e a necessidade de obedecer a regras da prisão, ou seja, a chamada “adaptação” gera um conflito íntimo, qual seja, a tensão em se adequar às normas e a perda de hábitos e crenças de forma obrigatória e repentina, o que Goffman (1987, p. 24) conceitua como a mortificação do eu:

O novato chega ao estabelecimento com uma concepção de si mesmo que se tornou possível por algumas disposições sociais estáveis no seu mundo doméstico. Ao entrar é imediatamente despido do apoio dado por tais disposições. Na linguagem exata de algumas de nossas mais antigas instituições totais, começa uma

série de rebaixamentos, degradações, humilhações e profanações do eu. O seu eu é sistematicamente, embora muitas vezes não intencionalmente, mortificado. Começa a passar por algumas mudanças radicais em sua carreira moral, uma carreira composta pelas progressivas mudanças que ocorrem nas crenças que têm a seu respeito e a respeito dos outros que são significativos para ele. Os processos pelos quais o eu da pessoa é mortificado são relativamente padronizados nas instituições totais.

Se na prisão, de um lado, existe uma instituição controlada e rigorosamente fechada, na qual os presos precisam se submeter à disciplina imposta e obedecer às regras formais e informais, do outro lado, as pessoas que trabalham nas prisões pertencem e têm acesso diário a um mundo externo, no qual a condição de liberdade lhes dá um *status* superior, tanto na hierarquia institucional, porquanto se sintam corretos no tocante à moral interna, quanto na lógica social, como afirma Goffman (1987).

A convivência cotidiana entre presos e profissionais faz com que estes profissionais vivenciem também um tipo de prisionalização, como uma cultura própria, através do adestramento corporal e cultural, a exemplo do conhecimento e uso de gírias. Este processo é tão marcante que permanece nos profissionais mesmo quando não estão dentro da prisão. Dessa forma, o ambiente exerce o seu efeito de poder, de disciplina e severidade sobre todos os que lá estão, por lá transitam ou que lá habitam, de tal sorte que passam a se parecer em atitudes e ações de algum modo, como afirma Foucault (1991, p. 226): “[...] a técnica penitenciária e o homem delinquente são de algum modo irmãos gêmeos”.

Na complexidade da construção da subjetividade humana, numa sociedade capitalista, os papéis sociais precisam estar definidos, como os valores sociais presentes. Assim, a identidade do sujeito, conforme acrescenta Goffman (1975), inicia-se com a padronização de documentos civis, não mais imutáveis, com a possibilidade da troca de dados e nomes, até a subjetividade emocional íntima e relativamente livre, de se sentir definido, indefinido e o sentimento de pertencimento ou não a determinado grupo, considerando que estas escolhas são temporais, acompanhando a maturidade e o preparo do indivíduo.

Se a construção e desconstrução da identidade perpassa pela subjetividade humana, pela convivência e por exercer o ser humano na sociedade papéis relevantes e ativos, o discurso de que a prisão traria para o indivíduo a possibilidade de reformá-lo, para que pudesse assim retornar ao convívio social é criticado por

Foucault ao afirmar que a prisão produz o sujeito patologizado e estimula a delinquência: “[...] o atestado de que a prisão fracassa em reduzir crimes deve talvez ser substituído pela hipótese de que a prisão conseguiu muito bem produzir a delinquência” (FOUCAULT, 1991, p. 244).

Nesse espaço do cárcere, o professor que possui na sua base de formação um olhar voltado para esta singularidade consegue, por meio da exclusiva comunicação no sentido vertical, aplicar técnicas e dinâmicas, e assim, com a potência do preparo inicial, assumir a docência e poder construir no cotidiano escolar a emancipação cultural, bem como resgatar valores daqueles sujeitos. Sendo assim, a formação desses profissionais e o seu fazer numa unidade prisional são de suma importância, pois, numa condição de superioridade hierárquica, fazem a gestão do cotidiano do cárcere.

Tratando-se do professor, a sua formação ideal e direcionada para o cárcere repercutiria não somente em sala de aula mas também no seu equilíbrio e preparo no que diz respeito a uma atuação pedagógica consciente, já que o rígido controle Institucional também permeia conteúdos e materiais. Dessa forma, o planejamento precisa ser negociado e autorizado junto e pelo setor de segurança, no que tange aos materiais que podem ou não, às revistas de cada item que entram e saem da cela de aula, bem como à vigilância pedagógica do agente, atento, presente na porta da cela de aula.

Apesar de todas as restrições, tem-se a consciência de que o professor, dentro de uma unidade prisional, é um dos profissionais que podem alcançar sua finalidade transformadora na vida do custodiado. Para Goffman (1987, p. 22):

A instituição total e seus estabelecimentos são as estufas para mudar as pessoas, cada uma um experimento natural sobre o que se pode fazer ao ‘eu’. O professor, nesta ótica, é o único profissional que está dentro de uma instituição e assim pode alcançar sua finalidade transformadora, mesmo a escola estando dentro de uma cela, numa prisão, lugar de severidade e restrição, ali estão almas livres, querendo localizar o seu ‘eu’.

Dessa forma, o preso, em condições de restrição de liberdade e outras privações emocionais, pode, por meio da educação, emancipa-se, tornar-se consciente de si, reconhecer-se como ser político e social. Para tanto, o preparo devido e específico do professor é o caminho, a fim de fazer com que a evolução humana se torne possível neste espaço.

### 3.2 A FORMAÇÃO DOCENTE

Os saberes e como eles repercutem em cada sujeito geram a certeza de que, apesar de estarem vivendo o mesmo momento histórico, cada sujeito terá diferentes tempos íntimos de compreensão do que é vivido ou do que é conhecido. Sujeitos diferentes, historicidades e tempos diferentes para cada um, vão dando a singularidade do que é aceito como verdade, como regra. Assim, esse caráter dinâmico da sociedade e das pessoas repercute na sua identidade, que não pode ser considerada fixa, pronta e acabada, porquanto a sociedade esteja em constante transformação, no plano individual e social.

Assim, ao reconhecer os sujeitos como seres complexos, subjetivos, históricos, singulares, emocionais, racionais e autônomos, bem como que estes sujeitos possuem papéis sociais, familiares, econômicos e morais, o seu existir impacta no mundo, no seu lugar de ação ou omissão.

O cotidiano, o conhecimento e a cultura vão permitir ao indivíduo, tanto na sua vida familiar como na sua vida íntima e social, executar a dialética nas rotinas de escolhas e decisões, sejam elas objetivas e fundamentadas nos preparos das ações e reações ou ainda de forma insegura, na falta de preparo e improviso. Assim, ressalta-se o conceito de subjetividade utilizado na psicologia de Leontiev (1978; 2004), a qual afirma que os indivíduos, para se humanizarem, precisam se apropriar da cultura e dos mediadores culturais criados pela humanidade.

A cultura e os mediadores que se apresentam para o sujeito – pais, professores ou meios de comunicação – geram continuamente uma influência, uma base de dados, como elementos de consciência individual, submetendo-se o sujeito que está contido neste contexto social a formas sutis e heterogêneas de relações de poder surgidas na sociedade.

O desenvolvimento humano, para ser válido e efetivo, necessita ser um processo consciente, a fim de que a vida em sociedade dê o significado do que foi construído em matéria de conhecimento pela humanidade. Assim, conforme afirma Leontiev (2004), é que cada sujeito aprende a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana, seja da cultura criada pela humanidade.

Ao falar de formação docente, tanto o pesquisador como o leitor devem se permitir a reflexão de alguns esclarecimentos necessários, como, por exemplo, o fato de que manter uma formação curricular não necessariamente implica para o sujeito ter uma prática na área, pois a formação docente também requer a vivência, a prática. O sentido das vivências pontuais ou rápidas, assim experimentadas por falta de tempo ou por qualquer outro motivo, possui somente caráter informativo, sem a definição da verdadeira importância.

Diante de tantas reflexões que não se esgotam, ainda restam algumas para pontuar. Não se considera formação docente um imperativo ao qual os profissionais precisam ou tenham que achar em suas memórias e ainda reconhecê-lo ou elaborá-lo. Normalmente, no cotidiano do trabalho, sempre tão funcional e apressado, nem se dão conta do que está de fato sendo vivido.

Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 102-103),

[...] a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que são próprias ao trabalho docente é uma das condições essenciais à profissão, embora seja essa formalização uma tarefa que ainda desafia a construção do corpo teórico que defina a Pedagogia como uma das bases da formação docente.

Uma formação docente específica para o cárcere, enquanto espaço em que a educação formal, muitas vezes, ocorre num espaço não escolar nem formal, permite que o professor, inclusive, decida se quer atuar neste espaço ou não, para que não chegue ao cárcere de improviso, uma formação que lhe permita dar sentido, compreender, reconhecer, ajustar e avaliar os conteúdos, a historicidade do lugar, bem como compreender as diretrizes e finalidades do seu fazer num lugar de restrição e privações severas, como é o cárcere.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) ratificam a relevância de se constituir a função de professor enquanto profissão, ou seja, professores como profissionais da educação, dotados de direitos, de saberes, de conhecimentos, de competências profissionais, capazes de intervir no contexto educacional de maneira crítica, tendo a pesquisa como um dos eixos orientadores das suas práticas.

## 4 DIREITO À EDUCAÇÃO

Educação e direito: dois campos vivenciais que possibilitam uma diversidade de interpretações e de práticas sociais que inevitavelmente geram entendimentos capazes de expressar as vozes de um lado a outro do espectro político.

Nesse espectro político e social, não é rara a compreensão de que a educação é um valor e um direito que deve ser garantido a todo ser humano. Nesse viés, a educação é um dos direitos que compõem o conjunto daqueles que a modernidade elegeu como “direitos humanos”.

Dessa forma, ainda que considerada um direito humano e fundamental<sup>1</sup>, assim como outros direitos humanos e fundamentais, a educação ainda carece de maior atenção. Os direitos humanos foram fundados com uma pretensão de inclusão generalizada, a fim de que todas as pessoas fossem incluídas nesse pretensão discurso de universalidade.

Como reflexo da educação como um direito universal, de que necessitam povos e nações, resta escrita no próprio artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948 a premissa de que a educação é um direito humano que deve ser garantido a todos os países que compõem a Organização das Nações Unidas (ONU):

§1 Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.

§2 A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. (ONU, 2009).

Ao reconhecer a educação como direito, fonte de dignidade, a referida Declaração prevê seu acesso de forma universal, para todas as pessoas, de forma gratuita, pelo menos nos graus elementares e universais. O que é mais relevante na Declaração dos Direitos Humanos é o sentido que a educação precisa ter para que

---

<sup>1</sup> Para além da Declaração Universal dos Direitos Humanos, quando tais direitos humanos se encontram positivados em uma ordem jurídico-política concreta, ou seja, estão previstos no texto Constitucional de um Estado, convencionou-se chamá-los de “direitos fundamentais”, sendo esta – a Constituição – a diferença entre direitos humanos e direitos fundamentais (MAGALHÃES, 2010, p. 37-41). Dessa forma, pode-se afirmar que direitos fundamentais são direitos humanos, embora nem todo direito humano seja um direito fundamental, pois dependerá do reconhecimento estatal ou conexão com alguma ordem constitucional (SARLET, 2012, p. 29).



alcance o desenvolvimento da personalidade e o fortalecimento do respeito para os direitos e liberdades fundamentais.

Nesse contexto de educar tendo como base os Direitos Humanos, contra todas as formas de dominação, segundo o autor José Claudio Rocha (2014), a educação é um antídoto contra as formas de dominação social, pois, segundo ele, é através da educação em Direitos Humanos que se pode construir uma cultura de respeito, promoção e defesa dos em nossa sociedade.

Dessa forma, tanto pela força da Declaração dos Direitos Humanos como Lei Internacional acatada pelo país, parte do ordenamento pátrio vigente, quanto pelo sentido de respeito a ela intrínseco, a maioria dos países do mundo incluem em seus instrumentos jurídicos internos o acesso de seus cidadãos à educação básica, encarando a educação como uma dimensão correlata à própria cidadania. Ademais, assim como a própria DUDH, outros documentos de caráter internacional também preveem a educação como um direito universal, tais como a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1960, e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Pidesc), de 1966, em seu art. 13.

Nesse sentido, no Pidesc afirma-se que:

º1. Os Estados Partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda a pessoa à educação. Concordam que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da sua dignidade e reforçar o respeito pelos direitos do homem e das liberdades fundamentais. Concordam também que a educação deve habilitar toda a pessoa a desempenhar um papel útil numa sociedade livre, promover compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações e grupos, raciais, étnicos e religiosos, e favorecer as atividades das Nações Unidas para a conservação da paz. (BRASIL, 1966, art. 13).

No Brasil, o direito à educação era previsto constitucionalmente desde a Constituição Imperial (1824) e, após o processo de redemocratização da década de 1980, passou a constar expressamente no art. 205 e seguintes da Constituição Federal de 1988 como um direito para todos. Isso demonstra o esforço em realizar os direitos sociais, que acompanha o desenvolvimento da própria cidadania em todos os países, assim como a importância de uma legislação vigente, ativa e eficaz, que possa dar suporte à busca por cidadania e direitos.

Se, de um lado, a educação se apresenta como direito universal; e na nossa pátria, como direito constitucional supremo, teoricamente disponível para todos, é

preciso ressaltar que a importância social e efetiva deste acesso à educação passa também por uma contradição que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade com a qual se postula ou a igualdade de oportunidades, ou mesmo a igualdade de condições sociais.

A educação tem vivenciado também sua utilidade econômica, principalmente ao final do século XX, no campo do conhecimento, a necessidade da expansão do caráter profissionalizante, que visava capacitar a massa da população brasileira como mão-de-obra para o mercado. Mesmo com o mercado de trabalho apontado como uma necessidade econômica e social, a educação, em sua rede de sentidos e conhecimentos, reconheceu que na idade Moderna, quando a construção histórica e social da infância sofreu profundas modificações e o Estado passou a se interessar mais pela formação das crianças. (CURY, 2002, p. 247).

Após o processo de redemocratização no Brasil, a Constituição Federal de 1988 garantiu em seu texto original a obrigação por parte do Estado de promover e garantir a universalização do acesso à educação mediante a oferta gratuita e a frequência obrigatória ao ensino fundamental regular para as crianças. É importante que se ressalte, todavia, que o direito não se esgota nas normas jurídicas objetivas de controle estatal. O direito é mais extenso do que suas regras (DE LA TORRE, 2004).

No entanto, esse processo de expansão não pode ser esgotado tão somente na escolarização, sendo necessário também observar a qualidade do ensino, o investimento em cursos de formação, leituras, tecnologias, acessos e atualizações das estruturas, materiais didáticos, etc., porque o processo de educação precisa ser (re)analisado a partir de todas as suas complexidades e especificidades, não somente no discurso legal de gratuidade e obrigatoriedade.

Ainda que a universalização do ensino seja uma tendência, esta não pode se esgotar na mera oferta, sem uma necessária adequação e busca de níveis suficientes de qualidade, uma vez que uma educação ineficiente gera também um processo de exclusão, seja ao ofertar conteúdos desnecessários aos alunos, seja ao desmotivá-los em relação às perspectivas possíveis, de forma que sequer chegam a concluir esse ciclo educacional.

Segundo Rosely Oliveira (2013), uma boa educação precisa ter como base interação, relações hierárquicas fluidas e um conhecimento centrado na prática. O professor deve articular o conhecimento, dando-lhe sentido prático, e o estudante é o sujeito de interação, que também possui conhecimento. Segundo a autora, “[...] na concepção do sujeito pós-moderno e descentrado, o foco recai na interação, posto que as relações hierárquicas sejam fluidas e o conhecimento centrado na prática” (OLIVEIRA, Rosely, 2013, p. 108).

Mesmo sendo a educação um direito social e subjetivo, o sentido da educação e sua relevância para a sociedade dependerão do momento histórico em que for observada. Diante disso, não apenas a escola e os métodos escolares são questionados, mas a própria educação. A escola se transforma em um agente de exclusão, que transforma a experiência dos alunos e abre uma crise de sentido nos estudos. “Nesse sentido, a escola integra mais e exclui mais que antes, apesar de seus princípios e de suas ideologias, e funciona cada vez mais como o mercado, que é, em sua própria lógica, o princípio básico da integração e da exclusão.” (DUBET, 2003, p. 44).

Ou seja, a educação deve conduzir o ser humano à sua própria construção e ao seu desenvolvimento, isso em diversos aspectos. Por isso, ela visa à transformação da sociedade e, impreterivelmente, à transformação do homem. Nesse sentido, educação passa a ser sinônimo de transformação de realidades e de condição de possibilidade de uma vida qualitativamente melhor, dinâmica e socialmente participativa.

Dessa maneira, Demo (1995) afirma que educação tem sido o termo para designar qualidade, tanto na qualificação da população, impactando na construção da cidadania frente à realidade da vida, como em outros diversos aspectos:

- a) como instrumento, sinaliza a construção do conhecimento e, como fim, a preocupação em torno da **humanização da realidade da vida**;
- b) ligada à construção do conhecimento, impacta de modo decisivo tanto a cidadania quanto a competitividade, ganhando o foro de investimento mais estratégico;
- c) como expediente formativo, primordial das novas gerações, apresenta procedimento dos mais pertinentes em termos de qualificar a população, tanto para fazer os meios como para atingir os fins;
- d) principalmente, estando na base da formação do sujeito histórico-crítico e criativo, educação perfaz a estratégia mais decisiva de fazer oportunidade. (DEMO, 1995, p. 15, grifos nossos).

Ainda segundo o autor, educação é um conceito mais rico que conhecimento, porque abrange o desafio da qualidade formal e política ao mesmo tempo. O próprio termo já remete para aquilo que é direito, isto é, a construção de uma educação que perpassa pela qualidade formal e política. Nesse intento, a Constituição de 1988, em seus artigos 205 e 206, dá algumas diretrizes para garantir e possibilitar tal acesso.

Assim, afirma a Constituição:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (BRASIL, 1988).

Tal compreensão expressa na Constituição Federal coloca em destaque a garantia de uma educação que não está limitada à condição social, nacional, cultural, de gênero ou étnico-racial da pessoa. A dignidade da pessoa humana<sup>2</sup> e o bem de todos, sem distinção, estão expressos de forma bem definida no art. 3º:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Diante disso, deve se considerar a educação escolar como exequente de um papel essencial na formação do aluno, na inserção, adaptação e transformação do cidadão e do ambiente em que ele está inserido. A escola, com todos os seus mecanismos, ciência e uma postura educacional libertadora, pode potencializar e emancipar os sujeitos, para que possam se libertar de suas amarras de excluídos sociais.

Desde a sua formação, a escola passou a adotar um papel inquestionável na construção do sujeito moderno. Para Foucault (2005), a escola é um espaço institucional que vai além da transmissão e acúmulo de saber; também assume

---

<sup>2</sup> Utiliza-se o termo “pessoa humana”, ainda que pareça pleonasma, para diferenciá-la juridicamente da pessoa jurídica.

relevância no próprio campo de experiências dos que nela estão inseridos, delineando as suas relações individuais e coletivas.

Concretamente, verifica-se que a educação no país não se alinha efetivamente com os ditames constitucionais e legais e, embora em termos de oferta alcance boa parte do alunado, ainda apresenta um déficit qualitativo na prestação, gerado por inúmeras questões – tais como número excessivo de alunos, bem como, subjetivamente, a viva e imperiosa cultura educacional elitista –, de forma que acarreta um grande número de desistências.

Abordando-se o direito à educação para todos, além de a Constituição Federal de 1988 prever esse direito, tem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 (LDB), que assegura a educação como um dever do Estado. A referida lei afirma, em seu artigo 5º, que o acesso à uma educação básica obrigatória é direito público (portanto gratuito) subjetivo do cidadão, o que significa que qualquer pessoas, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe, ou outra legalmente constituída, bem como o Ministério Público, pode acionar o poder público para exigir o devido cumprimento desse direito (BRASIL, 1996).

Outra legislação importante nesse aspecto é o Plano Nacional da Educação (PNE), vigente desde 2014 e válido até 2024, constituído de 20 metas, que traz alguns aspectos relativos ao direito à educação, objeto de discussão nesta seção. O referido Plano possui algumas diretrizes, em seu artigo 2º, ligadas diretamente ao direito universal à educação:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

I - erradicação do analfabetismo;

**II - universalização do atendimento escolar;**

**III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;**

IV - melhoria da qualidade da educação;

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

**VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;**

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - valorização dos (as) profissionais da educação;

**X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.** (BRASIL, 2014, grifos nossos).

Considera-se estes incisos ligados diretamente ao direito universal à educação porque trazem a noção de que todos serão incluídos nas práticas executadas pelo citado Plano, ou seja, a universalidade da educação prevê a inclusão até mesmo daqueles que se encontram à margem da sociedade, como é o caso dos privados de liberdade.

