

**ODAIR FRANÇA DE CARVALHO**

**ENTRE A CELA E A SALA DE AULA: UM ESTUDO SOBRE  
EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS DE EDUCADORES PRESOS NO SISTEMA  
PRISIONAL PAULISTA**

**UBERLÂNDIA**

**2014**

**ODAIR FRANÇA DE CARVALHO**

**ENTRE A CELA E A SALA DE AULA: UM ESTUDO SOBRE EXPERIÊNCIAS  
EDUCACIONAIS DE EDUCADORES PRESOS NO SISTEMA PRISIONAL  
PAULISTA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Federal de  
Uberlândia, como requisito para a obtenção do  
título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Selva Guimarães

**UBERLÂNDIA**

**2014**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

C331e Carvalho, Odair França de, 1974-  
2014 Entre a cela e a sala de aula : um estudo sobre experiências  
educacionais de educadores presos no sistema prisional paulista / Odair  
França de Carvalho. - 2014.  
267 f. : il.

Orientadora: Selva Guimarães.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa  
de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Prisioneiros - Educação - Teses. 3. Educação  
de adultos - Teses. 4. Identidade (Psicologia) - Aspectos sociais. - Teses.  
I. Guimarães, Selva. II. Universidade Federal de Uberlândia, Programa  
de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

**ODAIR FRANÇA DE CARVALHO**

**ENTRE A CELA E A SALA DE AULA: UM ESTUDO SOBRE EXPERIÊNCIAS  
EDUCACIONAIS DE EDUCADORES PRESOS NO SISTEMA PRISIONAL  
PAULISTA**

Tese aprovada em 28/08/2014 como requisito para obtenção do Título de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

**Uberlândia, 28 de Agosto de 2014**

**BANCA EXAMINADORA**

*Guimarães*

Profa. Dra. Selva Guimarães  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

*Elenice*

Profa. Dra. Elenice Maria Cammarosano Onofre  
Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR

*Leônio*

Prof. Dr. Leônio José Gomes Soares  
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

*Gercina*

Profa. Dra. Gercina Santana Novais  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

*Maria Vieira*

Profa. Dra. Maria Vieira Silva  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

## RESUMO

Esta tese tem como objeto de estudo a experiência de presos monitores/educadores na educação de adultos presos do sistema penitenciário paulista. O campo da pesquisa foram seis unidades prisionais: Penitenciária de Serra Azul I, Penitenciária de Serra Azul II, Penitenciária Desembargador Adriano Marrey – Guarulhos I, Penitenciária José Parada Neto – Guarulhos II, Penitenciária Feminina do Butantã – CPP e a Penitenciária Dr. Sebastiao Martins Siqueira. O universo de colaboradores foi composto de 30 sujeitos, 28 homens e duas mulheres, sendo 27 presos monitores e 03 gestores educacionais. Os objetivos específicos do estudo foram assim delimitados: a) revisitá dimensões históricas da constituição da instituição prisional, bem como caracterizar o sistema prisional brasileiro, aprofundando particularidades dos aspectos constitutivos no estado de São Paulo e nas unidades prisionais investigadas; b) analisar as diretrizes legais e curriculares da constituição da educação escolar prisional; c) registrar e refletir sobre a identidade docente dos educadores (as) presos (as) e; d) registrar, refletir e analisar as concepções, os saberes e as práticas de educadores (as) presos (as) relacionadas à cidadania, à educação, à justiça no contexto da Secretaria de Administração Penitenciária do Estado de São Paulo. A pesquisa ancorou-se na abordagem da pesquisa qualitativa, pautada nos procedimentos da história oral temática em uma visão interdisciplinar. Para atingir os objetivos propostos foram escolhidos os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica; a análise de documentos escritos, tais como leis, diretrizes, material didático; e a realização de entrevistas orais com os presos educadores e gestores. Recorremos aos aportes teóricos dos estudos culturais, da pesquisa narrativa, formação de professores, saberes docentes e a educação de jovens e adultos. As narrativas dos educadores presos investigados revelaram possuir um perfil diferenciado, uma vez que vieram de famílias bem estruturadas, que trabalhavam fora e dentro da prisão e que mantêm laços familiares. Quatro dos monitores possuem curso superior e os demais ensino médio completo. Outro traço identificado, entre eles, foi o da conversão religiosa no interior do presídio. Assim, alguns deles tornaram-se educadores e líderes religiosos. Múltiplas razões os motivaram a tornarem-se educadores no presídio. Os presos monitores se consideraram bons professores, mesmo sem a formação adequada e com as dificuldades impostas, admitiram que poderiam ser melhores com o aporte de outros materiais didáticos. A análise da proposta educacional e das vozes dos sujeitos, evidenciou que a experiência paulista desenvolvida pela FUNAP foi uma experiência exitosa, na medida em que valorizou os sujeitos e a construção de saberes e práticas singulares nos espaços educativos da prisão. Neste sentido, merece ser preservada e valorizada. Concluímos que a educação nas prisões não deve ser uma mera transposição do processo desenvolvido nas escolas regulares, mas uma EJA específica que considere as singularidades do espaço prisional e dos sujeitos educandos e educadores, que reconheça as contradições e valorize os ideais freireanos de educação libertadora e emancipatória.