Um outro aspecto no âmbito da legislação a ser destacado são os Planos Estaduais de Educação (PEE), que são importantes instrumentos de gestão ligados ao PNE, pois implicam integrar objetivos e metas do plano nacional, traduzindo-os para a realidade de cada estado. Por outro lado, o PEE possui também a função de se articular às demandas municipais, a fim de que cada localidade possa adequar o planejamento nacional às suas particularidades territoriais.

Dessa forma, resta claro que existem instrumentos jurídicos e materiais direcionados à prestação educacional, seja em razão do reconhecimento da educação como um direito público, seja no reconhecimento de sua potência e finalidade social, assim compete ao Estado cumprir seu dever legal, político e social em ofertar a prestação educacional ao menos nos níveis básicos para todos, independentemente da atuação da sociedade civil ou das entidades privadas e legitimadas para este mesmo fim.

Fazendo neste universo de educação para todos um recorte para o cárcere, em relação ao direito à educação para os custodiados, desde 1984, a Lei de Execução Penal (LEP), Lei 7.210, de 11 de julho, traz a intenção de estabelecer uma assistência educacional como dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade. O termo *assistência* pode ser entendido como o ato de assistir ao preso, de acompanhá-lo, como uma ação de ajudar, de dar um auxílio especializado (educacional), como um direito à educação previsto.

Dessa forma, apesar da Lei de Execução Penal já vigente, em 2009, surgiu, pela parceria entre os Ministérios da Educação e da Justiça e da Representação da Unesco no Brasil, a Resolução nº 3, de 11 de março de 2009, a qual dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais. A criação dessa Resolução veio como uma referência fundamental para desenvolver

uma política pública de educação no contexto prisional, “[...] feita de forma integrada e cooperativa e representa novo paradigma de ação, a ser desenvolvido no âmbito da Administração Penitenciária” (BRASIL/MJ, 2009). A citada Resolução estabelece as seguintes exigências:

Art. 5º - As autoridades responsáveis pelos estabelecimentos penais devem propiciar espaços físicos adequados às atividades educacionais (salas de aula, bibliotecas, laboratórios, etc), integrar as práticas educativas às rotinas da unidade prisional e difundir informações, incentivando a participação do(a)s preso(a)s e internado(a)s.

Art. 6º - A Direção dos estabelecimentos penais deve permitir que os documentos e materiais produzidos pelos Ministérios da Educação e da Justiça, Secretarias Estaduais de Educação e órgãos responsáveis pela Administração Penitenciária, que possam interessar aos educadores e educandos, sejam disponibilizados e socializados.

Art. 7º - Devem ser elaboradas e priorizadas estratégias que possibilitem a continuidade de estudos para os egressos, articulando-as com entidades que atuam no apoio dos mesmos – tais como patronatos, conselhos e fundações de apoio ao egresso e organizações da sociedade civil.

[...]

Art. 9º - Educadores, gestores, técnicos e agentes penitenciários dos estabelecimentos penais devem ter acesso a programas de formação integrada e continuada que auxiliem na compreensão das especificidades e relevância das ações de educação nos estabelecimentos penais, bem como da dimensão educativa do trabalho. (BRASIL/MJ, 2009).

Percebe-se, portanto, que, na realidade prática, ao contrário do que exige a legislação, os espaços físicos não são adequados para as atividades educacionais, muitas aulas acontecem em celas adaptadas, e ainda é preciso reconhecer que os estabelecimentos estão cada dia mais superlotados, há também restrição de material pedagógico, bem como precariedade na formação inicial e continuada para os profissionais que atuam nesse contexto.

Considerando-se toda esta sequência legislativa que aqui se cataloga, em 2010, somando-se à Resolução citada anteriormente, foi editada ainda a Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação (CNE), do ano de 2010, a qual aborda a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimento penais e traz, em seu art. 3º, as seguintes orientações:

Art. 3º A oferta de educação para jovens e adultos em estabelecimentos penais obedecerá às seguintes orientações:

[...]

III – estará associada às ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional, fomento à leitura e a programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas destinadas ao atendimento à população privada de liberdade, inclusive as ações de valorização dos profissionais que trabalham nesses espaços;

IV – promoverá o envolvimento da comunidade e dos familiares dos indivíduos em situação de privação de liberdade e preverá atendimento diferenciado de acordo com as especificidades de cada medida e/ou regime prisional, considerando as necessidades de inclusão e acessibilidade, bem como as peculiaridades de gênero, raça e etnia, credo, idade e condição social da população atendida;

VII – contemplará o atendimento em todos os turnos;

VIII – será organizada de modo a atender às peculiaridades de tempo, espaço e rotatividade da população carcerária levando em consideração a flexibilidade prevista no art.23 da Lei nº 9.394/96 (LDB). (BRASIL/CNE, 2010).

Pode-se observar, assim, que a exigência de oferecer a Educação para Jovens e Adultos que estão nos estabelecimentos penais sequer consegue permear um universo imaginário de possibilidades. A leitura do texto da Lei é discrepante da visão real dos espaços prisionais, a exemplo do inciso III, que pede a associação com ações complementares. O que se vê é a falta de condições físicas mínimas para a inclusão digital, pois sequer existem bibliotecas, bem como de valorização e preparação dos docentes para atuar no cárcere.

Segundo Fialho (2015), na sociedade fora dos muros existe a falta de perspectiva de ascensão financeira por meio da escolarização, isso é um fator que predispõe o sujeito a se envolver com diversos crimes. Prova disso, entre outros fatores, é que no Brasil a população carcerária, em sua maioria, não possui o ensino fundamental completo. Seja por fatores sociais, econômicos, políticos, objetivos ou subjetivos, o que ocorre nesta crise cultural é que cada dia menos importância é dada à educação, pela falta de implementação de políticas voltadas para esse âmbito.

Percebe-se então, neste estudo, que a educação para todos dentro da própria legislação possui a intenção de promover o acesso e uma oferta proporcional a



todos os cidadãos, seja através da gratuidade, seja através das estruturas físicas, para que possa ser colocado em prática o desenvolvimento dos conhecimentos, das habilidades e dos valores, atingindo assim o objetivo de respeitar o direito à dignidade do ser humano, visto como um princípio basilar no nosso país.

Não menos importante é trazer um breve resumo sobre as principais legislações que tratam a educação como um direito de todos e também como um direito dentro dos estabelecimentos de privação de liberdade.

**Quadro 1** – Leis que tratam sobre a educação

<b>Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948</b>	Educação é um direito humano que deve ser garantido a todos os países que compõem a Organização das Nações Unidas (ONU).
<b>PIDESC</b>	Os Estados Partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda a pessoa à educação. Concordam que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da sua dignidade e reforçar o respeito pelos direitos do homem e das liberdades fundamentais.
<b>Constituição Federal de 1988</b>	Educação é vista como um Direito de todos.
<b>Lei 9.394/96 (LDB).</b>	Assegura a educação como um dever do Estado.
<b>Resolução nº 3, de 11 de março de 2009</b>	Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais.
<b>Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação (CNE) (2010)</b>	Aborda a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

Fonte: elaborado pela autora.

Sendo assim, não se pode falar em educação sem o olhar atento aos outros sujeitos principais do contexto, seja em espaços formais, seja em espaços não formais: os profissionais da educação. Dessa forma, na próxima seção, o caminho traçado irá perpassar esse olhar, tratando de diretrizes e pesquisas que trazem a importância da formação docente, com o recorte para a educação básica no cárcere.

#### 4.1 ORDENAMENTO LEGAL E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO BÁSICA E CARCERÁRIA

Esta seção preocupa-se em identificar, selecionar e dialogar com a legislação brasileira vigente que trata sobre a formação docente, de maneira a identificar e perceber a importância desta para atuação dentro de espaços que, apesar de serem formais, por muitas vezes, diferem dos padrões escolares tradicionais, como é o caso do cárcere. Dentro deste ambiente, a educação é vista como forma de desenvolver a cidadania do preso, cuja liberdade está restrita.

Introdutoriamente, ao falar de fundamentos e finalidades para formação profissional voltada para a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) é preciso seguir uma distinção que a Lei de Diretrizes e Bases apresenta, qual seja: entre a *formação de profissionais da educação* e a *formação de docentes*. Desta forma, assim se apresenta o conceito de profissional da educação: para Freitas (1992), profissional da educação é “[...] aquele que foi preparado para desempenhar determinadas relações no interior da escola ou fora dela, em que o trato com o trabalho pedagógico ocupa posição de destaque, constituindo mesmo o núcleo central de sua formação”. Portanto, não há identificação de “[...] trabalho pedagógico com docência, [...] sendo este um dos aspectos da atuação do profissional da educação”.

Sobre a formação dos profissionais da educação, a LDB/1996 estabelece que ela tem por finalidade atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando. Assim, “[...] criar condições e meios para se atingir os objetivos da educação básica é a razão de ser dos profissionais da educação” (BRASIL, 1996).

Em vista disso, o professor não é apenas um mero personagem dentro do contexto escolar, considerando sua atuação no universo carcerário, e sim o profissional que acompanhará o desenvolvimento do alunado, partindo da situação em que ele se encontra, e não de onde o professor imagina que ele esteja.

A atuação do professor na educação básica e sua formação para tanto estão reguladas pela Resolução CNE nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. A referida

Resolução estabelece alguns objetivos a serem alcançados na formação para a atividade docente, quais sejam:

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;

II - o acolhimento e o trato da diversidade;

III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;

IV - o aprimoramento em práticas investigativas;

V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. (BRASIL/CNE, 2002).

Apesar da Resolução CNE nº 1/2002 analisada acima, somente em 2017 houve uma alteração importante na LDB/1996, trazida pela Lei de nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, modificando a redação do art. 62, que cita a formação de docentes para atuar na educação básica e estabelece que ela se realizará em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2017).

Percebe-se que não se trata apenas de formar o docente em nível superior e em licenciatura plena, mas sobretudo de prepará-lo para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, observando os princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, e dentro dessas diferentes modalidades de educação básica está a Educação de Jovens e Adultos (EJA), preponderante dentro do cárcere.

A Resolução CNE nº 1/2002 também prevê autonomia, identidade e regionalização das potências locais como práticas investigativas e de enriquecimento cultural, quando prevê que cada Instituição faça sua organização curricular.

Outro ponto interessante a trazer é o fato de que o docente precisar ser preparado em sua formação para uma atividade que vise ao aluno, ao seu desenvolvimento, ao acolhimento e ao trato da diversidade, atitudes estas que, dentro do cárcere, fazem a diferença na atuação docente.

Confirma-se então que, a partir do Conselho Nacional de Educação, atualmente existem diversas resoluções e diretrizes que regulamentam a oferta de educação básica, bem como trazem pequenas exigências acerca da formação docente para atuar no âmbito educacional. Aqui, em específico, a pesquisa busca o que é pertinente à formação e à oferta de educação para o cárcere.

Uma das exigências sobre a educação em estabelecimentos prisionais é encontrada na Resolução CNE nº 2, de 19 de maio de 2010, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. A referida Resolução traz em seu artigo 11 que:

Art. 11. Educadores, gestores e técnicos que atuam nos estabelecimentos penais deverão ter acesso a programas de formação inicial e continuada que levem em consideração as especificidades da política de execução penal.

§ 1º Os docentes que atuam nos espaços penais deverão ser profissionais do magistério devidamente habilitados e com remuneração condizente com as especificidades da função. (BRASIL/CNE, 2010).

É relevante que o CNE, na Resolução mencionada acima, estabeleça que não somente educadores, mas gestores e técnicos participem e tenha acesso a programas de formação inicial e continuada, uma afirmação de que no cárcere as atividades de várias áreas, como segurança, corpo técnico e educação precisam estar em conexão e afinadas no seu fazer e no alcance da finalidade.

Mas, de qualquer forma, a Resolução não menciona os objetivos nem as finalidades a que deve atender esta formação para o universo carcerário, seja ela inicial ou continuada. O art. 11, mencionado acima, deixa em aberto a base formativa, estabelecendo que as especificidades desta formação deverão estar contidas na Política da Execução Penal.

No ano de 2011, o Decreto-Lei nº 7.626, de 24 de novembro, instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (Peesp) e, apesar de ser posterior à Resolução CNE nº 2/2010, para muitos, é contraditório, afinal prevê que um dos objetivos do Plano, conforme seu art. 4º, inciso II, é incentivar os Planos Estaduais de Educação para o Sistema Prisional, estabelecendo que estes, em suas metas, deverão conter estratégias para formação dos profissionais. Já no inciso V, atribui ao próprio Peesp o dever de promover a formação e a capacitação dos profissionais envolvidos na implementação do ensino nos estabelecimentos penais.

Dessa forma, no texto da lei parece que a formação e a capacitação diz respeito apenas aos profissionais que vão implementar o ensino, sem o cuidado de também voltar os olhos para os profissionais que irão permanecer no quadro docente das unidades.

Chama atenção o fato de a coordenação do Plano Estratégico ser desempenhada por dois Ministros, da Educação e da Justiça, conforme o art. 5º do Decreto-Lei nº 7.626/2011. Dessa forma, ao dividir as competências, o Decreto-Lei atribui ao Ministério da Educação as referidas capacitação e formação mencionadas acima, confirmando mais uma vez a contradição se, de fato, a responsabilidade para com a formação e capacitação seria de ações dos programas Estaduais ou Nacional:

Art. 4º São objetivos do PEESP:

I - executar ações conjuntas e troca de informações entre órgãos federais, estaduais e do Distrito Federal com atribuições nas áreas de educação e de execução penal;

II - incentivar a elaboração de planos estaduais de educação para o sistema prisional, abrangendo metas e estratégias de formação educacional da população carcerária e dos profissionais envolvidos em sua implementação;

III - contribuir para a universalização da alfabetização e para a ampliação da oferta da educação no sistema prisional;

IV - fortalecer a integração da educação profissional e tecnológica com a educação de jovens e adultos no sistema prisional;

V - promover a formação e capacitação dos profissionais envolvidos na implementação do ensino nos estabelecimentos penais; e

VI - viabilizar as condições para a continuidade dos estudos dos egressos do sistema prisional.

Parágrafo único. Para o alcance dos objetivos previstos neste artigo serão adotadas as providências necessárias para assegurar os espaços físicos adequados às atividades educacionais, culturais e de formação profissional, e sua integração às demais atividades dos estabelecimentos penais.

Art. 5º O PEESP será coordenado e executado pelos Ministérios da Justiça e da Educação. (BRASIL, 2011b).

Assim, apesar de o Decreto-Lei nº 7.626/2011 não deixar claro se cabe a cada Estado o dever de elaborar as suas políticas de execução penal, com as especificidades de ter um capítulo ou vários artigos que tratem em pormenores a formação docente para o cárcere, as demais Resoluções assim o fazem, bem como descrevem a natureza jurídica e a competência penitenciária administrativa, permitindo esta autonomia.

Na minuta de elaboração do Plano Estadual de Educação do estado da Bahia, o capítulo sobre a formação docente coloca como meta:

15.1) implementar programas específicos para formação inicial e continuada, inclusive em nível de pós-graduação, de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades tradicionais, indígenas, quilombolas, para a educação especial, educação de jovens e adultos, inclusive os privados de liberdade. (BAHIA, 2015a).

Já em 2016, o Plano Estadual de Educação, constante na Lei Estadual nº 13.559, de 11 de maio de 2016, vigente até 2026, previa como meta que, em 2017, seria criado um banco de dados catalogando a necessidade da formação docente por modalidades e níveis e etapas da educação, nestes termos:

15.5) criar um banco de dados referente à necessidade de formação de docentes e não docentes, por nível de ensino, etapas e modalidades da educação, até o fim do primeiro ano de vigência desse PEE. (BAHIA, 2016a, anexo único).

De igual modo, a referida Lei prevê como primeira meta do capítulo de formação que o Estado planeje a oferta de vagas para a formação docente:

15.1) planejar a disponibilização de vagas em programas contínuos de aperfeiçoamento da docência para docentes do nível da Educação Básica, em quaisquer das modalidades, com o fito de aprofundar a compreensão sobre a aceitação das diferenças, da marca cultural e da sempre possível convivência democrática entre os grupos humanos distintos entre si, com atenção especial para a educação do campo, educação escolar indígena, educação quilombola, educação especial, educação prisional e atendimento socioeducativo. (BAHIA, 2016a, anexo único).

Percebe-se que no cenário da formação docente voltada para o cárcere, apesar de a legislação reconhecer que é preciso fazê-la, o assunto é tratado como meta. O que está realmente claro é que a formação deve atender à especificidade da Política de Execução Penal, conforme a Resolução CNE nº 2/2010, mas o que se percebe é que, ao menos na Bahia, esta Política de Execução Penal não se integrou ao Plano Estadual de Educação, neste sentido de alinhar a formação, ou seja, a formação docente baiana está sem norte normativo. Além disso, alinhar formação docente com a Política de Execução Penal pode incorrer no risco da educação somente voltada para a remição, a serviço da disciplina e do benefício da pena, sem suas finalidades políticas, potenciais e sociais para o encarcerado.

Na referida resolução, há ainda a possibilidade de o preso habilitar-se a uma função de monitor do professor, numa função de apoio ao trabalho do docente, nestes termos:

§ 2º A pessoa privada de liberdade ou internada, desde que possua perfil adequado e receba preparação especial, poderá atuar em apoio ao profissional da educação, auxiliando-o no processo educativo e não em sua substituição. (BRASIL/CNE, 2010).

Cabe ressaltar que a legislação baiana traz a mesma previsão, citada anteriormente, para os docentes que trabalham no cárcere, nos termos da Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 43, de 14 de julho de 2014 (BAHIA/CEE, 2014). Diante disso, pode ser percebida a possibilidade de algum avanço a partir dessas Diretrizes, no sentido de que há uma preocupação em assegurar profissionais habilitados para atuar nesse âmbito como professores, bem como a oferta ao preso que tenha o perfil, receba a preparação devida e queira assumir uma função de apoio, desta forma, para além da experiência, vivência e aprendizado, também há a possibilidade de remição da pena através da educação.

Ao sintetizar as principais preocupações com relação à formação docente na esfera da EJA, como modalidade de ensino dentro das prisões, Haddad e Di Pierro (1994, p. 15) também destacam a seguinte questão:

Os professores que trabalham na educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da EJA; devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes.

Outro ponto importante na seção em questão é a relação de um ambiente penitenciário com o conceito de espaço formal. Para esta pesquisa é necessário relatar que não há legislação própria que regule uma educação formal, com certificações e vinculação com as Redes Municipal ou Estadual de Ensino, dentro das unidades prisionais. Portanto, esta educação formal, por vezes, acontece em celas, o que se pode definir como ambiente escolar não formal, estando a escola e as salas de aula, em regra, fora de um padrão arquitetônico vigente.

Dessa forma, a educação formal tem como objetivos a aquisição, a construção e o desenvolvimento de conhecimento realizados na escola e voltados

para a necessidade da contemporaneidade, desenvolvendo assim determinada modalidade de ensino, tendo como sujeitos: o aluno (sujeito de aprendizagem) e o professor (sujeito de ensino). As atividades, ou ações pedagógicas, podem ser desenvolvidas em ambientes não formais ou formais de educação. Todo este processo misto de ensino e aprendizado varia conforme o espaço. Segundo Oliveira e Gastal (2009), o formato em que o processo ensino-aprendizagem ocorre pode se apresentar de forma bastante diferenciada de um espaço formal para outro.

Num cárcere, apesar de presente a educação formal, existem também outros processos formativos e experiências laterais, a exemplo dos derivados do trabalho, da convivência humana, de leituras e eventos. Embora o discurso corrente não conceitue o cárcere como espaço formal, a educação dentro das prisões também se reveste deste aspecto. Segundo Gohn (2010), a esse respeito, o caminho institucional para os processos educativos em espaços não formais foi aberto em 1996, pela LDB, ao definir que a educação abrange “[...] processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (GONH, 2011, p. 11).

Dessa forma, apesar de a LDB/1996 não definir os espaços não formais, ao definir educação, reconheceu que os processos humanos formativos acontecem também fora da escola, como na vida familiar, no trabalho, trazendo para educação a possibilidade de que o indivíduo obtenha conhecimento em espaços fora da escola formal, entendidos como espaços não formais.

A educação não formal será vista aqui como qualquer atividade organizada e realizada fora de qualquer espaço e instituição escolar, porém que seja aquela que venha facilitar a aprendizagem. Como assinala Gohn (2010), a educação não formal caracteriza-se como aquela que é formada por opções consentâneas às condições dos sujeitos e em cujo desenvolvimento há intencionalidade. Nesse caso, o aprendizado não é espontâneo, já que os processos aos quais os indivíduos serão submetidos são produzidos por intenções previamente elaboradas. Trata-se a educação não formal como: “[...] aquela que se aprende no mundo da vida, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos” (GOHN, 2010, p. 16).

Outro ponto relevante é o reconhecimento do compartilhamento, ou seja, da convivência, da troca de experiências, da coletividade envolvida no desenvolvimento



humano individual e na construção de um processo de aprendizagem organizado com intenções, finalidade de conteúdos e/ou habilidades voltadas para o desenvolvimento humano.

Tais tarefas fazem da educação não formal aquela que “[...] capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais” (GOHN, 2010, p. 19).

Especificamente sobre legislações, pode-se trazer aqui que algumas diretrizes redefiniram o espaço compreendido pela educação, que não se reduz apenas às instituições escolares. Sendo assim, de acordo com a LDB/1996, observa-se que o conceito de educação engloba processos formativos que ocorrem em outros espaços, além do processo de escolarização formal, nestes termos:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

Ou seja, há a possibilidade de o conhecimento ser adquirido em outros espaços que não a escola, a exemplo do cárcere, espaço estudado por esta pesquisa, traduzido como um espaço formal relativo, já que comporta, no mesmo ambiente, atividades amplas de convivência e trabalho que geram processos formativos de desenvolvimento. Nestes espaços é possível afirmar que a relação entre a educação e a sociedade pode ser repensada, desconstruindo assim o modelo tradicional e convencional de educar.

A Resolução CNE nº 2010 traz a ideia da educação num espaço carcerário como uma possibilidade de realizar atividades educacionais em um espaço não formal:

Art. 12 O planejamento das ações de educação em espaços prisionais poderá contemplar, além das atividades de educação formal, propostas de educação não-formal [sic], bem como de educação para o trabalho, inclusive na modalidade de Educação a Distância, conforme previsto em Resoluções deste Conselho sobre a EJA.

§ 1º Recomenda-se que, em cada unidade da federação, as ações de educação formal desenvolvidas nos espaços prisionais sigam um calendário unificado, comum a todos os estabelecimentos. (BRASIL/CNE, 2010).

Sendo assim, concebe-se que, em tais espaços, ainda que permeados de uma formalidade relativa, a escola formal é sempre questionada e questionável no cárcere, no que diz respeito aos seus conteúdos e à sua carga horária. A educação formal também ocorre em espaços não escolares, a exemplo do que do que estabelece a Resolução CNE nº 2/2010, que propõe que propostas de educação não formal sejam trazidas para os espaços prisionais. Dessa forma, pode a educação carcerária se tornar uma experiência mista e ainda mais complexa e determinante na formação cidadã e no resgate da dignidade do apenado, principalmente quando se promove uma educação voltada para os direitos humanos, políticos, culturais e sociais.

Por fim, acredita-se ser importante trazer um pequeno resumo das leis que foram apontadas nesta seção e de que forma cada uma trata, resumidamente, sobre a formação docente:

**Quadro 2** – Legislação sobre formação docente

<b>Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1, de 18 de fevereiro de 2002</b>	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
<b>Lei de nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017</b>	Cita a formação de docentes para atuar na educação básica e diz que far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena.
<b>Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) de nº 2, de 19 de maio de 2010</b>	Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, nos quais os profissionais deverão do magistério devidamente habilitados e com remuneração condizente com as especificidades da função.
<b>Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP)</b>	Busca incentivar os Planos Estaduais de Educação para o Sistema Prisional, e que estes em suas metas deverão conter estratégias para formação dos profissionais, busca também promover a formação e capacitação dos profissionais envolvidos na implementação do ensino nos estabelecimentos penais.

Fonte: elaborado pela autora.

No capítulo seguinte, serão explorados alguns aspectos do cárcere enquanto instituição responsável por exercer a função punitiva do Estado, as contradições entre os desideratos de punição e ressocialização dos internos, bem como as condições gerais e os aspectos concernentes à educação nesses espaços. De igual

modo, serão confrontadas diretrizes legais que regulam o direito à educação por parte dos presos e as condições gerais com que essa educação realmente acontece, a fim de ilustrar o hiato existente entre o que estabelece a legislação e as condições reais presentes nos presídios, um panorama de verdadeira contradição.

## 5 O LUGAR DO CÁRCERE NA CONTEMPORANEIDADE

Ao observar o cárcere enquanto instituição punitiva, apta a receber pessoas para que ali, naquele lugar, seja possível ao Estado aplicar penas punitivas de restrição de liberdade aos indivíduos custodiados, considerados infratores, percebe-se que o Estado e o discurso político-jurídico, ao mesmo tempo em que afirmam ter a pena caráter punitivo, constroem um ideal de que, no mesmo cárcere em que privações e disciplinas severas são impostas, em que a pena punitiva se aplica na prática, a pretensão Estatal também se esforça em fazer acontecer a ressocialização dos apenados.

A ressocialização ou, como alguns chamam, a reintegração ou reinserção social do indivíduo na sociedade, seja após o término da sua pena, seja de forma gradativa, pelas saídas temporárias do regime semiaberto, é uma realidade humana e subjetiva, requer que o indivíduo esteja consciente e disposto a fazê-la, bem como que disponha de oportunidades para tanto.

Assim, consciente e disposto, numa análise íntima e social, o encarcerado precisa fazer de si e da sociedade em que está inserido, do mesmo modo, uma moeda de duas faces, ou seja, a partir do momento em que o preso se reconhecer na sociedade e a sociedade também possa reconhecer sua finalidade e função na prisão, surge, na mesma proporção, a responsabilidade por esta reaproximação do indivíduo com a sociedade e abre-se a possibilidade para a sua efetiva ressocialização (BARATTA, 1990).

Ocorre que, para além da pena e do ideal humanitário e digno da ressocialização, a prisão oferece dores e marcas, rotulação, superlotação, escassez de direitos mínimos, e a sociedade sabe do terror vivido naquela lugar; assim precisa a prisão existir em sociedade como controle social geral e efetivo do que é viver em prisão, sem espaço sequer para dormir, exposto ao convívio com ratos e a doenças que assolam em série.

Se a sociedade historicamente permite e utiliza-se do terror da prisão para com seus pares, que, ao cometerem crimes, perdem o seu “papel social”, bem como passam a ser uma ameaça iminente à segurança de tudo e de todos naquela localidade, o caminho vislumbrado é colocá-lo num lugar de terror, mas balizado pelo discurso de direitos e garantias, de que, diante do devido processo legal, do

contraditório e da ampla defesa, a pena obedecerá teoricamente uma proporcionalidade e observará os princípios da dignidade humana.

Historicamente, desde a Baixa Idade Média, o recrudescimento da punição se justifica pela motivação social e econômica. O valor da vida humana, cada vez menor e as dinâmicas relativas à força de trabalho e à população para o labor formavam uma combinação que, para Rusche e Kirchheimer (2004, p. 39), possibilitou submeter o sistema penal a uma análise econômica e social, neste sentido:

[...] todo o sistema penal da Baixa Idade Média deixa claro que não havia escassez de força de trabalho, pelo menos nas cidades. Como o preço da mão-de-obra baixou, a valorização da vida humana tornou-se cada vez menor. A luta renhida pela sobrevivência moldou o sistema penal de tal forma que este se constituiu num dos meios de prevenção de grandes crescimentos populacionais.

Dessa forma, sobre o panorama vigente no final do século XX, Deleuze (1992) afirma que, com a substituição da sociedade disciplinar pela de controle, desta forma, subsistiram as celas e grades, moldes rígidos e fixos que acabam direcionados apenas a alguns indivíduos. Assim, para que o controle geral fosse alcançado, surge a flexibilização da submissão do indivíduo ao poder, uma forma de modulação, e o controle total alarga-se para o exterior dos presídios, alcançando a população como um todo.

Cumprе ressaltar que a expansão do poder de controle geral, comum a todos, não enfraqueceu o sentido e a finalidade da prisão para a sociedade, considerando que é necessária a prisão para determinados crimes e condenados. Presentes nos espaços sociais, as prisões atualmente vivenciam, diante da sua necessidade e utilidade pública, um direcionamento reflexivo, em razão de questionamentos sobre a real finalidade da pena, os custos e a própria dinâmica prisional.

Nesse conceito de submissão do indivíduo ao poder do Estado, diante da dor física e mental provocadas pelo encarceramento na prisão, para Reginato (2009, p. 94), é preciso pensar em outras formas de composição para os conflitos humanos (situações-problemas), a fim de “[...] desnaturalizar a pena (aflitiva) como resposta padrão para as situações definidas como crime”.

É dentro deste conceito de naturalidade que a pena deve sim ser aflitiva e, desta forma, sempre a resposta padrão para todos os conflitos humanos, tendo em vista que o direito penal e o cárcere, desde sempre, são o primeiro socorro de uma

suposta Justiça que, assim, somente está excluindo e selecionando, muitas vezes sem critérios e cuidados, os seus pares.

Para Bauman (2000), a prisão é pura e formal disciplina de regramentos, e a condição de excluídos prevê a exclusão desde os mínimos detalhes, considerando que a ausência de comunicação e movimento dentro do cárcere, por exemplo, já geram conceitos e disposições sociais muito distintas da sociedade contemporânea, caracterizada por comunicação e movimento frequentes e ininterruptos.

Desse modo, o cárcere se torna contemporâneo, e a necessidade social de excluir, aprisionar e punir é desde sempre atual, pois estes desejos e justificativas vêm acompanhando a sociedade, portanto o cárcere, instituição destinada ao cumprimento desta força, torna-se contemporâneo a este desejo antigo, mas desde sempre atual, de punir.

Utiliza-se a expressão Mundo prisional, e a palavra “mundo” aqui é utilizada pela expressividade simbólica: representa o mundo como território, a prisão que nos permite, ao viver em sociedade, conviver com ela ou nela, em um solo compartilhado. Neste mundo sempre estiveram presentes o estranhamento, a invisibilidade e os estigmas.

Os sujeitos que habitam o mundo prisional, como numa obra de ficção em que alguma máquina do tempo/espço nos insere em outros mundos, ao passarem pelos portões de ferro, que dividem, seccionam e separam o mundo da liberdade desse novo mundo disciplinar, precisam reconhecer e adaptar-se ao modo de ser desse novo habitat, entrando em um novo jogo existencial.

Sobre esse ponto, Goffman (1987) lança sua lente teórica. Essa lente alcança e define os espaços de controle e vigilância como instituições totais, classificando-as em cinco formas de agrupamentos, com finalidades específicas, a saber: cuidar de pessoas incapazes; segregar pessoas incapazes que são ameaças à sociedade; proteger a comunidade contra sujeitos que cometeram delitos; dar uma formação direcionada para realizar trabalho; e, por último, servir de refúgio do mundo.

Importante trazer a descrição conceitual das instituições de encarceramento prisionais, que passa a ser relevante para o objetivo deste estudo. Elas são assim caracterizadas por Goffman (1987, p. 17):

Um terceiro tipo de instituição total é organizado para proteger a comunidade contra os perigos intencionais, e o bem-estar das pessoas assim isoladas não constitui o problema imediato: cadeias,

penitenciárias, campos de prisioneiros de guerra, campos de concentração.

No estudo sobre o cárcere, Goffman (1987) define a existência de um movimento de produção do ser presidiário, que se inicia com um processo de descultramento traduzido pela tensão provocada entre o mundo familiar existente na sociedade, para além dos muros das instituições de aprisionamento, e o mundo institucional dentro do presídio.

O primeiro movimento desse processo, o descultramento, é bastante impactante, uma vez que se refere ao autorreconhecimento e à ressignificação da identidade, quando o nome civil é substituído pelo número da matrícula da inclusão. As mudanças não consentidas na imagem corporal, como, por exemplo, um corte de cabelo feito sem a preocupação com a estética pessoal, produzem efeitos como a perda de controle sobre si mesmo.

A separação dos seus pertences, bem como a lógica da obediência às regras da nova “casa” – ainda que pareçam sem sentido algum para o novo ingressante –, o castigo, o isolamento inicial nos primeiros dias do processo de admissão, como procedimentos necessários à chamada “adaptação”, geram um sentimento de inadequação pessoal que Goffman (1987, p. 24-39) define como a mortificação do eu, ou seja, um impacto nas antigas crenças e hábitos:

O novato chega ao estabelecimento com uma concepção de si mesmo que se tornou possível por algumas disposições sociais estáveis no seu mundo doméstico. Ao entrar é imediatamente despido do apoio dado por tais disposições. Na linguagem exata de algumas de nossas mais antigas instituições totais, começa uma série de rebaixamentos, degradações, humilhações e profanações do eu. O seu eu é sistematicamente, embora muitas vezes não intencionalmente, mortificado. Começa a passar por algumas mudanças radicais em sua carreira moral, uma carreira composta pelas progressivas mudanças que ocorrem nas crenças que têm a seu respeito e a respeito dos outros que são significativos para ele. Os processos pelos quais o eu da pessoa é mortificado são relativamente padronizados nas instituições totais. (GOFFMAN, 1987, p. 24).

Nas instituições totais, as diferentes esferas da vida social, a exemplo do descanso, do lazer e do trabalho, são realizadas no mesmo local, sob o comando de uma única autoridade. Na cultura do cárcere, interpenetram-se dois mundos opostamente complementares. De um lado, existe uma instituição fechada e rigorosamente controlada, na qual os presos necessitam obedecer às normas e

disciplina impostas. Do outro lado, as pessoas que ali trabalham, no caso dos presídios, os agentes penitenciários, pertencem e têm acesso diário a um mundo externo, no qual a condição de liberdade lhes dá um *status* superior na hierarquia institucional, de tal sorte que eles sentem-se corretos na lógica social e moral interna, como afirma Goffman (1987).

Na interpenetração entre as culturas dos presos e dos profissionais que ali trabalham, os presos – como uma forma de proteção e diferenciação de interação com os profissionais – acabam por introjetar e comportar-se segundo um esquadramento disciplinar que opera como um potente processo de subjetivação, impactando em sua subjetividade e personalidade.

Para adaptarem-se às regras, tanto as formais quanto as informais, e compreenderem os modos corretos de agir em cada nova situação, os detentos precisam aprender as novas gírias, o vocabulário próprio do cárcere, as regras morais e as novas rotinas. Nessa convivência diária, os profissionais que ali trabalham, no seu cotidiano, vivem também a prisionalização, à medida que passam a usar as gírias dos internos, a sofrer um adestramento corporal e a manter vigilância contínua, mesmo quando não estão no cárcere. Assim, o adestramento cultural e físico é sentido e visto; como diria Foucault (1991, p. 226): “[...] a técnica penitenciária e o homem delinquente são de algum modo irmãos gêmeos”.

O quadriculamento, assim chamado por Foucault (1987, p. 178) para referir-se à dimensão panóptica da arquitetura prisional, é muito mais do que a estrutura arquitetônica de limitação espacial e do tipo de visibilidade por meio da qual o preso passa a ser vigiado, rompendo o “para ver, ser visto”. O esquadramento ainda contempla a técnica de distribuição dos sujeitos por diferentes critérios, como idade, tipo de crime, grau de instrução, dentre outros. Embora haja critérios de organização interna aos grupos, as chamadas nominais, nas celas, evita-se o agrupamento por afinidades, a fim de interromper comunicações, bem como instaurar outras comunicações e assim também se verifica a interferência na cultura e a seleção perpetradas pela vigilância extrema do cárcere.

Nessas instituições, são desenvolvidas e experienciadas estratégias de controle que produzem saberes e subjetividades relativos a singularidades específicas do seu contexto. A organização em tais instituições está estruturada na forma do esquadramento e controle difuso:



Nas instituições totais, existe uma divisão básica entre um grande grupo controlado, que podemos denominar o grupo dos internados, e uma pequena equipe de supervisão. Geralmente, os internados vivem na instituição e têm contato restrito com o mundo existente fora de suas paredes. (GOFFMANN, 1987, p. 19).

Pelas características mencionadas, no que tange às instituições totais e suas práticas, percebe-se que são lócus de produção de subjetividades específicas, seja dos presos, seja das pessoas que ali trabalham, que precisam ser compreendidas.

Se não é fácil ser preso numa unidade carcerária, de fato também não é fácil para os profissionais trabalharem num ambiente de tensão, vigilância e disciplina rigorosa. Ambos os grupos possuem estigmas sociais e o dever de que o ritual cotidiano dos procedimentos pareça sempre fácil de executar, tecnicamente indolor, pois

A fórmula geral é evidente. Exige-se do sujeito estigmatizado que ele se comporte de maneira tal que não signifique nem que sua carga é pesada, e nem que carregá-la tornou o diferente de nós, ao mesmo tempo, ele deve manter a distância tal que nos assegure que podemos conformar, de forma indolor, essa crença sobre ele. (GOFFMAN, 1975, p. 133).

Na complexidade da construção da subjetividade humana, numa sociedade capitalista, os processos identitários requerem a experiência de papéis sociais definidos, como a produção de renda, valores sociais, castrações e submissões. Dessa forma, a identidade do sujeito, conforme acrescenta Goffman (1975), passa desde a padronização de documentos civis, não mais imutáveis com a possibilidade da troca de dados e nomes, até a subjetividade emocional íntima e relativamente livre de se sentir construído, destruído, definido, indefinido e pertencer ou não a determinado grupo.

Assim, Goffman (1975) afirma que o sujeito constrói a imagem que tem de si próprio a partir do mesmo material com que as outras pessoas já construíram a sua identificação pessoal e social, mas ele tem considerável liberdade com relação àquilo que elabora. Isso é relevante para ponderar a ressocialização para com o indivíduo na sua subjetividade de decisões.

Considera-se que, ao se tornar presidiário, toda visão de si, das suas escolhas, possibilidades e subjetividade não possuem mais sentido ou poder de ação. Nesse sentido, ao adentrar no espaço do presídio, o processo de subjetivação é regido por forças exteriores e heterônomas, como a disciplina, o controle e a

vigilância, seguindo uma lógica de padronização e homogeneização de condutas e comportamentos.

Um dos principais teóricos que problematizaram a sociedade disciplinar enquanto forma de controle esquadrihada e tecnicamente estruturada foi Foucault (1990, 1991), ao indicar a mudança das formas de controle na passagem do medievo para a Idade Moderna, da vingança e da punição para a vigilância.

Segundo o autor:

Quando penso na mecânica do poder, penso em sua forma capilar de existir, no ponto em que o poder encontra o nível dos sujeitos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana. O século XVIII encontrou um regime por assim dizer sináptico de poder, de seu exercício no corpo social, e não sobre o corpo social. (FOUCAULT, 1990, p. 131).

As formas de castigo e sofrimento utilizadas pela tortura foram substituídas pela disciplina rígida de efeito emocional, como controlar atividades, padronizar o sujeito, regular o seu pedir, o seu jeito de andar, cronometrar seu tempo de atividade e seu desempenho, somente com um olhar. Foucault (1991, p. 153) afirma que “[...] o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples”. O intuito é de aumentar, com essa disciplina, a força do corpo para sua utilidade econômica no discurso de aptidão, diminuindo sua força subjetiva, de potência individual e política, o fazer por ter que fazer.

O que se observa é a presença de um mecanismo penal em todos os sistemas disciplinares, desde a ótica doméstica do poder familiar, na escola, na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), até a força do comando, os horários para as atividades, a nota, a tarefa, o treino para a caligrafia padrão.

O discurso de que a prisão pretende reformar o sujeito permitindo seu retorno ao convívio social é criticado por Foucault ao afirmar que a prisão produz o sujeito patologizado, estimula a delinquência: “[...] o atestado de que a prisão fracassa em reduzir crimes deve talvez ser substituído pela hipótese de que a prisão conseguiu muito bem produzir a delinquência” (FOUCAULT, 1991, p. 244).

A prisão esteve, desde sua origem, ligada a um projeto de transformação dos sujeitos. Habitualmente, acreditava-se que a prisão era uma espécie de depósito de criminosos, cujos inconvenientes teriam sido constatados por próprio seu funcionamento, de tal forma que passou a se afirmar ser necessário reformar as

prisões, fazer delas um instrumento de transformação dos sujeitos. Isso não é verdade: os textos, os programas, as declarações de intenção estão aí para mostrar. Desde o começo, a prisão deve ser um instrumento tão aperfeiçoado quanto a escola, a caserna ou o hospital e agir com precisão sobre os sujeitos (FOUCAULT, 1990).

Nesse espaço, para os detentos, somente é permitida a comunicação no sentido vertical, por isso as técnicas e dinâmicas do profissional serão capazes de iluminar, sinalizar a consciência, a emancipação cultural, bem como resgatar valores daqueles sujeitos. Profissionais, gestores e o seu fazer numa unidade prisional são de suma importância, pois, numa condição de superioridade hierárquica, fazem a gestão do cotidiano do cárcere e potencializam ou sufocam estas potencialidades de transformação do encarcerado.

Por outro lado, é preciso entender a dinâmica de controle dentro do cárcere, que atua na esfera micro e macro. A primeira pode ser exemplificada com a cor das pinturas das paredes dos prédios e das celas. A chamada nominal nas celas também é uma microforma de controle da subjetividade, uma vez que é feita pela identificação da pessoa pelo número, e não pelo nome civil. São pequenos dispositivos de controle que atuam na ressignificação da imagem pessoal do eu.

Nas instituições totais, os microdispositivos de poder atuam de forma a deixar claro para o novato o rompimento com a autonomia e o poder de decisão individual que mantinha na sociedade extramuros. É importante, portanto, empregar logo na entrada

O que denominamos processos de admissão: obter uma história de vida, tirar fotografia, pesar, tirar impressões digitais, atribuir números, procurar e enumerar bens pessoais para que sejam guardados, despir, dar banho, desinfetar, cortar os cabelos, distribuir roupas da instituição, dar instruções quanto a regras, designar um local para o internado. Os processos de admissão talvez pudessem ser denominados 'arrumação' ou 'programação' pois, ao ser 'enquadrado', o novato admite ser conformado e codificado num objeto que pode ser colocado na máquina administrativa do estabelecimento, modelado suavemente pelas operações de rotina (GOFFMAN, 1987, p. 26).

Nessa lógica, o uso de fardas opera como um importante recurso de significação da imagem pessoal pelo *status* e o valor a ela relacionados. Em instituições em que a entrada e a adesão são voluntárias, o uniforme pode representar orgulho pela união em torno de uma causa coletiva – médicos sem

fronteiras, por exemplo – ou identificação de classe de profissionais que constroem valor positivo de pertencimento à categoria – como os bombeiros. Por outro lado, em instituições em que o internamento é forçado, a farda representa a manifestação do rígido controle a que a pessoa precisará se adequar.

A arquitetura espacial é outro elemento a ser considerado fundamental nas instituições totais. Celas gradeadas, sem qualquer garantia da preservação da intimidade, impõem uma experiência espacial nova para o preso. Sem nenhuma privacidade, exposição total o tempo todo, o corpo é exposto nos momentos íntimos como o sono, o banho, o uso do vaso sanitário.

As visitas coletivas inserem-se nesses dispositivos de controle das subjetividades. A consciência em perceber que os modelos políticos, morais, econômicos e técnicos existentes no cárcere possuem sua gestão peculiar naquele lugar em que estão inseridos, por intermédio dos serviços e dos profissionais, aplicados enquanto instrumentos, acabam parecendo como prolongamentos um do outro, um conjunto tecnológico, porém, quando esse conjunto ocasiona rupturas ou desacolhimento, seus efeitos repercutem tanto nos serviços como nas pessoas, profissionais e presos, de forma danosa e excessiva.

Dessa forma, a reflexão contemporânea da finalidade da prisão precisa se alargar do desejo de um lugar – antigo, mas sempre atual – para a vingança, do desejo de punir, o contemporâneo deverá ser que ali, dentro do cárcere, o indivíduo, por meio de sua consciência, acesso a serviços, informações, conhecimento, direitos e experiências, possa reconhecer em suas ações e pensamentos a sua dignidade e a potência de si, enxergando-se como parte da sociedade, a fim de que, cada vez em que a educação resgatar o seu espaço, a vida do indivíduo, cada vez menos a força da punição o alcance.

Dessa forma, percebe-se, na educação ao menos, uma possibilidade para que o indivíduo tome as rédeas da sua vida e a ressocialização possa assim acontecer. Na próxima seção, será abordada a educação específica que acontece no cárcere.

## 5.1 EDUCAÇÃO NO CÁRCERE

Falar de cárcere é ingressar num lugar de silêncio, de restrição, que permeia o imaginário, o medo e a repulsa das pessoas. Após analisar as legislações vigentes

para o cárcere na contemporaneidade, adentrando na formação docente, é necessário construir uma reflexão sobre os atores da educação nesse cenário, sobre o fazer docente e sobre a subjetividade desse sujeito que antes pertencia a uma vida em sociedade, mas, por força de determinação judicial, está encarcerado, vivendo outra estrutura social e pessoal.

O questionamento de que o sujeito, com sua história, valores sociais, morais e rotina, ao se perceber aprisionado, tem sua crise ou adaptação diante desse cenário. Por outro lado, é possível perceber o professor, que, na sua Universidade, não dispôs de estágios específicos no cárcere, ou seja, de uma formação específica, e que também não é, pelo menos no estado da Bahia, submetido a concurso para a vaga carcerária específica. Ele também acaba se vendo deslocado de uma sala de aula, de uma escola nos padrões da vida em sociedade para uma “cela de aula”, com trancas, cadeados e agentes disciplinares ao seu redor.

O homem, em sua vida antes do cárcere, desenvolveu-se dentro de sua cultura própria, que tem seus códigos específicos e comportamentos aceitáveis ou não dentro do que é tido como moral e ético para a sociedade em que vive. Durkheim (2007) postula que o sujeito incluído numa sociedade está sujeito a normas e regras criadas por ela. Assim, o sujeito age, ou deve agir, de acordo com um código cuja construção lhe é exterior, sendo passível de coerção ao transgredir ou se afastar de seus imperativos.

Até a atualidade, todos os seres humanos inseridos em uma sociedade que possua cultura e costumes próprios, involuntariamente, estão sujeitos às normas e às regras criadas por ela. Assim como a fala do autor supracitado, hoje, o sujeito que venha a transgredir as exigências se submete principalmente ao Código Penal, entre tantos outros existentes na legislação brasileira.

Estudando a questão das ações dos sujeitos inseridos em determinada sociedade, Weber (2010) postula que o sujeito tem certo grau de liberdade em suas ações, opondo-se ao determinismo de Durkheim. Weber considera a possibilidade de o sujeito agir de acordo com um costume ou não, dependendo do seu interesse, diferentemente das normas relacionadas às convenções, que devem ser seguidas. No entanto, a liberdade de escolha do sujeito perante os costumes não se dá de forma tão livre.

Nas pesquisas realizadas por Goffman (2008), há análises que, embora tenham sido feitas num outro momento histórico, no final da década de 1950, vão ao

encontro de práticas ainda presentes nas prisões brasileiras, nas quais se, por um lado, conquistas referentes ao direito civil do apenado lhes garantam integridade física e moral, por outro, práticas coercitivas constituem uma realidade.

A relação entre as análises de Goffman (2008) e a educação prisional se dá no sentido de que o detento deve saber, ou sabe, quais são as normas estabelecidas e, pretendendo estudar, deve submeter-se a elas, cumprindo a disciplina, colaborando com as regras de segurança, e o conceito de merecedor se perfaz pela observância à disciplina. Há ainda, conforme o tipo penal pelo qual respondem os indivíduos, como estupro, lei Maria da penha, entre outros, um sistema restritivo entre os próprios presos, que opera com sentido coercitivo e de exclusão, de sorte tal que os detentos que respondem por estes crimes específicos ficam num lugar isolado, chamado de “seguro”, ou seja, isolados, sem acesso a esse sistema educacional, nem a convivência em comum, até mesmo privados do banho de sol diário.

Sendo assim, para comentar as ideias acima, é pertinente trazer a concepção de Foucault (2012), que analisou as instituições penais a partir de um mecanismo de poder que está centrado diretamente no controle.

Os mecanismos de controle ultrapassam o encarceramento em si e baseiam-se num conjunto de ações e normas estabelecidas que se pretende que sejam cumpridas. A punição, para o autor, não objetiva a anulação do eu, mas a disciplina dos corpos através da vigilância constante e de práticas que visam torná-los dóceis, assim como a comparação entre sujeitos, dentro de um quadro em que se analisa aquele que se aproxima mais ou menos do ideal, o que Foucault chamou de normatização. Como já dito anteriormente, através desta, pretende-se transformar o indivíduo num sujeito de corpo dócil, apto ao trabalho e à inserção social com suas respectivas normas. Vigia-se, assim, o encarcerado, observando-se o quanto ele se desvia dessa norma estabelecida, e as coerções encontram base num conjunto de legislações que hierarquizam delitos e transgressões, cabendo a cada uma dessas a aplicabilidade de determinada pena.

Sabendo que a EJA também abrange os jovens dentro da educação, cabe aqui ressaltar que, dentro do presídio, essa educação é voltada para os adultos. Alcoforado e Vieira (2007) discutem que a prática na EJA vem atrelada a uma visão otimista do ser humano, com o objetivo de acrescentar pequenas mudanças, para

que possa ser construída uma sociedade mais justa, através dessas práticas educativas.

Dessa forma, segundo Leiro (2015), a Pedagogia, como teoria e ciência da educação, tem se transformado a partir da *práxis* de seus protagonistas e avançando consoante às tensões contemporâneas. Ainda segundo o autor, as contradições e os conflitos, sejam eles políticos, socioeconômicos ou ideológicos, apontam a necessidade de uma educação social e da configuração de um campo pedagógico específico. Dessa forma, ainda que o cenário seja o cárcere, com o modelo do EJA vigente, *práxis* e práticas educativas intencionais, frutos de uma formação consolidada, repercutem diretamente na potência da educação.

É considerável ratificar, portanto, que a educação é um elemento importante nesse processo de construção de pequenas mudanças, bem como de reintegração e também de ressocialização do preso, sendo apenas um dos elementos integrantes para que esse processo aconteça, pois, além da educação, outras políticas públicas em favor dos apenados devem ser incentivadas, a fim de lhes garantir direitos fundamentais.

Sendo assim, Alcoforado e Vieira (2007) dizem que os professores são tentados a defender uma educação de adultos que não se preocupe somente com o cognitivo, com o profissional e com o cultural, mas também com uma dimensão mais abrangente, que possa abarcar uma nova ética civilizacional, mais sintonizada com o mundo e comprometida com a mudança social. Segundo os autores, “[...] a educação de pessoas adultas deverá ser o momento de uma educação permanente à roda da vida, mas sempre destinada a mudar e a impregnar de sentido o nosso cotidiano” (ALCOFORADO; VIEIRA, 2007, p. 182).

Tratando-se especificamente do professor, um dos profissionais que atuam no universo carcerário desde a edição da Lei de Execuções Penais, em vigor a partir de 1984, sua atuação pedagógica está condicionada pelo rígido controle institucional. Inicia-se pela necessidade de que o planejamento seja negociado e autorizado junto ao setor de segurança, no que diz respeito aos materiais que podem ou não ser utilizados e às revistas de cada item que entra e sai da cela. Além da autorização da segurança sobre o material, o agente atento e presente na porta da cela, tudo se apresenta como uma certa vigilância pedagógica. Para Goffman (1987, p. 22):

A instituição total e seus estabelecimentos são as estufas para mudar as pessoas, cada uma um experimento natural sobre o que se

pode fazer ao 'eu'. O professor, nesta ótica, é o único profissional que está dentro de uma instituição e assim pode alcançar sua finalidade transformadora, mesmo a escola estando dentro de uma cela, numa prisão, lugar de severidade e restrição, ali estão almas livres, querendo localizar o seu 'eu'. (GOFFMAN, 1987, p. 22).

No sentido do que é dito por Goffman, o professor pode se utilizar da sua formação, inserido nesse contexto do cárcere, acreditando que o preso, como seu aluno, mesmo estando em situação de privação extrema, pode, através da educação, transformar-se e tornar-se consciente de si, como um ser social e político, reconhecendo a formação docente como a base para que o trabalho do professor no cárcere seja uma atividade preciosíssima.

Comprovando a importância do trabalho do professor dentro do cárcere, as autoras Fernanda Bonatto e Romilda Teodora Ens (2006) realizaram um estudo numa instituição carcerária, ao fim do qual concluíram que

Os aspectos levantados indicam e nos levam a compreender que o ensino prisional adequado constitui fator determinante e estratégico de uma reeducação apoiada na tendência progressiva, a qual tem por fundamento a transformação social. (BONATTO; ENS, 2006, p. 4).

Ou seja, o professor, além de educador, possui a missão de contribuir com seu compromisso para a moral e a ética, podendo servir de inspiração perante os infratores que se encontram dentro das celas de aula, estimulando-os a uma mudança de vida, com o objetivo final de ressocializarem-se e reinserirem-se na vida em sociedade.

Deve-se sempre relacionar essa mudança que a educação pode proporcionar com a realidade em que esses indivíduos vivem, pois é necessário considerar que os professores, ao adentrar nesses espaços, podem encontrar certa resistência e, por isso, devem defender uma educação comprometida com a mudança social desses indivíduos, com o objetivo de, acima de tudo, reintegrá-los à sociedade. Mesmo porque, para as pessoas presas, a educação ainda está em fase de desenvolvimento, mas uma questão crucial já pode ser percebida quando se propõe a educação no cárcere, que é o total descolamento entre “[...] os objetivos da educação e os objetivos da pena e da prisão, e é esta a tarefa que se quer que seja assumida pela Pedagogia Social” (SOUZA NETO; SILVA; MOURA, 2009, p. 299).

Portanto, deve-se ter em conta que a educação dentro de um ambiente carcerário não pode ser pensada sob a ótica de uma educação formal, com um



conteúdo curricular comum, com conteúdos programáticos definidos, e sim como uma forma de atingir o objetivo da educação em um ambiente não institucional, como desenvolver as habilidades dos presos que ali vivem, bem como trabalhar as relações sociais, a consciência do agir em grupo, construir e reconstruir a concepção de mundo dos apenados, trazer a importância do respeito às diferenças.

Apesar de o Estado construir cada vez mais presídios, amparado pelo princípio da legalidade, que determina que somente o ente estatal pode fazer restrição da liberdade do sujeito, e assim o faz, o direito à educação, que deveria ser em regra acessível a todos, não se demonstra no âmbito carcerário nacional, de forma que poucas penitenciárias possuem escolas entre seus muros. Tomando-se exemplo a Bahia, somente a Penitenciária Lemos de Brito, na cidade de Salvador, possui escola, com salas, direção e secretária dentro da unidade; as demais unidades carcerárias são exclusivamente uma extensão da Escola Municipal. Nas “celas de aula” que mantêm em sua sede, apenas os professores representam a escola nessas unidades carcerárias.

É preciso, então, considerar que o direito à escolarização é para todos os cidadãos brasileiros – independentemente de raça, etnia, cor, gênero, classe social e do *status* de liberdade: estejam eles livres ou reclusos. Profere-se, então, através da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, pelo artigo 206, *in verbis*:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
[...]

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 1988).

Acerca da temática que introduz o estudo na esfera da educação para/no cárcere, Pereira (2011) exprime que, historicamente, nos anos 1980, o sistema prisional ganhou novas diretrizes por meio da LEP/1984, que buscou garantir legalmente direitos às pessoas presas. Todavia, na prática, muitas ações ainda não foram cumpridas pelo Estado, em particular a assistência educacional, que ainda

não é uma realidade na maioria dos presídios. O texto normativo dos artigos 10 e 11 da LEP/1984 garante a assistência ao preso, nestes termos:

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

Parágrafo único. A assistência estende-se ao egresso.

Art. 11. A assistência será:

I - material;

II - à saúde;

III - jurídica;

IV - educacional;

V - social;

VI - religiosa. (BRASIL, 1984).

Nesse passo, a Seção V da LEP/1984 versa sobre a assistência educacional, em seus artigos 17, 18 e 19, orientando normativamente que o ensino de 1º grau será obrigatório. Em razão da alteração inserida na LEP/1984 pelo texto normativo da Lei nº 13.163, de 9 de setembro de 2015, que estabelece que o ensino médio (regular, técnico e/ou supletivo) deverá ser implementado nos presídios. Pode-se sinalizar que, com a inserção dessa alteração, deveria haver algum tipo de obediência às Diretrizes Nacionais no tocante à oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, conforme a Resolução CNE nº 2/2010.

Nessa linha, a LEP/1984, define as condições em que o sentenciado cumprirá sua pena, bem como trata da assistência educacional ao preso e ao interno por meio da instrução escolar e da formação profissional. Utiliza-se o marco dos anos 2011 para sintetizar o presente estudo em relação à LEP/1984, pois, sabendo-se da amplitude e da abrangência do aparato legislativo-penal, é necessário objetivar os pontos característicos que serão abordados – a Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011, altera o texto da LEP/1984, dispondo sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho.

De natureza igual, o texto constitucional e a legislação sobre execução penal disciplinam essa dogmática (re)inclusiva dos apenados. Dessa forma, a educação é “[...] sempre mediada por uma realidade complexa e, no contexto prisional, torna-se ainda mais volátil e carregada. Por esse motivo, é ingênuo acreditar que a educação possui um poder mágico para resolver todas as questões” (IRELAND, 2010, p. 35).

Passada a análise da legislação vigente, foi permitido saber da educação como um direito dentro do cárcere, bem como saber que ao preso que estuda é reservado o direito de ter sua pena remida, o que antes de 2011 não era possível, pois o preso que estudava ficava na dependência de julgados para alcançar o benefício. Entretanto, com a alteração do art. 126 da LEP/1984, a cada 12 horas de frequência escolar, um dia da pena será excluído (BRASIL, 1984).

Além disso, o Conselho Nacional de Justiça editou a Recomendação nº 44, de 26 de novembro de 2013, sugerindo aos Tribunais que, para fins de remição pelo estudo (Lei nº 12.433/2011), sejam valoradas e consideradas as atividades de caráter complementar, assim entendidas como aquelas que ampliam as possibilidades de educação nas prisões, tais como as de natureza cultural, esportiva, de capacitação profissional, de saúde, entre outras, conquanto integradas ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade ou do sistema prisional local e sejam oferecidas por instituição devidamente autorizada ou conveniada com o poder público (BRASIL/CNJ, 2013).

Dessa forma, com a alteração da lei em vigor, a partir de 2011, estudar passou a ser também uma possibilidade de alcançar um benefício penal, desde 2011 com cálculos e condições específicos do estudo para o custodiado. O acesso à educação, apesar de ser um direito fundamental, ainda não se faz presente em muitas unidades carcerárias, considerando-se que muitos presos que querem estudar não conseguem frequentar a escola do presídio, seja por falta de vagas, seja por critérios de segurança. Essas possibilidades, previsões e disparidades, entre outras existentes, tornam o acesso à educação no campo prisional um direito que varia do ideal ao real, vivendo um cotidiano de escassas efetividades.

Ao finalizar, a seção sobre educação no cárcere, necessário se faz acrescentar os tópicos sobre EJA e salas multisseriadas, a fim de que seja possível refletir que os adultos do cárcere estudam numa única sala, reunindo ali vários saberes e graus de escolaridades, e desta forma acontece a educação no cárcere, podendo o leitor observar este universo de forma completa e reflexiva.

## 5.2 EJA E A EDUCAÇÃO PRISIONAL

Este subtópico da seção aborda a EJA como modalidade de educação aplicada nos presídios, em salas multisseriadas, apontando que, ainda que

presente, adultos de todas as idades, conteúdos e escolaridades diversas se misturam e dividem o mesmo espaço escolar, sem outra opção em cárceres superlotados. Inicialmente, na presente seção, será trazido um breve histórico da EJA no Brasil, buscando entender como esta modalidade de educação chegou ao nosso país. Diante dessa reflexão histórica, será possível compreender que a EJA é de fato um ensino complexo e porque se adequa aos cárceres do Brasil.

Na primeira República, em 1891, quando a Constituição da época era considerada um marco legal, foi consagrada uma concepção de federalismo em que a responsabilidade pelo ensino público básico foi descentralizada nas províncias e municípios. A reforma significativa para educação naquela época foi normatizar o ensino básico, que era considerado precário.

A norma, como referência de padronização, homogeneização e poder, de fato, só institucionalizou o ensino, mas não pôde alcançar as peculiaridades regionais. Fatores econômicos e sociais (desde sempre) refletem na educação. Apesar de normatizado o ensino básico na República, os avanços não surtiram efeitos práticos, uma vez que a dotação orçamentária não era suficiente para garantir ações eficazes. Por outro lado, socialmente, o propósito era garantir a formação das elites em detrimento de uma educação para as classes sociais marginalizadas.

A partir da década de 1920, o movimento de educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos. Os renovadores da educação passaram a exigir que o Estado se responsabilizasse definitivamente pela oferta desses serviços. Além do mais, os precários índices de escolarização que nosso país mantinha, ainda em 1920, quando comparados aos de outros países da América Latina ou do resto do mundo, começavam a fazer da educação escolar uma preocupação permanente da população e das autoridades brasileiras (HADDAD; DI PIERRO, 2007).

O movimento popular na busca da oferta do serviço de educação e a necessidade do aumento da quantidade de escolas ganharam corpo em 1920, diante de um novo conceito de cultura, com a inauguração de teatros e o início da atividade radiofônica. A sociedade experimentava uma evolução social significativamente participativa, na qual as técnicas, ao menos de escrita e leitura, passaram a ser imprescindíveis.

Decerto que as preocupações sociais, a princípio, eram somente ter o acesso, não se discutia a qualidade do ensino ou do serviço, mas a possibilidade de emancipação e transformação já se inicia com esse querer.

O acesso à educação para as camadas populares era normalmente interpretado como instrução elementar para as crianças – isso em meados da década de 1940. Haddad e Di Pierro (2007) contam que, até esse período, a preocupação com a educação de jovens e adultos praticamente não se distinguia como fonte de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas.

Assim, mesmo numa década de revolução cultural, os jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de estudar enquanto criança estavam a serviço do trabalho e da economia daquele lugar. Ouviam rádio, assistiam a peças, sentindo-se acolhidos pela modernidade, mas sem conseguir alcançar, na sua subjetividade, a reflexão de si e do mundo que somente a autonomia da educação, da pesquisa, da leitura e da investigação autônoma lhe permitiria alcançar.

Se o conflito de gerações se impõe sempre no seio familiar, as crianças pertenciam a dois mundos: um se fazia presente na escola, outro ao retornar para suas casas, nas quais seus familiares mais velhos não haviam experienciado a escola, suas técnicas e possibilidades.

Já na Era Vargas (1930-1945), estabeleceu-se uma nova concepção do papel do Estado. Com a promulgação da Constituição Federal de 1934, propôs-se um Plano Nacional de Educação, coordenado e fiscalizado pelo Governo Federal, no qual eram determinadas as competências da União, dos Estados e dos Municípios no âmbito educacional, sendo perceptível que se passou a enxergar a educação de jovens e adultos como um direito que deveria ser positivado.

Em 1938, foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep); e em 1942, instituído o Fundo Nacional do Ensino Primário, em cujo inteiro foi criado um programa que objetivou ampliar a educação primária, a fim de que ela abarcasse o ensino supletivo<sup>3</sup> para adolescentes e adultos.

Os primeiros anos da década de 1960 traduzem-se em um momento importante no campo da Educação de Jovens e Adultos. Até então, o adulto não

---

<sup>3</sup> A Educação para Jovens e Adultos, que antes era conhecida como ensino supletivo, hoje é chamada de EJA, contudo tem o mesmo objetivo, que é possibilitar às pessoas que não terminaram seus estudos fazê-lo em tempo abreviado. O ensino supletivo hoje é usado por muitas pessoas em momentos de necessidade, como, por exemplo, a possibilidade de fazer uma faculdade, prestar um concurso ou disputar uma vaga de emprego. Enquanto, na prática, deveria ser visto como uma retomada aos estudos e um recomeço daquilo que por algum motivo foi interrompido no passado.

escolarizado era percebido como um ser imaturo, ignorando-se a sua história de vida e suas experiências sociais e emocionais. Assim, foi submetido ao discurso de “ser atualizado”, com os mesmos conteúdos formais da escola primária, percepção esta que reforçava o preconceito contra o rotulado “analfabeto” (PAIVA, 1973). Na verdade, o Congresso repercutia uma nova forma do pensar pedagógico com adultos. Já no Seminário Regional preparatório ao Congresso, realizado no Recife, do qual participou o professor Paulo Freire, discutia-se:

[...] a indispensabilidade da consciência do processo de desenvolvimento por parte do povo e da emersão deste povo na vida pública nacional como interferente em todo o trabalho de elaboração, participação e decisão responsáveis em todos os momentos da vida pública; sugeriam os pernambucanos a revisão dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema educativo, a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo ‘com’ o homem e não ‘para’ o homem, a criação de grupos de estudo e de ação dentro do espírito de autogoverno, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a sentir-se participante no trabalho de soerguimento do país; propunham, finalmente, a renovação dos métodos e processos educativos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais (PAIVA, 1973, p. 210).

Esses debates, em 1973, por consciência, participação e realidade existencial, num processo de formação, surgiram como um novo olhar do fazer docente e da finalidade da educação para o homem e para a sociedade em que ele está inserido, marcando um novo momento no pensar dos educadores, confrontando velhas ideias e preconceitos:

[...] marcava o Congresso o início de um novo período na educação de adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação. (PAIVA, 1973, p. 210).

Percebe-se que, nessas fases, começaram a ser reconhecidas as características peculiares da educação de jovens e adultos, que passou a necessitar de um tratamento específico nos planos pedagógico e didático das escolas. Havia a necessidade também de que a metodologia fosse eficiente, com a “reintrodução” da

reflexão sobre o social no fazer pedagógico, com a finalidade de dar ao sujeito ao menos a possibilidade de participar politicamente da sua nação.

No período do golpe militar, chegou-se à criação do movimento que representou um marco na história da educação de jovens e adultos: o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). O Movimento foi criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, como Fundação Mobral, advindo de um trabalho realizado por um grupo interministerial, que buscou uma alternativa ao trabalho da Cruzada ABC, programa de maior extensão apoiado pelo Estado, em função das críticas que vinha recebendo (HADDAD; DI PIERRO, 2007).

[...] buscava-se ampliar junto às camadas populares as bases sociais de legitimidade do regime, no momento em que esta se estreitava junto às classes médias em face do AI-5, não devendo ser descartada a hipótese de que tal movimento tenha sido pensado também como instrumento de obtenção de informações sobre o que se passava nos municípios do interior do país e na periferia das cidades e de controle sobre a população. Ou seja, como instrumento de segurança interna. (PAIVA, 1982, p. 99).

O Mobral, criado em 1967, tinha como objetivo alfabetizar funcionalmente e promover uma educação continuada. Com esse programa, a alfabetização ficou restrita à apreensão da habilidade de ler e escrever, sem haver a compreensão contextualizada dos signos (MEDEIROS, 1999; AGUIAR, 2001).

Estaría assim confirmada a utilidade econômica e funcional da educação ofertada, sem a natureza reflexiva e emancipatória do sujeito. Para o Estado, o objetivo era reunir pessoas em centros de controle, oferecer a técnica da escrita e da leitura em troca de suprimir qualquer compreensão e contextualização subjetiva desse sujeito e de seu papel naquela sociedade.

A atuação do Mobral, inicialmente, foi dividida em dois programas: o Programa de Alfabetização, implantado em 1970, e o Programa de Educação Integrada (PEI), correspondendo a uma versão compactada do curso de 1ª a 4ª séries do antigo primário, após os quais se seguiria o curso de alfabetização. Posteriormente, uma série de outros programas foram implementados pelo Mobral.

Enquanto política pública, o Mobral, nascido no seio da ditadura militar, tinha a vigilância e o poder infiltrado e concentrado na oferta da educação, inicialmente pela seleção cautelosa dos conteúdos programáticos, depois porque a ideia de benefício, a princípio, era muito aparente: nada mais inclusivo do que um programa de educação que chegava a quase todos municípios do interior do país e à periferia.

Ainda é preciso considerar as Comissões Municipais, formadas pelos representantes nas comunidades e espalhadas por quase todos os municípios brasileiros, que se encarregaram de executar a campanha nas comunidades, promovendo-as, recrutando analfabetos, providenciando salas de aula, professores e monitores (HADDAD; DI PIERRO, 2007).

Apesar da conhecida diversidade de perfis linguísticos, ambientais e socioculturais das regiões brasileiras, o planejamento, o treinamento, o material didático e a organização da programação pertenciam a uma única Gerência Pedagógica do Mobral Central (HADDAD; DI PIERRO, 2007).

Dessa forma, a homogeneidade era predominante. A construção da identidade regional do sujeito já era conhecida, mas sem relevância na sua construção cultural subjetiva. Havia uma padronização nacional de saberes e de conteúdo. Se a novidade era apresentada como uma oferta do serviço, por outro lado, o que existia era uma supressão cultural e de emancipação de alunos e professores.

O sentido de poder e política do Mobral refletia de forma direta no sujeito, que não tinha reconhecido e potencializado o seu papel de produtor de cultura, de conhecimentos singulares, peculiares e específicos de si e da sua localidade.

A necessidade de tornar os sujeitos, jovens e adultos, aptos para o trabalho com o ensino de técnicas para escrita e leitura, bem como com a distribuição de material didático padronizado e vigiado, não somente repercutia na cultura mas também na responsabilidade social destes indivíduos. O Mobral procurava restabelecer a ideia de que as pessoas não alfabetizadas eram responsáveis por sua situação de analfabetismo e pela situação de subdesenvolvimento do Brasil. Um dos *slogans* do Mobral era: “Você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 270).

Por fim, o Mobral foi extinto em 1985, com a chegada da Nova República, e seu final foi marcado por denúncias sobre desvios de recursos financeiros, culminando numa Comissão Parlamentar de Investigação (CPI).

Após 1985, com o fim do Mobral, sugeriram programas que se preocupavam em alfabetizar, como a Fundação Educar, que durou de 1985 até o ano de 1990 e veio para substituir o Mobral, com vinculação específica ao Ministério da Educação. O seu papel era de supervisionar e acompanhar, junto às constituições e



secretarias, o investimento dos recursos transferidos para a execução de seus programas.

No entanto, em 1990, com o governo Collor, a Fundação Educar foi extinta sem ser criado nenhum outro projeto em seu lugar. A partir daí, então, começou a ausência do governo federal nos projetos de alfabetização, e os municípios passaram a assumir a responsabilidade pela educação de jovens e adultos.

Paralelamente, foram feitas muitas experiências em universidades, movimentos sociais e organizações não governamentais em relação à educação. Há uma imensa pluralidade de práticas metodológicas baseadas em descobertas, linguísticas, psicológicas e educativas recentes (como os estudos de Emília Ferrero), que contribuíram para a criação de métodos de alfabetização (STEPHANOU; BASTOS, 2005).

Necessário trazer para a história da EJA a participação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) em 1976, com a edição de um relatório internacional que introduziu a perspectiva educacional no debate ao trazer à baila o assunto da educação para todos – crianças, jovens, adultos, enfim, educação para todas as idades.

Com tal proporção, a expressão “educação de adultos” é designada como nomenclatura para “[...] o conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o seu conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial [...]” (UNESCO, 1976, p. 2). Isto é, a educação torna-se a ferramenta para os avanços da aprendizagem, individual e também profissional, garantindo o desenvolvimento de aptidões – a abrangência do conhecimento orienta o universo para novas técnicas, proporcionando a evolução dos costumes e inserindo atitudes diversas para a nova “[...] perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento socioeconômico e cultural equilibrado e independente [...]” (UNESCO, 1976, p. 2).

A EJA é um método, uma modalidade de ensino amparada por lei, para que pessoas que não tiveram a oportunidade de cursar o ensino regular na idade escolar prevista tenham acesso à educação. Diante do público jovem e adulto presente, é a EJA o método compatível com a educação no cárcere. Esse ensino supletivo teve sua primeira menção na antiga LDB, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Na referida lei, o ensino teve um capítulo dedicado especificamente para regulamentar a EJA, que, segundo a norma, possuía duas finalidades: suprir a escolarização regular

para os adolescentes e adultos que não a tivessem seguido ou concluído na idade própria; e proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte (BRASIL, 1971).

A educação dentro da EJA era compreendida apenas como o processo de alfabetização técnica com finalidade de fazer com que aqueles jovens e adultos que, por alguma razão, não frequentaram a escola no tempo padrão previsto para a idade escolar primária pudessem aprender a leitura e a escrita. Se, por um lado, a necessidade de ensinar jovens e adultos a ler e escrever era a meta para a EJA, o professor, num processo educacional, é a força humana que torna o pensado possível.

Esse ideal preponderantemente técnico de ensinar a escrita e a leitura, bem como a aceleração que lhe é peculiar, com concentração de séries e conteúdos para alcançar e alfabetizar jovens e adultos, não pondera que é essencial para a atividade docente, numa sala de aula, a reflexão e a análise de si e do aluno ali presente. É necessário que o professor possua uma visão ampliada sobre o ensinar, pensando que, na prática, todos os alunos possuem capacidade de aprender.

Exsurge, portanto, esse viés a respeito do modo e/ou da formação necessária para trabalhar com educação carcerária. Nesse sentido, Antonio Pereira (2011, p. 40) afirma que

[...] a educação no cárcere é um tipo de educação de adultos que visa escolarizar, formar e qualificar pessoas temporariamente encarceradas para que, depois que cumpram o tempo de privação da liberdade, possam reinserir-se com dignidade no mundo social.

Logo, tal reinserção adentra além da esfera do trabalho, tendo em vista que a educação diferenciada amplia os conhecimentos, possibilitando que esses saberes e práticas sejam utilizados na (re)construção de uma espécie de *cidadania* pós-aprisionamento (PEREIRA, 2011). Dessa forma, o sujeito está apto a exercer tal cidadania em sociedade, como sabedor de direitos e deveres, obedecendo às hierarquias impostas pelo Estado.

Na teoria, a amplitude dessa reinserção parece atingir aspectos de equilíbrio e igualdade, no entanto a prática demonstra um quadro notório de descaso governamental e social, já que poucas penitenciárias possuem escolas entre seus muros. Para além do descumprimento normativo, nota-se que há poucos relatos

sobre a vivência educacional no sistema penitenciário brasileiro. Se a Educação de Jovens e Adultos perpassa pela necessidade de avaliação constante do seu fazer, no cárcere não pode ser vista como uma mera atividade educacional pronta e formatada.

O Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional da Bahia foi elaborado em 2015, de forma conjunta entre a Secretaria Estadual de Educação e a Secretaria Estadual de Administração Penitenciária e Ressocialização. Dentro das metas elencadas no referido Plano encontram-se as de ampliar em 36% a oferta de educação básica, em nível fundamental e médio, na modalidade de EJA, visto que, segundo o Plano, em 2015 já eram 2.865 os internos matriculados; melhoria e estruturação (mobiliário, equipamento) dos espaços físicos para o funcionamento das turmas de educação básica; elaboração ou inclusão, no PPP da Unidade Escolar de Vinculação, da oferta de educação básica na modalidade EJA para privados de liberdade; ampliação do número de agentes penitenciários, para garantir a frequência dos internos às aulas; garantia da contratação de pedagogos para a coordenação pedagógica nas Unidades Prisionais; promoção de formação para os profissionais da educação no Sistema Prisional; realização de estudos e elaboração de proposta para desenvolvimento de cursos de nível superior, na modalidade a distância; e implantação de cursos integrados à educação profissional e tecnológica (BAHIA, 2015b).

Dessa forma, o universo pedagógico carcerário tem como público-alvo os alunos adultos com idades variadas, jovens e idosos, ou seja, aqueles que apresentam faixas etárias diversas e possuem experiências e realidades distintas fazem com que, neste espaço de aula, as celas de aulas, a aplicação seja mais intensa e prática do que nas salas multisseriadas convencionais.

Se culturas, vivências e idades são diferentes dentro do cárcere, a “cela de aula” vai espelhar de modo ainda mais preciso esta heterogeneidade, seja cultural, etária ou de escolaridade. Sem espaços físicos apropriados para uma demanda escolar legítima, as salas multisseriadas são a única possibilidade de execução e oferta de ensino, situação já prevista no citado Plano Estadual da Penitenciária da Bahia (BAHIA, 2015b).

Menezes e Santos (2002, p. 2), ao desenvolverem o verbete “escolas multisseriadas” no *Dicionário Interativo da Educação Brasileira*, não só definem classes multisseriadas como afirmam que elas

[...] existem principalmente nas escolas do meio rural, visando diminuir a evasão escolar, ou em projetos específicos, baseados na metodologia da aceleração e no telecurso, buscando atrair crianças e adolescentes em situação de rua, analfabetas ou defasadas em seus estudos, para que possam aprender e serem convencidos a continuar na vida escolar. (MENEZES; SANTOS, 2002, p. 2).

Inicialmente, convém explicar que as salas multisseriadas são diferentes das salas organizadas atualmente, com grandes grupos escolares. Elas são organizadas em uma sala única, heterogênea – com alunos pertencentes a várias séries –, sob a regência de um único professor. Quando as multisseriadas surgiram, elas atendiam à população periférica e, ao mesmo tempo, à população rural, no entanto, atualmente, encontra-se esse modelo de ensino em salas multisseriadas predominantemente na zona rural.

As salas multisseriadas são predominantemente relacionadas às pessoas que, por várias razões, não foram alcançadas pelo ensino regular, seja pelo acesso, seja pela desistência em favor de outras atividades pessoais e familiares. Como lugar físico da distância e da concentração social, para exemplificar as salas multisseriadas, recorre-se à zona rural e aos cárceres, uma declaração sensível de que, nos centros urbanos, o Estado e seus serviços estariam teoricamente acessíveis, setoriais, enquanto para presos e homens do campo era preciso concentrar para suprimir.

Segundo Piza e Sena (2001, p. 13), as escolas multisseriadas são historicamente consideradas como de segunda categoria e, o que é pior, sem alternativa de melhoria. Por isso, os educadores e os gestores optaram por esquecê-las, esperando que desapareçam, como consequência natural do processo de desenvolvimento das sociedades.

Porém, o desaparecimento natural de qualquer instituição não existe na história. A sua permanência ou desaparecimento depende de sua função social, se necessária ou já desnecessária em determinado momento da sociedade. E, hoje em dia, o destaque é a utilização das salas multisseriadas dentro do cárcere, no qual a função social gira em torno de tornar possível a educação dentro de ambientes em que a instrução é vista como algo que se perde ao cruzar as portas das prisões.

Fazendo um aporte sobre as unidades prisionais a serem estudadas, na Bahia, os espaços utilizados para a educação são improvisados, na maioria das vezes, visto que as construções dos presídios são antigas e não foram previstos

espaços escolares, o que demonstra que, apesar de ser um direito do preso, a educação carcerária não foi efetivamente tratada como tal, sequer nos projetos arquitetônicos das unidades prisionais.

Mesmo assim, a educação resiste e luta por seu lugar em espaços improvisados, como celas adaptadas acomodando salas multisseriadas, com a finalidade de que seja realizado o processo educativo, no intuito de tornar a garantia do direito humano à educação uma realidade.

Com isso, faz-se necessário formular e implementar, no âmbito da política do Estado, a gestão dessa infraestrutura física prisional, para assegurar o reordenamento da rede, sendo importante, inclusive, o envolvimento dos demais níveis do governo.

De acordo com o Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional da Bahia (BAHIA, 2015b), um dos itens dessa política refere-se à alocação de recursos para a construção, reforma e/ou adequação dos espaços, além da constante manutenção dessas instalações com padrões mínimos de segurança e conforto, para que garantam melhores condições de ensino e de aprendizagem, de acordo com a realidade e a necessidade de cada unidade, neles incluídos: o espaço com iluminação, a ventilação e a segurança; quadras poliesportivas cobertas, para a prática de esportes, com vestiários e equipamentos necessários; salas de leitura/biblioteca dotadas de acervo bibliográfico específico e atualizado, com profissional designado para essa função; laboratórios de informática e inclusão digital com equipamento multimídia para o ensino, com atividades pedagógicas desenvolvidas por profissionais habilitados; salas de artes com estrutura para a realização de trabalhos ou atividades artísticas; adaptação dos edifícios escolares para o atendimento de alunos e professores com deficiências; mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos; espaço para os professores e a coordenação da unidade escolar.

Observando-se a dinâmica carcerária diante da superlotação, uma realidade em todas as unidades, não se tem notícias de esvaziamento das unidades ou transferências de presos, para que reformas ou readaptações neste sentido ocorram. Considerando-se, por exemplo o Conjunto Penal de Valença-BA, inaugurado em dezembro de 2002, a Unidade de Valença nunca teve qualquer reforma ou adaptação que atendessem à intencionalidade de pensar num espaço que promovesse melhores condições de ensino, humanas e com reflexos numa

aprendizagem de qualidade. As aulas funcionam numa cela adaptada. De todas as unidades da Bahia, somente a Penitenciária Lemos de Brito, na cidade de Salvador, possui uma escola construída dentro da Unidade.

Nesses espaços úmidos, infiltrados, superlotados, com grades, apitos, cadeados, com material didático restrito ou inexistente, carga horária alterada diante das revistas de segurança ou de procedimentos, a educação acontece.

O conteúdo das salas multisseriadas, no cárcere, passam por presos de escolaridades diferentes, que assistem a mesma aula, como, por exemplo: preso que sequer sabe escrever, preso que já concluiu o ensino médio, entre outras situações.

Dessa forma, ao falar de educação no cárcere, é fundamental que se ingresse no conteúdo da remição de pena através do estudo, um benefício previsto em lei para que o preso possa assim adiantar o cumprimento da sua pena.

### 5.3 ESTUDO E REMIÇÃO DE PENA

O modelo carcerário implantado nos séculos XVII e XIX é caracterizado pela submissão do corpo do preso às técnicas de controle mediante o poder disciplinar, que tem como eixo central um ideal disciplinador. Tal disciplina constitui o processo de “docilização” do corpo, cuja intenção é transformar e amoldar, mediante técnicas de controle de poder, o corpo sujeitado. Como explica Foucault (2010, p. 132): “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.”

Ainda para o autor, nesse contexto, as prisões são organizadas como instrumentos de disciplina para aqueles que infringem as normas, de maneira que o preso terá seu corpo vigiado constantemente. Esse processo de vigilância serve como uma técnica para a disciplina do corpo, mediante o controle de suas operações. Como preleciona Foucault (2010, p. 133):

Esses controles e métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade. Essa prática é uma estratégia para um maior controle sobre os presos. Esses são vigiados minuciosamente no tempo, para que tenham as suas atividades normalizadas. A docilidade e a utilidade do corpo sujeitado são resultantes das técnicas disciplinares que buscam os ‘corpos dóceis e úteis’.

Esta docilidade e utilidade se aplica de forma sensível e visível, presente em estruturas mínimas, que misturam força disciplinar, poder e utilidade, a exemplo do agente disciplinar que faz segurança na porta da cela de aula, numa vigilância também pedagógica e constante; da utilidade e, ao mesmo tempo, do encantamento do preso, que, ao estudar, submetido às regras de comportamento e vigilância, tem acesso à merenda, por vezes, pelo tempo de prisão, de sabores como chocolate, dos quais eles estavam afastados por anos; do poder de saber ler e escrever no cárcere, onde, muitas vezes, a comunicação, as intimações e os pedidos somente ocorrem de forma escrita, e o ato de poder assinar o próprio nome ou saber do conteúdo ao ser intimado são preciosidades.

Analisando-se o amparo legal do acesso à educação, verifica-se que a Constituição Federal de 1988 prevê o acesso à educação para todas as pessoas, um acesso facultado a todos de forma gratuita e igualitária; sendo assim, também para o universo carcerário. A própria Constituição expressa a sua proteção ao sujeito encarcerado assegurando-lhe direitos e garantias, como a educação, a dignidade e outros que deveriam ser preservados, já que a previsão constitucional é de que a inviolabilidade dos direitos civis dos presos estarão a salvo, exceto a perda de sua liberdade. Dessa forma, está previsto em Lei e exige uma reflexão que precisa, na prática, passar pela análise de efetividade, qualidade e dignidade no tocante à oferta de direitos e garantias aos encarcerados.

Observa-se que a LEP/1984, anterior à Constituição de 1988, já previa direitos e garantias essenciais aos encarcerados, dando realce à educação. Dentro desse espectro, a LEP/1984 (BRASIL, 1984) instituiu a obrigatoriedade do ensino de 1º grau, hoje ensino fundamental, em todas as instituições penais brasileiras, porém os próprios dados do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN, 2012) demonstram que tal obrigatoriedade não é cumprida, uma vez que tomamos ciência de que 40% das prisões brasileiras, até aqui, não possuem sequer salas de aula (SANT'ANNA, 2014).

Dessa forma, a educação gratuita para todos, prevista como direito e garantia constitucional, assim como na sociedade em geral, em que vigora a disputa por vagas, nem sequer chega ao alcance dos encarcerados, considerando-se que o Estado, ao tomar para si o direito de julgar e punir, cerceando a liberdade do sujeito dentro de suas estruturas formais, vigiadas, teria, em regra, a obrigação de ofertar

para todos os direitos e garantias previstos na Constituição Federal e na Lei de Execução Penal.

Além de a educação ser prevista na LEP/1984, também há previsão no mesmo sentido na LDB/1996, na qual é determinado que o Plano Nacional de Educação seja elaborado em concordância com a Declaração Mundial de Educação para Todos. Com base na LDB/1996, foi constituída a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino, cujas Diretrizes Curriculares Nacionais foram estabelecidas pela Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000, de autoria da Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE.

Voltando um pouco no passado da educação nas prisões, a história da educação para os presos em situações de privação de liberdade começou com a instituição do Decreto nº 7.626/2011, o qual instituiu um Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (Peesp), nas modalidades de EJA, da Educação Profissional e Tecnológica e da Educação em nível Superior, que objetivava a reintegração social de pessoas em privação de liberdade em regimes semiaberto ou fechado (BRASIL, 2011a).

De acordo com o decreto acima citado, em seu art. 3º, dentro das diretrizes do Peesp estão a promoção da reintegração social da pessoa em privação de liberdade por meio da educação; a integração dos órgãos responsáveis pelo ensino público com os órgãos responsáveis pela execução penal; e o fomento à formulação de políticas de atendimento educacional à criança que esteja em estabelecimento penal em razão da privação de liberdade de sua mãe (BRASIL, 2011a).

O referido Decreto ainda ressalta que deverão ser observadas as diretrizes definidas pelo CNE, bem como as exigidas pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária.

É importante ainda ressaltar os objetivos elencados nessa legislação, em seu art. 4º, que são importantes para a compreensão das políticas educacionais implementadas dentro dos presídios no Brasil, quais sejam: executar ações conjuntas e trocar informações entre órgãos federais, estaduais e do Distrito Federal com atribuições nas áreas de educação e de execução penal; incentivar a elaboração de planos estaduais de educação para o sistema prisional, abrangendo metas e estratégias de formação educacional da população carcerária e dos profissionais envolvidos em sua implementação; contribuir para a universalização da alfabetização e para a ampliação da oferta da educação no sistema prisional;



fortalecer a integração da educação profissional e tecnológica com a Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional; promover a formação e capacitação dos profissionais envolvidos na implementação do ensino nos estabelecimentos penais; e viabilizar as condições para a continuidade dos estudos dos egressos do sistema prisional (BRASIL, 2011a).

A Educação de Jovens e Adultos no ambiente do cárcere não deveria ser vista como uma segunda chance, e sim como uma oportunidade de inserir os apenados na comunidade de letrados, daqueles que estudaram e que possuem algum tipo de conhecimento. Também não pode ser considerada como um prêmio de consolação, visto que, em âmbito internacional, bem como na própria legislação brasileira, a educação é um direito de todos. Portanto, educação no cárcere não é um privilégio, mas sim um direito. O sujeito preso perdeu seu direito à liberdade corpórea, do seu ir e vir, mas não seu direito à dignidade, ao respeito e à educação.

A LDB/1996 corrobora o pensamento de que a educação é um direito de todos, quando traz em seu corpo a destinação da Educação de Jovens e Adultos. Em seu art. 37, a referida lei estabelece o seguinte:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

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

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Mesmo que as ações empreendidas pelo Estado na modalidade Educação de Jovens e Adultos elencada na LDB/1996 não incluam de forma sistemática ou de forma explícita os habitantes dos presídios, a educação escolar destinada a esse grupo sofre os impactos das restrições impostas àquela modalidade, ambiguidade explicada por Rusche (1995, p. 13):

O primeiro fato que poderíamos citar acerca da especificidade da Educação de Adultos presos é o de que ela faz parte, enquanto processo metodológico, da História da Educação de Adultos e tem,

portanto, seu desenvolvimento pedagógico inserido nessa história. O segundo fato é o de ser um projeto de educação que se desenvolve no interior das prisões e que, dessa forma, está inserido também na história das prisões e das formas de punição. (RUSCHE, 1995, p. 13).

Já na LEP/1984 é trazida a modalidade de remição de pena pelo estudo, bem como se aborda a assistência educacional que deve ser dada pelo espaço penitenciário.

Primeiramente, é necessário destacar o capítulo dedicado à assistência educacional que, segundo a LEP/1984, em seu art. 17, compreende a instrução escolar e a formação do preso e do internado. A referida Lei faz referência, inclusive, aos níveis de ensino, estabelecendo, em seu art. 18, que o ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se ao sistema escolar da Unidade Federativa, bem como o ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de ensino médio, que será implantado nos presídios em obediência ao preceito constitucional de sua universalização. Esta segunda parte foi incluída recentemente pela Lei nº 13.163/2015.

A Lei nº 13.163/2015 ainda incluiu na LEP/1984, no § 1º do art. 18, que o ensino ministrado aos presos e presas deverá ser integrado ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária. A referida Lei ainda estabelece nos §§ 2º e 3º do referido artigo o seguinte:

§ 2º Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos.

§ 3º A União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal incluirão em seus programas de educação à distância e de utilização de novas tecnologias de ensino, o atendimento aos presos e às presas. (BRASIL, 2015, art. 18).

Ainda no que diz respeito ao aporte dessa lei, lista-se que as atividades educacionais poderão ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados. A Lei estabelece, em seu art. 21, que, para atender às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, devendo ser provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos. Como uma forma de separar os níveis de ensino dentro do cárcere, a Lei nº 13.163/15 estabelece que:

Art. 21-A. O censo penitenciário deverá apurar:

I - o nível de escolaridade dos presos e das presas; II - a existência de cursos nos níveis fundamental e médio e o número de presos e presas atendidos;

[...]

III - a implementação de cursos profissionais em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico e o número de presos e presas atendidos;

IV - a existência de bibliotecas e as condições de seu acervo;

V - outros dados relevantes para o aprimoramento educacional de presos e presas. (BRASIL, 2015).

Acerca da educação como uma forma de remição da pena, é necessário demonstrar como ela é tratada pela LEP/1984, bem como as alterações nela inscritas pela Lei nº 12.433/2011. De acordo com a nova lei, *in verbis*:

Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena.

§ 1º A contagem de tempo referida no *caput* será feita à razão de:

I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias;

II - 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho.

§ 2º As atividades de estudo a que se refere o § 1º deste artigo poderão ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino a distância e deverão ser certificadas pelas autoridades educacionais competentes dos cursos frequentados.

§ 3º Para fins de cumulação dos casos de remição, as horas diárias de trabalho e de estudo serão definidas de forma a se compatibilizarem.

§ 4º O preso impossibilitado, por acidente, de prosseguir no trabalho ou nos estudos continuará a beneficiar-se com a remição.

§ 5º O tempo a remir em função das horas de estudo será acrescido de 1/3 (um terço) no caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena, desde que certificada pelo órgão competente do sistema de educação.

§ 6º O condenado que cumpre pena em regime aberto ou semiaberto e o que usufrui liberdade condicional poderão remir, pela frequência a curso de ensino regular ou de educação profissional, parte do tempo de execução da pena ou do período de prova, observado o disposto no inciso I do § 1º deste artigo. (BRASIL, 2011a).

Conforme a lei supracitada, há a possibilidade de os presos terem uma frequência escolar no ensino fundamental, médio, profissionalizante e superior, cuja modalidade de ensino pode ser presencial ou à distância, ou seja, existem diversas maneiras de a educação ser utilizada como uma forma de ressocialização, por meio também do benefício da remição, que antecipa o cumprimento da pena, o retorno do

apenado para a sociedade, ou até a consciência de si e do papel social, na tentativa de transformar o encarcerado em relação ao mundo externo.

Antes das modificações trazidas pela Lei nº 12.433/2011, a LEP/1984 previa em seu texto apenas a responsabilidade pela assistência educacional aos presos. Porém, esse dispositivo mostrava-se insatisfatório quanto ao acesso à educação mediante a política da ressocialização do preso, como assegurado em seu art. 1º:

A execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado. (BRASIL, 1984).

Em 2010, a Lei nº 12.245, de 24 de maio, inclui na LEP/1984 o art. 83, inciso IX, que regulamenta a instalação de salas de aulas nas instituições prisionais. A partir dessas mudanças legislativas, os direitos à educação e à cidadania começaram a ser garantidos aos presos. Portanto, a reforma da Lei nº 12.433/2011 constitui um instituto benéfico em razão da educação.

Antes da Lei 12.433/2011, a remição para os estudos era feita somente por extensão de interpretação da somente norma vigente para a remição pelo trabalho. Inclusive, eram contados os dias de frequência escolar. Somente em 2011 a contagem por horas de estudos passou a integrar a norma, e o encarcerado passou a ter seu direito real a remir-se pelo estudo. A Recomendação CNJ nº 44/2013 traz esse direito quando diz que será considerado, para fins de remição pelo estudo, o número de horas correspondente à efetiva participação do apenado nas atividades educacionais, independentemente de seu aproveitamento. Quando o condenado for autorizado a estudar fora do estabelecimento penal (BRASIL, 1984, art. 129, § 1º), terá de comprovar, mensalmente, por meio de autoridade educacional competente, tanto a frequência quanto o aproveitamento escolar (BRASIL/CNJ, 2013, art. 1º, III).

Conforme estudado no Plano Estadual de Educação, a possibilidade de cursar apenas parte do curso, ou apenas por alguns dias ou horas, já contaria como tempo para remir os dias e anos de condenação penal recebida por sentença. Ao observar as alterações da LEP/1984 ocorrida em 2011, existe até mesmo a possibilidade de o preso impossibilitado de frequentar o trabalho e/ou a escola por acidente continuar recebendo o benefício da remição (BRASIL, 2011a, art. 126, §4º).

Observa-se que a remição por meio do estudo, para a LEP/1984, não pode ser considerada apenas como um artifício processual de aceleração no cumprimento

da pena, pois, de fato, verifica-se que a educação, ao promover o convívio respeitoso, a socialização, o desenvolvimento e a descoberta de habilidades e conhecimentos, desenvolve o sujeito, emancipando-o.

Cumprе salientar que a legislação traz a garantia constitucional de educação e de direitos humanos aos apenados, ainda que na prática ela não seja executada em todos os presídios do país, visto que a remição de pena pelo estudo e a participação na “cela de aula” são institutos que permitem aos presos e internos desenvolver o exercício de sua cidadania por intermédio da educação, pois se sabe que a educação é fundamental para a eficiência no processo de ressocialização dos presos:

No caso de presos e presas, esta educação é decisiva na restauração da autoestima e na sua reintegração na sociedade, por meio da potencialização da capacidade do sujeito em superar psicológica e socialmente as adversidades e converter-se em sujeito de sua própria história. (DUARTE; TELES, 2008, p. 32).

As políticas públicas oferecidas pelo Estado precisam ser analisadas nos seus reflexos subjetivos, políticos e práticos. A educação no cárcere, que não atende a todos que querem estudar, reflete a disciplina “doce e útil”, como afirma Foucault, utilizada como ferramentas de extensão processual penal para adiantar a pena, como regramento corpóreo para fiscalizar o aluno em suas grades. A formação docente eficaz potencializa a educação; é instrumento para resgatar a cidadania desses sujeitos, objetivando desenvolver suas capacidades e potencialidades de seres humanos únicos e emancipados. É o olhar mais seguro para o futuro, com uma possível vida pessoal e social digna e justa.

## 6 INFORMAÇÕES E ANÁLISES

De certo que todo objeto escolhido pelo pesquisador para sua pesquisa torna-se para ele algo precioso, algo a que seus sentidos e seu olhar se voltam de forma intrigante, quando este pesquisador ouve ou percebe de outras pessoas o interesse e o reconhecimento da relevância de sua pesquisa. Neste momento, surge o sentimento de estar trilhando o caminho certo, de ter aliados e até mesmo de conseguir alcançar o ideal de que sua construção acadêmica é relevante para a sociedade.

A inquietação reveste-se de questionamento como: “quem mais pode ter lembrado que existem docentes no cárcere?”, “como a legislação prevê que esta formação docente tão específica aconteça?”. O objetivo desta seção não é comprovar a singularidade da presente pesquisa; antes, é exatamente poder, por meio de outras pesquisas, caminhar por outros lugares, buscar o conhecimento, a visão de outros pesquisadores, para expandir a compreensão que está posta ao longo deste trabalho.

Dessa forma, buscou-se por pesquisas nos bancos de dados e repositórios de teses e dissertações, o que, segundo Slongo (2004), também é chamado de “pesquisas que estudam pesquisas”, recurso muito utilizado nos últimos anos e que se executa através de uma revisão bibliográfica sobre a produção de dada temática em uma área de conhecimento específica.

Para fazer a busca em acervos e repositórios por palavras-chave, foi realizada a seleção de alguns componentes que são o objeto principal desta pesquisa. O critério inicial foi definir exatamente a formação docente voltada para o cárcere, com definição clara do local: o cárcere, por ser um lugar que comporta indivíduos maiores de idade, já que o objetivo não são as casas de passagem, nem de custódia, mas sim os presídios.

Porém é imprescindível relatar que, durante os últimos 30 dias em que essa pesquisa foi sendo moldada, as seguintes palavras-chaves foram utilizadas: ‘formação docente para o cárcere’, ‘leis sobre formação docente’, ‘formação docente e cárcere’. As buscas foram realizadas nos bancos virtuais de teses e dissertações, como o catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no repositório virtual de teses do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, bem como na biblioteca digital de teses e

dissertações da Universidade Federal da Bahia, porém não foi possível encontrar pesquisas específicas que pudessem contribuir com o objetivo da presente dissertação.

## 6.1 SISTEMA PRISIONAL E DEMANDA SOCIAL EM EDUCAÇÃO

O sistema carcerário brasileiro é, indubitavelmente, um problema social. Dados de 2017 mostram que, atualmente, a população carcerária no Brasil é de cerca de 668.182 pessoas, que são abrigadas em locais que comportariam apenas 294.835 vagas. Em 6 de agosto de 2018, na Bahia, já haviam sido registrados 16.273 privações de liberdade, segundo dados do Banco Nacional de Monitoramento de Prisões (BNMP, 2018).

No que diz respeito ao direito à educação, o Brasil possui 61.642 presos em atividades de ensino escolar, ou seja, apenas 10% da população carcerária brasileira, bem como 12.898 reclusos em atividades complementares educacionais, ou seja, 2% da população carcerária de todo o país. Mais especificamente dentro do estado da Bahia, são 2.296 presos em atividade de ensino escolar, o que corresponde a 18% da população carcerária estadual. Já em atividades complementares, são 168 presos inscritos, correspondente a apenas 1% da população carcerária do estado (INFOPEN, 2017).

Observando-se os graus de escolaridade dos presos na Bahia, foram identificados nesta demanda: 12,35% de presos analfabetos, 16,06% de alfabetizados (sem cursos regulares) e 45,31% com fundamental incompleto. Observando-se o Conjunto Penal de Valença-BA (INFOPEN 2017), dos 516 presos nele reclusos, somente 120 conseguem estudar.

Conclui-se claramente, pelos dados apresentado, que a população carcerária é crescente, e a condição de superlotação nas Unidades, bem como a falta de acesso à educação para todos os presos custodiados, faz-nos refletir que, para além de um direito previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Constituição Federal, a educação é uma política pública criminal de base, principiológica, que precisa ser estruturada de forma realmente acessível a todos.

Sobre a superlotação, na Bahia, segundo o Infopen (2017), existem 15.611 preso – entre os quais 95,22% são homens e 4,78% são mulheres – para somente 8.597 vagas, ou seja, 182% de taxa de ocupação. Analisando-se o universo dos

graus de escolaridades ou saberes, é uma superlotação gritante, e um percentual de acesso à educação muito aquém da quantidade humana de encarcerados.

Para além dessa análise discente e populacional do universo prisional, os dados do Infopen (2017) não informam a quantidade de profissionais de educação existente nas unidades prisionais, o que inviabiliza qualquer estimativa da demanda por profissionais.

A demanda está comprovada pela quantidade de seres humanos encarcerados nas prisões do Brasil, com destaque para a Bahia, conforme os dados acima apresentados. Se, pela lei, a educação é para todos, os dados do relatório nacional confessam que, de fato, na realidade, a educação não chega para todos os encarcerados. Existe uma parte dos presos que estuda e outros que querem estudar, mas não têm acesso à educação.

Uma supressão prática de direitos, verdadeira restrição de acesso a um direito fundamental, para além das reflexões sobre estruturas antigas, castigadas e majoradas pela superlotação. Chama a atenção o fato de o relatório nacional não informar a quantidade de docentes existentes em cada unidade, o que nos priva de saber se existem em número suficientes e se, de fato, também como reflexo das unidades, não estão lecionando em salas superlotadas.

Assim, o universo carcerário, para além de um problema social, reclama políticas públicas específicas, e a educação, para além do direito, deve ser assim alinhada como uma política pública fundamental. Para tanto, é preciso pensar no docente como ponto principal de partida e base estruturante deste fazer social e político, na importância desse profissional diante desta demanda crescente, buscando fazer com que a sua formação inicial seja feita de forma específica para atuar nas prisões.

## 6.2 PANORAMA DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E AS UNIDADES CARCERÁRIAS DA BAHIA

Para alcançar, por meio da pesquisa documental, a análise das informações pretendidas, oferta-se ao leitor um destaque panorâmico sobre a Uneb, uma universidade pública do estado da Bahia, com 29 *campi*, situada na capital e em várias cidades do interior estado, além dos seus polos EaD e plataformas, nas quais a pesquisadora é aluna do curso de Mestrado em Educação e Contemporaneidade,



do *campus* I, na cidade de Salvador – BA, onde também exerce a docência no *campus* XV, como professora pertencente ao quadro permanente.

Esta pesquisa tem como ponto principal a legislação e suas diretrizes para formação docente direcionada à educação básica no cárcere, principalmente no que tange à observação da Uneb, com seus 29 *campi*, ofertando em 13 cidades o curso presencial de Pedagogia e em 12 cidades o curso de Pedagogia na modalidade de Ensino a Distância (EaD), pois a partir deles foi feito o levantamento documental dos presídios existentes nessas cidades.

Após isso, foi feito um panorama sobre as cidades em que o curso de Pedagogia é ofertado pela Uneb, presencial ou na modalidade EaD, e identificados os *campi* que possuem o referido curso, bem como aqueles localizados em cidades que abrigavam unidades prisionais, a fim de subsidiar a reflexão sobre a formação e a atuação docentes nesses locais. Assim, apurou-se o seguinte: os *campi* Salvador, Lauro de Freitas, Juazeiro, Senhor do Bonfim, Paulo Afonso, Barreiras, Teixeira de Freitas, Serrinha, Guanambi, Valença e Irecê ofertam o curso de Pedagogia na modalidade presencial, e as cidades em que os *campi* se encontram também possuem presídios construídos.

Nota-se, portanto, que nos 11 *campi* citados, que ofertam cursos presenciais e também possuem presídios nas suas cidades, o direito à educação no cárcere, nesse momento, divide o mesmo solo com a universidade, que forma docentes nos cursos de Pedagogia, os quais podem vir a atuar nesses espaços.

**Quadro 3 – Campi da Uneb que possuem presídio local (continua)**

<b>Nome do <i>campus</i> da Uneb</b>	<b>Nome do presídio</b>
<b>Campus I – Salvador</b>	Penitenciária Lemos de Brito Penitenciária Lafaiete Coutinho Cadeia Pública de Salvador
<b>Campus I – Lauro de Freitas</b>	Conjunto Penal de Lauro de Freitas
<b>Campus III – Juazeiro</b>	Conjunto Penal de Juazeiro
<b>Campus VII – Senhor do Bonfim</b>	Complexo Policial de Senhor do Bonfim
<b>Campus VIII – Paulo Afonso</b>	Presídio Regional de Paulo Afonso
<b>Campus IX – Barreiras</b>	Conjunto Penal de Barreiras
<b>Campus X – Teixeira de Freitas</b>	Conjunto Penal de Teixeira de Freitas

**Quadro 3** – *Campi* da Uneb que possuem presídio local (conclusão)

<b>Nome do <i>campus</i> da Uneb</b>	<b>Nome do presídio</b>
<b>Campus XI</b> – Serrinha	Presídio de Serrinha
<b>Campus XII</b> – Guanambi	Complexo Policial do Município de Guanambi
<b>Campus XV</b> – Valença	Conjunto Penal de Valença
<b>Campus XVI</b> – Irecê	O presídio de Irecê está pronto, porém ainda não está funcionando

Fonte: elaborado pela autora.

**Quadro 4** – *Campi* da Uneb que não possuem presídio local

<b>Nome do <i>campus</i> da Uneb</b>	<b>Nome do presídio</b>
<b>Campus XIII</b> – Itaberaba	Não possui presídio local
<b>Campus XVII</b> – Bom Jesus da Lapa	Não possui presídio local

Fonte: elaborado pela autora.

Por outro lado, tem-se que os *campi* de Itaberaba e de Bom Jesus da Lapa, apesar de ofertarem cursos presenciais de Pedagogia, não possuem presídios nos locais. De igual modo, foi feita uma pesquisa acerca dos cursos de Pedagogia ofertados a distância e se as cidades e/ou municípios que o ofertavam possuem presídios, para que se pudesse fazer esse diálogo entre a educação dentro desses espaços. Identificou-se que as cidades de Simões Filho, Esplanada e Piritiba, além de ofertarem o curso de Pedagogia a distância, possuíam presídios locais. Já as cidades de Mundo Novo, Jacaraci, Itamaraju, Carirana, Itanhém, Santo Estevão, Dias d'Ávila, Sítio do Quinto e Ipupiara não possuem presídios locais, apesar de oferecerem o curso a distância

**Quadro 5** – Locais que ofertam Pedagogia na modalidade EaD e possuem presídios

<b>Nome das cidades/municípios</b>	<b>Nome dos presídios</b>
Simões Filho	Colônia Penal de Simões Filho
Esplanada	Presídio Advogado Ruy Penalva Geral – Desativado administrativamente
Piritiba	Presídio de Piritiba

Fonte: elaborado pela autora.

**Quadro 6** – Locais que ofertam Pedagogia na modalidade EaD e não possuem presídio

<b>Nome das cidades/municípios</b>	<b>Nome dos presídios</b>
Mundo novo	Não possui presídio local
Itamaraju	Não possui presídio local
Carinhanha	Não possui presídio local
Jacaraci	Não possui presídio local
Itanhém	Não possui presídio local
Santo Estevão	Não possui presídio local
Dias d'Ávila	Não possui presídio local
Sítio do quinto	Não possui presídio local
Ipupiara	Não possui presídio local

Fonte: elaborado pela autora.

A partir disso, foi realizada uma observação, no site da Uneb, dos fluxogramas de todos os *campi* que oferecem o curso de Pedagogia, em busca de disciplinas que apontassem a especificidade da formação docente inicial para espaços como o cárcere. Cumpre esclarecer que, nos cursos que oferecem Pedagogia na modalidade EaD, os fluxogramas, solicitados através do contato por correio eletrônico e por telefone, não foram enviados até a data da impressão desta pesquisa.

Até então, foi possível identificar e perceber que, infelizmente, nenhum fluxograma apresentava enunciado nominal de alguma disciplina que pudesse abordar a educação para o cárcere ou que possuísse alguma nomenclatura correlata com a educação dentro do cárcere, como, por exemplo, “educação em espaços de privação de liberdade”, “educação para o cárcere” ou “práticas educativas de ressocialização”.

O maior objetivo com esse levantamento documental foi permitir que o leitor desta pesquisa pudesse ter o conhecimento da extensão e da amplitude da demanda educacional, pois se, de um lado, existem cursos sendo ofertados por uma universidade pública do estado da Bahia, formando docentes para atuarem em espaços escolares e não escolares, ou seja, espaços formais e não formais, por outro, há presídios que apontam a necessidade de oferta dessa educação dentro do cárcere.

Analisada e catalogadas as cidades onde coexistem presídios e cursos de Pedagogia ofertados pela Uneb, seja na modalidade presencial ou EaD, e

analisados os fluxogramas disponíveis, não foi possível localizar componentes curriculares ou disciplinas que apontassem o cárcere no processo de formação docente inicial dos futuros professores.

Dessa forma, na próxima seção, apresenta-se uma análise da identidade cultural e política de cada cidade aqui localizada, para que, além dos presídios e do curso de Pedagogia, o leitor possa entender cada lugar e, diante desta identidade territorial, analisar se a Universidade trouxe as peculiaridades de cada lugar para a autonomia curricular de cada instituição, já que nesta seção é perceptível que o cárcere não foi contemplado.

### **6.2.1 Uma análise sobre os territórios de identidade na Bahia**

Na seção anterior foi identificado que as cidades de Salvador, Lauro de Freitas, Juazeiro, Senhor do Bonfim, Paulo Afonso, Barreiras, Teixeira de Freitas, Serrinha, Guanambi, Valença e Irecê possuem curso de Pedagogia presencial, ao passo que as cidades de Simões Filho, Esplanada e Piritiba possuem o curso de Pedagogia na modalidade EaD, cursos estes ofertados pela Uneb em cidades que possuem presídios localizados em seu território.

Mesmo havendo esta compatibilidade entre presídios e cursos de Pedagogia, na análise do fluxograma disponível no *site* da Universidade não foi localizado nenhum componente ou disciplina que ofertasse ao aluno ou aluna do curso de Pedagogia uma formação inicial voltada para o cárcere, embora existam presídios nas cidades em que ele é ofertado.

Após as leituras da legislação, observou-se que, no tocante à formação docente, as leis atribuem a cada instituição autonomia para elaborar o seu *currículum* considerando a cultura daquele lugar, este olhar de que a Universidade, uma vez sediada naquela localidade, principalmente se tratando de uma Universidade Pública, precisa ter seus olhos voltados para potencializar as riquezas, a cultural e os desafios locais.

De fato, falar sobre territórios de identidade é trazer vários conceitos, reflexões e análises sobre determinado lugar, e não somente a sua renda, a atividade econômica preponderante e a organização da sua economia.

Segundo a página da Secretaria de Planejamento (Seplan) do estado da Bahia:

O território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial. (BAHIA/SEPLAN, [201-?]).

Na Bahia, inicialmente, a identificação foi econômica; em 2003, esta preocupação em identificar as peculiaridades e definir territórios surgiu com a criação do Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável (PTDRS) e investimentos nas cadeias produtivas e infraestrutura rural, com o quais se buscava fazer a separação das atividades econômicas preponderantes de cada região, a fim de que os territórios rurais alcançassem o fortalecimento e a dinamização de sua economia.

Segundo informações da página da Seplan (Bahia/SEPLAN, [201-?]), a princípio, foram selecionados cinco territórios para participar do Programa: Sisal, Chapada Diamantina, Litoral Sul, Velho Chico e **Irecê** (grifo nosso). Posteriormente, outros nove territórios foram incorporados ao programa: Semiárido Nordeste II, Sertão do São Francisco, Bacia do Rio Corrente, Sertão Produtivo, Itaparica, Baixo Sul (compreendida a cidade de Valença-BA), Piemontês do Paraguaçu e Bacia do Jacuípe.

A Seplan informa que, durante o período de 2003 a 2006, foram realizadas diversas atividades, entre as quais o levantamento das delimitações geográficas existentes; reuniões entre as organizações e as bases locais, para opinarem sobre a inserção dos municípios nos territórios; apresentação de propostas e ajustes; e eleição de representantes de cada território. Nesse processo, foram revelados 25 territórios rurais.

É relevante a informação de que o primeiro Plano Plurianual Participativo (PPA-P) da Bahia ocorreu em 2007, fruto de uma iniciativa até então inédita no Brasil, e teve o objetivo de assegurar maior diálogo entre Estado e sociedade, para a construção de políticas públicas e mais transparência nas ações do governo em cada território.

O Decreto Estadual nº 16.792, de 17 de junho de 2016 (BAHIA, 2016b), criou a AG-TER (Agenda Territorial da Bahia), que tem como finalidade proporcionar oportunidades de desenvolvimento aos territórios de identidade do estado da Bahia.

Criada para abranger os 27 territórios de identidade, até 2018 a AG-TER tem definida as seguintes linhas de ação: identificação e execução de projetos produtivos; ampliação de operações de crédito; implantação de projetos estruturantes; disseminação do empreendedorismo; melhoria dos serviços públicos de assistência técnica; dinamização do ambiente de negócio.

Observa-se que, apesar da grande força econômica das atividades rurais como propósito da identificação dos territórios na Bahia, a participação popular faz emergir um olhar sobre as políticas públicas necessárias e solicitadas por cada território, permitindo uma gestão útil, necessária, acolhedora e funcional.

Ouvir as demandas dos territórios e entender sua composição significa permitir, de forma concentrada, que a administração pública ouça e alinhe o Estado e a sociedade, fazendo assim com que os gestores conheçam de forma real e compacta o que seria um universo disperso, gigante e ainda mais complexo.

Nesse viés, chama-se a atenção para a cultura de cada localidade. Enquanto política pública potencializada do desenvolvimento sustentável, é preciso perceber, como sinaliza Miguez (2009), que a cultura é um recurso para promover a inclusão social e, dessa forma, ações que visem requalificar centros urbanos, para estimular o turismo, garantindo assim o crescimento econômico.

Os programas de Território da Cidadania, entre outras ações, preveem o acesso à educação profissionalizante, comprovando que a educação também faz parte das metas e necessidades de cada território e por isso precisa ser posta em diálogo.

Em 2010, o Governo do Estado da Bahia publicou o Decreto 12.354, de 25 de agosto, que instituiu o Programa Territórios de Identidade Municipal, contemplado como meta quatro principais dimensões dos processos de desenvolvimento: econômica, sociocultural e ambiental.

Dessa forma, ao finalizar esta seção, percebe-se que a identidade territorial construída pelo Estado da Bahia consegue catalogar seus municípios, agrupá-los, reuni-los em territórios, identificar suas necessidades e o alcance das suas políticas públicas. São ações de grande relevância, a fim de que a comunidade volte seus olhos para o presídio, que está presente no cotidiano social, e perceba-o como parte da transformação social, para que, em meio às reivindicações, estejam o cárcere e o direito de acesso a uma educação de qualidade, bem como, do mesmo modo,

para que a Universidade observe em que território, com sua complexidade, está inserida e, a partir daí, possa pensar suas ações e sua autonomia curricular.

### 6.3 DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O CÁRCERE

Esta seção enfoca a formação da docência para o cárcere, visando trazer a importância do profissional docente que atua dentro do espaço prisional, bem como a visão que deve ser feita do professor, que ali se encontra com a missão de, por meio da educação, auxiliar o custodiado a reintegrar-se socialmente quando receber do Estado a sua liberdade.

É oportuno definir que identidade docente é entendida como um conjunto de características psicológicas, históricas e sociais que definem o comportamento do professor, suas pertencas, bem como a maneira pela qual ele mesmo se reconhece profissionalmente (sua autoimagem) (DUARTE, 2017).

Segundo pesquisas as bibliográficas, ser docente nesses espaços implica diversas vantagens e desvantagens, começando pela insegurança, pois, “[...] como somos informados apenas sobre as rebeliões, estar como educador nesse local pode ser um ato de coragem diante da possível violência ali presente” (LEME, 2007, p. 129).

Incluir o processo educativo dentro do contexto de uma prisão é um desafio para os professores. O espaço físico em si já é um marco especialmente difícil para executar os processos educacionais, que possuem a finalidade, dentre outras, de permitir que os detentos possam assumir controle sobre suas vidas e voltar a serem inseridos na sociedade de maneira ressocializadora.

O educador possui um papel de diálogo com o educando, auxiliando-o a compreender a sua história, a apreender a sua realidade social, passada e atual, numa reflexão crítica, pois através da comunicação e da relação dialógica entre o professor, o detento o cárcere é que o docente firmará seu papel na realidade social em que os sujeitos estão inseridos.

De acordo com Onofre (2012, p. 206), no cenário prisional “[...] encontram-se duas lógicas opostas de reabilitação”, a saber: os princípios pautados pela educação (essencialmente transformadora), que “apontam o espaço e a vivência na prisão como possibilidade, enquanto a cultura prisional, caracterizada pela repressão”, e a submissão, que busca conter os indivíduos em suas impossibilidades. Para a autora,

é preciso promover a “[...] compatibilização da lógica da segurança com a lógica da educação em um foco de convergência, com o objetivo comum de recuperar o aprisionado, devolvendo-o à sociedade com um projeto de vida adequado à convivência social”.

Ou seja, há duas realidades opostas em um mesmo ambiente, no qual os presos não conseguem ver a educação como uma forma de reinserção social, devido à cultura prisional, que já se encontra arraigada neles. A educação torna-se assim motivo de descrença para os sujeitos envolvidos nessa política de utilizar a formação docente como um instrumento para a modificação da realidade do cárcere.

Guarnieri (1996), em seu estudo, apresenta as dificuldades sentidas por professores iniciantes no tocante à identificação do próprio papel profissional na escola, uma vez que a realidade do contexto, muitas vezes, é idealizada durante a formação inicial, que não se ocupa com os desafios, os problemas e a complexidade da escola.

Nos estudos de Veeman (1988), essas dificuldades são chamadas de “choque de realidade” entre os ideais criados durante a formação inicial e a realidade do dia a dia numa sala de aula, ficando claro, portanto, que a entrada na carreira docente é brusca e repentina, tendo o professor iniciante que desempenhar as tarefas e funções de um professor experiente.

Corroborando com isso, o pensamento que Scarfó (2003) traz é de que o educador não é aquele que transmite a realidade, mas o que leva o educando a descobri-la por si mesmo e, para tanto, deve criar situações pedagógicas que vão além da realidade prisional, de forma que o educando se reconheça como participante da sociedade que, por um momento, o excluiu, mas que, a partir da oportunidade educativa propiciada pela escola, oferece-lhe a possibilidade de a ela reintegrar-se, buscando transformá-la.

Tomando, então, como referência o espaço prisional, é importante pensar que os professores, quando chegam para a docência no cárcere, passam por um processo semelhante ao da chegada de um novato na prisão, pois trata-se de um momento em que o professor avalia sua condição de duplamente iniciante: como professor em um espaço com características próprias, no qual rapidamente deve aprender a sobreviver, e onde percebe a importância de buscar saberes, não só para lidar com diferentes culturas, mas para lidar com conflitos e dilemas para os



quais não foi preparado na formação inicial nem em experiências em outros espaços escolares (ONOFRE, 2011).

Segundo a mesma autora, a maioria das universidades, em seus conteúdos, não contempla as possibilidades de trabalho em outros espaços educativos, além das instituições escolares. Isso só reforça a necessidade de mudança dentro dos cursos de Pedagogia, bem como nos de formação para licenciatura, a fim de que haja uma maior compreensão dos espaços de privação de liberdade, que são tão negligenciados em nossa sociedade. Em seus estudos, realizados com professores de uma escola penitenciária, Vieira (2008, p. 72) certificou-se do seguinte:

Na realidade, a maioria nem ao menos tinha conhecimento da existência das escolas prisionais durante o processo de formação acadêmica. Todos foram unânimes ao afirmar que a formação inicial não deu subsídios suficientes para a realização das atividades, nesse espaço diferenciado.

Nesse sentido, pensar a docência no espaço da prisão significa pensar em uma educação multicultural e libertadora, na qual o preso sente que seus direitos são respeitados, que lhe dê possibilidade de criar sentimentos de pertencimento de volta à sociedade e de humanidade para com os outros detentos, principalmente através do diálogo reflexivo mediado pelo professor.

A gestão dos dilemas é difícil para o professor que entra em um mundo diferente, que dele espera que seja responsável e tome decisões acertadas, tendo de “[...] escolher entre o que deve ser, o que se espera que seja feito e o que as circunstâncias obrigam que se faça” (SILVA, 1997, p. 58).

Outrossim, é preciso atentar para essa ausência dentro da formação acadêmica dos cursos para professores nas universidades, que gera dificuldades para os professores que desenvolvem atividades em escolas de prisões. Nos cursos de Pedagogia, por exemplo, o ensino para a EJA está presente no currículo, porém o tema educação prisional não é mencionado neste conteúdo curricular.

O cenário da prisão é singular: apresenta necessidades advindas da trajetória escolar, história social e cultural, de questões vinculadas à violência e ao delito, e esse contexto tem, portanto, especificidades que evidenciam a complexidade do ato pedagógico, o que justifica a importância da formação, uma vez que o espaço já é fator determinante de insegurança para os professores. (ONOFRE, 2013, p. 62).

Para Câmara (2008), há que se pensar uma proposta de educação que apresente uma prática pedagógica diferenciada, em que as situações de aprendizagem não estejam condicionadas a conteúdos e a pré-requisitos. Ainda segundo a autora:

Um currículo que norteie trabalhos em educação prisional deve ter os saberes, sabores, travos e ranços das diversas experiências vividas não só pelos detentos, mas também pelos professores [...]. As atividades educacionais devem ser livres, e a grande metodologia deve ser a do diálogo, o que exige despojamento das crenças e dos preconceitos. (CÂMARA, 2008, p. 90).

Segundo as Diretrizes Nacionais (BRASIL, 2010), a finalidade da instituição carcerária, juntamente com a educação, deveria ser a de ajudar o recluso a se ver como um indivíduo social e auxiliá-lo a desconstruir e reconstruir atitudes e comportamentos.

Assim, deve-se pensar em uma ação educativa dentro dos presídios feita por todos aqueles que fazem parte desse espaço e do dia a dia das prisões. Fazendo-se necessário, portanto, com relação aos docentes, que haja formação mais abrangente dentro das universidades, bem como incentivo à formação continuada desses profissionais.

É pertinente ainda retomar a previsão em lei da oportunidade que é dada ao preso de ser um monitor auxiliar do professor, se ele tiver perfil e também preparo. Porém, da mesma forma que essa oportunidade é dada, as legislações não trazem previsão sobre a formação docente específica para esse âmbito, nem como essa formação deve ser realizada no curso superior voltado para a docência, pois a lei fala em magistério, e não em curso de nível superior ou de licenciatura específica. Por fim, percebe-se que, apesar da autonomia curricular ser um elemento presente em cada instituição, é notável que, nas cidades onde estão presentes o curso de Pedagogia da Uneb e os presídios, as universidades não pensaram em conteúdos curriculares de acordo com as especificidades da cultura local, nem alinharam as suas ações investigativas a este local de silêncio e disciplina, o cárcere.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se adentrar nas considerações finais deste estudo, espera-se que os objetivos tenham ficado evidentes para o leitor, acreditando-se que a pesquisa tenha alcançado seus objetivos pretendidos, pois buscou, através da vivência pessoal, pesquisar na legislação e em outros trabalhos correlatos, nas teorias e documentos oficiais a presença da preocupação com a formação docente dentro dos espaços formais, entre os quais o escolhido: o cárcere.

Dito isso, mesmo sem localizar teses e dissertações neste mesmo sentido, foi possível analisar outros dados do sistema carcerário e documentos que proporcionaram a reflexão sobre os sentidos dos territórios de identidades onde coexistem o curso de Pedagogia, formando docentes, e o cárcere, com seus internos à espera do direito à educação.

Ainda foi possível refletir sobre o papel do cárcere na contemporaneidade, sua finalidade e poder, bem como sobre os instrumentos simples, cotidianos e repetitivos de disciplina que ocorrem dentro do cárcere, enquanto instituição total. Assim, chegou-se ao entendimento de que toda disciplina, regramento e privação que na prisão ocorre, não interfere somente na vida do encarcerado mas também na de todos os profissionais ali inseridos, e por que não dizer, nas suas famílias e na vida fora do cárcere e sociedade.

Da mesma forma, a busca pela legislação sobre a formação docente para os espaços formais, com ênfase em localizar alguma resolução ou lei específica, fosse ela federal ou estadual, que trouxesse diretrizes ou uma sugestão de conteúdos para o cárcere, consumiu dias e meses da pesquisa, numa sequência de expectativa e decepção, porque foram localizados conteúdos genéricos, muitas leis esperando por outras leis que ainda não existem, metas esperando por dados quantitativos sobre o número de professores neste espaço, que ainda não foram catalogados, para a partir daí, sem qualquer previsão temporal, serem pensados e criados os cursos formativos. Vive-se atualmente uma crise jurídica, social e política, na qual a educação não possui o seu devido reconhecimento e, cada vez mais, sofre cortes severos e nos prova que ainda deverá haver muita espera pela valorização profissional docente eficaz e real.

Do mesmo modo, a pesquisa buscou comprovar, por meio das informações, que existe uma demanda populacional crescente dentro do cárcere à espera do

cumprimento do direito de ter assistência educacional. O cárcere prevê a educação enquanto direito, e a educação precisa da docência preparada para estar inserida e atuando dentro da prisão.

Para além da demanda, existem 14 cidades onde o curso de Pedagogia pela Uneb é ofertado, seja na modalidade presencial ou a distância, e nestas mesmas localidades existem presídios em pleno funcionamento. Porém os docentes destas cidades estão sendo formados sem o preparo específico para atuarem nesta demanda, viva e presente na sua realidade. Prova disso são os fluxogramas analisados por esta pesquisa, nos quais não existem matérias ou conteúdos neste sentido. Assim, para além dos componentes e dos cursos de formação, discute-se também a ausência da autonomia universitária que, ao idealizar a necessidade do conteúdo curricular daquela localidade, não observou a cultura e a demanda locais.

Acredita-se que, assim, o estudo buscou trazer evidências de que o conteúdo aqui pesquisado, qual seja, formação docente e cárcere, tem seus reflexos, e seus impactos e necessidades, sejam eles sociais, acadêmicos ou profissionais, devem ser observados. Quanto à busca pela relevância científica da pesquisa, durante toda a construção do trabalho, procurou-se fazer com que a pesquisa e a ciência buscassem na legislação vigente o alcance da formação docente para os professores atuarem dentro dos espaços carcerários, possibilitando-nos analisar o que é possível e o que não possui aderência prática, tendo em vista o dilema entre o que já é previsto e a necessidade de agregar mais à formação diante da singularidade do lugar.

Por fim, é necessário pensar em ações concretas e também em políticas públicas de formação inicial e continuada para o profissional da EJA, com enfoque na atuação em prisões, com a qual o professor possa estar preparado e seguro de si, para compreender, entender, conhecer e perceber seu aluno como sujeito de direitos, respeitando-o no processo de escolarização, o que implica assumir uma postura dialógica, potencializar valores e, por meio da educação e do preparo docente para estar naquele lugar, possibilitar ao interno a consciência de si, do seu papel social, bem como fazer surgir novas práticas e novos projetos de cultura, sem os improvisos, com uma postura mais segura, sem medos nem conteúdos específicos. Como diz o músico Lulu Santos: “[...] não haveria luz se não fosse a escuridão [...]”. Somente assim é possível fazer a conexão entre o cumprimento das leis e a efetiva formação e valorização profissional.

## REFERÊNCIAS

ALCOFORADO, L.; VIEIRA, M. C. A educação de pessoas adultas como promotora da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres. Algumas reflexões.

**Revista Portuguesa de Pedagogia**, Ano 43, n. 3, p. 173-193, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2XmUUAm>. Acesso em: 20 nov. 2018.

ALVIN, M. C. de S. A educação e a dignidade da pessoa humana. *In*: FERRAZ, A. C. da C.; BITTAR, E. (org.). **Direitos humanos fundamentais**: positividade e concretização. São Paulo: Edifício, 2006.

ANDRÉ, M. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016.

BAHIA. Decreto nº 12.354, de 25 de agosto de 2010. Institui o Programa Territórios de Identidade e dá outras providências. **Seplan**, Salvador, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2Mxp1nD>. Acesso em: 25 ago. 2018.

BAHIA. Secretaria da Educação. Conselho Estadual de Educação Resolução nº 43, de 14 de julho de 2014. Dispõe sobre a oferta, pelo Sistema Estadual de Ensino, da Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos, para pessoas em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais do Estado da Bahia. **Diário Oficial do Estado da Bahia**: Salvador, 11 mar. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2IFX0p5>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BAHIA. Minuta para o Projeto de Lei. Plano Estadual de Educação 2015-2025. Salvador, jun. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2WPkG3n>. Acesso em: 20 out. 2018.

BAHIA. Secretaria Estadual de Educação. Secretaria Estadual de Administração Penitenciária e ressocialização. Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional da Bahia. Salvador, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2MAUDsO>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BAHIA. Lei nº 13.559, de 11 de maio de 2016a. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia e dá outras providências. **Leis Estaduais**, [S. l.], 19 maio 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2Z92XkE>. Acesso em: 22 set. 2018.

BAHIA. Decreto nº 16.792, de 17 de junho de 2016b. Institui a Agenda Territorial da Bahia - AG-TER e dá outras providências. **Seplan**, Salvador, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2Mxp1nD>. Acesso em: 23 nov. 2018.

BAHIA. Secretaria Estadual de Planejamento. Territórios de Identidade. Salvador, [201-?]. Disponível em: <https://bit.ly/2hT04jZ>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BAUMAN, Z. Social uses of law and order. *In*: GARLAND, D.; SPARKS, R. **Criminology and social theory**. New York: Oxford University Press, 2000. p. 23-45.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005a.

BAUMAN, Z. A educação nas Constituições brasileiras. *In*: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: vol. III – século XX. Petrópolis: Vozes, 2005b.

BARATTA, A. **Ressocialização ou controle social: uma abordagem crítica da “reintegração social” do sentenciado**, v. 2, n. 10, p. 217, 2007. ISSN 2237-7395

BECCARIA, C. **Dos delitos e das penas**. Tradução de Paulo M. Oliveira. 6. ed. São Paulo: Atena, 1959.

BICUDO, M. A. V.; MARTINS, J. **A pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos**. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

BONATTO, F.; ENS, R. T. A educação em um presídio de Curitiba segundo os professores. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1. São Paulo, 2006. **Anais** [...]. Curitiba: Editora PUC, 2006. p. 1308-1407. Disponível: <https://bit.ly/2EQX048>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL [Constituição (1998)]. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 5 out. 1988. Disponível em: <https://bit.ly/2ZnME4F>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 12727, 19 dez. 1967. Disponível em: <https://bit.ly/2Wqzllu>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 6377, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://bit.ly/2ESiFt1>. Acesso em: 27 mar. 2018.

BRASIL. Lei 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 10227, 13 jul. 1984. Disponível em: <https://bit.ly/2WfPHJp>. Acesso em: 27 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://bit.ly/2vgFK39>. Acesso em: 27 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 30 jun. 2011a. Disponível em: <https://bit.ly/2MsFWrF>. Acesso em: 27 mar. 2018.

BRASIL. Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. **Diário Oficial da União**: Brasília, Seção 1, p. 2, 25 nov. 2011b. Disponível em: <https://bit.ly/2s1wuPo>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.163, de 9 de setembro de 2015. Modifica a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 - Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 1, 10 set. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2MDBLcy>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 9 jun. 2000. Disponível em: <https://bit.ly/2s1wuPo>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 5, de 6 de abril de 2005. Consulta sobre a prática de “vestibulinhos” como requisito para o ingresso na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, p. 37, 17 ago. 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2JVS2r9>. Acesso em: 27 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Resolução nº- 3, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. **Ministério da Educação**, Brasília, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2I5k4yf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 2 de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 20, 20 maio 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2MsoUKc>. Acesso em: 27 mar. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Recomendação nº 44, de 26 de novembro de 2011. Brasília, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/1UIUzqW>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 30 de maio de 2016. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais Nacionais para a remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 16, 31 maio 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2JZ9V8z>. Acesso em: 27 mar. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Banco Nacional de Monitoramento de Prisões (BNMP 2.0) – Cadastro Nacional de Presos. Brasília, 2018.

BUFFA, E. O público e o privado na educação brasileira do século XX. *In*: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: vol. III – século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

CORREIA, D. F. da H. **Alunos com altas habilidades/superdotação e a percepção docente**: um estudo fenomenológico. 2016. 124 f. Dissertação

(Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

COSTA, C. R. da. A importância da educação não formal nas políticas públicas. **Revista de Ciências da Educação**, [S. l.], Ano XIII, n. 25, 2º sem 2011. Não paginado. ISSN 2317-6091. DOI: <https://doi.org/10.19091/reced.v0i0.98>.

CRAIDY, C. M. **A educação no sistema penitenciário, e sua importância na ressocialização**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

CURY, C. R. J. Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. ISSN 1980-5314. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>.

DE ARAÚJO, M. M.; ALCOFORADO, L. Campanhas de educação de adultos no Brasil, em Portugal e no Rio Grande Do Norte e os seus princípios educativos (Século XX). **Pombalina**, Coimbra, p. 683-699, 2017. DOI: [https://doi.org/10.14195/978\\_989\\_26\\_1326-0\\_31](https://doi.org/10.14195/978_989_26_1326-0_31).

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DEMO, P. **Introdução à Metodologia da Ciência**. São Paulo: Atlas, 1985.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. Papyrus Editora, 1995.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, [S. l.], ano XXI, n. 55, p. 58-77, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/2Z840RT>. Acesso em: 9 ago. 2018.

DINIZ, C. R.; SILVA, I. B. da. **O método dialético e suas possibilidades reflexivas**. Campina Grande, Natal: UEPB, 2008a. 23 p.

DINIZ, C. R.; SILVA, I. B. da. **Metodologia científica**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN - EDUEP, 2008b.

DINIZ, F. R. A. **Segurança, território, população**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

DINIZ, F. R. A.; OLIVEIRA, A. A. de. Foucault: do poder disciplinar ao biopoder. **Scientia**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 143-158, nov. 2013/jun. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2WO7H1y>. Acesso em: 20 nov. 2018.

DORES, A. P. *et al.* Prisões de Portugal. *In*: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 4. Coimbra, 2000. **Anais [...]**. Lisboa: APS, 2000. p. 1-15. Disponível em: <https://bit.ly/2MwKNYI>. Acesso em: 20 ago. 2018.

DURKHEIM, É. **As Regras dos Métodos Sociológicos**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FEIJOO, A. M. L. C.; MATTAR, C. M. A fenomenologia como método de investigação nas filosofias da existência e na psicologia. **Psicologia: teoria e**



pesquisa, Brasília, v. 30, n. 4, p. 441-447. out./dez., 2014. Disponível em: <https://bit.ly/31615Lq>. Acesso em: 20 ago. 2018.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 9. ed. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Ligia M. Ponde Vassallo. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Tradução de Raquel Ramalhe. 38. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GARCIA, M. **Limites da ciência: a dignidade da pessoa humana: a ética da responsabilidade**. São Paulo: RT, 2004.

GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, [S. l.] n. 1, p. 109-122, ago. 1997. Disponível em: <https://bit.ly/2HXvp3v>. Acesso em: 28 maio 2018.

GATTI, B. A. A produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações. *In*: GATTI, B. A. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 9-40.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010. (Col. Questões da nossa época, v.1).

GRISPUN, M. P. S. Z. **A prática dos orientadores educacionais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. *In*: FÁVERO, O. (org.). **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: Editora Unesco, 2005. (Col. Educação para todos, v. 7).

HADDAD, S.; OLIVEIRA, A. C. As Organizações da Sociedade Civil e as Ongs de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 61-83, mar. 2001. Disponível em: <https://bit.ly/2EN4RQr>. Acesso em março de 2019.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

INFOPEN. **Levantamento nacional de informações penitenciárias: INFOPEN**. Atualização – junho de 2016. Thandara Santos (org.) – Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional, 2017. 65 p.

IRELAND, T. D. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov. 2011.

JOVCHELOVICH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

KONDER, L. **O que é dialética?** 23. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Col. Primeiros Passos).

LEIRO, A. C. R.; MORAES, C. A. de; SANTOS, V. R. dos. Educação popular e pedagogia social: diálogo singular e experiência plural. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 24, n. 43, p. 171-182, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2WhXJRL>. Acesso em: 20 nov. 2018.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004. (Trabalho originalmente publicado em 1978).

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MAGALHÃES, J. N. O paradoxo dos direitos humanos. **Revista da Faculdade de Direito**, Curitiba, n. 52, p. 31-48, 2010. ISSN 2236-7284. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rfdufpr.v52i0.30694>.

MASSON, G. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 105-114, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2ERl0lm>. Acesso em: 20 nov. 2018.

MEDEIROS, M. do S. de A. **A Formação de Professores para a Educação de Adultos no Brasil: da história à ação**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universitat de les Illes Balears, Palma de Malorca, 1999.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Classes multisseriadas [verbete]. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

MEZZARROBA, O.; MONTEIRO, C. S. **Manual de Metodologia da Pesquisa no Direito**. São Paulo: Saraiva, 2003.

MIGUEZ, P. Cultura e Desenvolvimento. **Políticas Culturais em Revista**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 1-3, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2WgB6NG>. Acesso em: 20 nov. 2018.

MUYLAERT, C.; SARUBBI JR., V.; GALLO, P.; NETO, M.; REIS, A. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 48, n. spe2, p. 184-189, 1º dez. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-623420140000800027>.

OLIVEIRA, C. B. F. de. **Para além das celas de aula**: a educação escolar no contexto prisional à luz das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia-Minas Gerais. 2012 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

OLIVEIRA, R. L. A leitura-estar-no-mundo e a constituição do sujeito-leitor. 2013. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

OLIVEIRA, R. L. P. Educação de Jovens e Adultos: o direito à educação. *In*: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 10; CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16. Campinas, 2007. **Anais** [...]. Campinas: ALB, 2007. p. 1-20. Disponível em: <https://bit.ly/2EVEo3j>. Acesso em: 8 ago. 2018.

OLIVEIRA, R. I. R.; GASTAL, M. L. Educação formal fora da sala de aula: olhares sobre o ensino de ciências utilizando espaços não formais. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7. Florianópolis, 2009. **Anais** [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2009. p. 1-11. Disponível em: <https://bit.ly/2HY0gwJ>. Acesso em: 20 nov. 2018.

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: 2 jun. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **A Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: UNIC, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2APlx5U>. Acesso em: 2 jun. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - UNESCO. **Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos**. Aprobada por la Conferencia General en su decimonovena reunión. Nairobi, 1976. Disponível em: <https://bit.ly/2KvL77x>. Acesso em: 20 nov. 2018.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PARRO, V. H. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2008.

PEDROSO, R. C. **Os Signos da Opressão**: história e violência nas prisões brasileiras. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002. (Col. Teses e Monografias, v. 5).

PEREIRA, A. A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 10, p. 38-55, jan./dez. 2011. ISSN 1982-7660. Disponível em: <https://bit.ly/2WPIQup>. Acesso em: 20 nov. 2018.

PIZA, F. F.; SENA, L. B. **PMG 3 – Escola Ativa**. Salto para o Futuro. Porto Alegre: Sulinas, 2001.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

REGINATO, A. D. A. Será que vale a pena? *In*: MENDONÇA FILHO, M.; NOBRE, M. T. (org.). **Política e afetividade**: narrativas e trajetórias de pesquisa. Salvador: Editora UFBA; São Cristóvão: Editora UFS, 2009, p. 79-99.

ROCHA, J. C. 10 de Dezembro (*Human Right Day*): sessenta e seis anos da Promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos – Dia de Reflexão em Defesa da Vida e da Dignidade Humana – contra o Preconceito, intolerância, Violência e Impunidade. **Gestão Universitária**, [S. l.], 16 dez. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2QQJyCs>. Acesso em: 3 mar. 2019.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou Da Educação**. 3. ed. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Difel, 1979.

RUSCHE, J. R. (org.). **Educação de adultos presos**: uma proposta metodológica. São Paulo: Funap, 1995.

RUSCHE, G.; Kirchheimer, O. **Punição e estrutura social**. Tradução de Gizlene Neder. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2004.

SANTOS, B. de S. **A globalização e as ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, B. de S. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004a.

SANTOS, B. de S. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. São Paulo: Editora Cortez, 2004b.

SANTOS, J. G. **Estigmas na educação**: o encarceramento simbólico das juventudes do bairro América em Aracaju – SE. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2016.

SARLET, I. W. **A eficácia dos direitos fundamentais**: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 11. ed. rev. atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

SILVA, A. B. da. **O Trabalho docente na prisão por professores da Rede Estadual de São Paulo**: entre a lógica da formação e a lógica da adaptação. 2017. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.

SILVA, R.; SOUZA NETO, J. C.; MOURA, R. Áreas prioritárias para atuação da pedagogia social no Brasil. *In*: SILVA, R.; SOUZA NETO, J. C.; MOURA, R. (org.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009. p. 45-47.

SLONGO, I. I. P. **A produção acadêmica em ensino de biologia**: um estudo a partir de teses e dissertações. 2004. 364 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SOUZA, M. N. A. de J. **Entre grades e trancas**: o currículo da educação de jovens e adultos no conjunto penal de Eunápolis-BA. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. (org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 3.

TELES, J.; DUARTE, D. La evaluación como proceso: una mirada sobre el proyecto educando para la libertad. *In*: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA – UNESCO. **Educación en prisiones en Latinoamérica**. Brasília, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2LrKNVw>. Acesso em: 10 ago. 2018.

WEBER, M. **Conceitos Sociológicos Fundamentais**. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2010.

WOLKMER, A. C. **Pluralismo Jurídico**: fundamentos de uma nova cultura no direito. São Paulo: Alfa-Ômega, 2001.