**Palavras-chave:** educação nas prisões, presos educadores, EJA, identidades, saberes e práticas docentes.

## ABSTRACT

This study has as its object of study the experience of inmates who are monitors/educators in the education of adult prisoners in the São Paulo penitentiary system. The research field was constituted by six prisons: Penitenciária de Serra Azul I, Penitenciária de Serra Azul II, Penitenciária Desembargador Adriano Marrey – Guarulhos I, Penitenciária José Parada Neto – Guarulhos II, Penitenciária Feminina do Butantã – CPP and Penitenciária Dr. Sebastiao Martins Siqueira. There were 30 subjects, 28 men and 02 women, 27 being prisoners monitors and 03 educational managers. The specific objectives were: a) revisiting historical dimensions of the prison institution and its constitution, as well as characterize the Brazilian prison system, deepening particularities of the constituent aspects in São Paulo and in the prisons investigated; b) analyzing the legal and curricular guidelines of the education in prison; c) recording and reflecting on the identity of the educators who are prisoners; d) registering, reflecting and analyzing the concepts, knowledge and practices of educators who are prisoners in what relates to citizenship, education, justice in the context of the Department of Penitentiary Administration of São Paulo state. It was a qualitative research based on the procedures of oral history in an interdisciplinary vision. In order to achieve the objectives the following instruments were chosen: literature search; analysis of written documents such as laws, guidelines, educational material; and conducting oral interviews with inmates who are educators and managers. We also used theoretical contributions of cultural studies, narrative research, teachers' education, teacher knowledge and the education of young and adult people (EYAP). The narratives of prisoners who are educators revealed a different profile, since they come from well-structured families, work inside and outside the prison and keep good family relationship. Four of the monitors have a college degree and the others have graduated in high school. Another identified trait among them was that of religious conversion in prison. Some of them have become educators and religious leaders. A number of reasons have motivated them to become educators in prison. Inmates monitors were considered good teachers, even without proper training. With the difficulties they admitted that they could develop a better work with the input of other learning materials. The analysis of the educational proposal and the voices of the subjects evidenced that the experience conducted by FUNAP was successful since it valued the subjects and the construction of knowledge and unique practices in the prison educational environment. That way it deserves to be preserved and valued. We have concluded that education in prison should not be a mere transposition of the process developed in regular schools, but a specific EYAP that considers the singularities of the prison environment and subjects as teachers to acknowledge the contradictions, and values the freirean ideals of liberating and emancipator education.

**Keywords:** education in prison; imprisoned educators; EYAP; identities; knowledge and teaching practices.

## RESUMEN

Esta tesis tiene como objeto de estudio la experiencia de detenidos tutores/educadores en la educación de adultos encarcelados en el sistema penitenciario paulista. Nuestro campo de investigación se ha constituido de seis unidades carcelarias: Penitenciária de Serra Azul I, Penitenciária de Serra Azul II, Penitenciária Desembargador Adriano Marrey – Guarulhos I, Penitenciária José Parada Neto – Guarulhos II, Penitenciária Feminina do Butantã – CPP e a Penitenciária Dr. Sebastiao Martins Siqueira. El universo de colaboradores ha sido compuesto por 30 sujetos, 28 hombres y dos mujeres, siendo 27 encarcelados tutores y 03 gestores educacionales. Los objetivos específicos del estudio han sido delimitados de la siguiente forma: a) revisitar dimensiones históricas de la constitución de la institución carcelaria, así como caracterizar el sistema penitenciario brasileño, profundizando particularidades de los aspectos constitutivos en el estado de São Paulo y en las unidades carcelarias investigadas; b) analizar las directrices legales y curriculares de la constitución de la educación escolar penitenciaria; c) registrar y reflexionar sobre la identidad docente de los educadores (as) detenidos (as) y; d) registrar, reflexionar y analizar las concepciones, los saberes y las prácticas de educadores (as) arrestados (as) relacionadas a la ciudadanía, la educación, la justicia en el contexto de la Secretaría de Administración Penitenciaria del Estado de São Paulo. La investigación se ha basado en el abordaje de la investigación cualitativa, pautada en los procedimientos de la historia oral temática a partir de una mirada interdisciplinaria. Para lograr los objetivos planteados se han elegido los siguientes procedimientos metodológicos: La investigación bibliográfica; el análisis de documentos escritos, como leyes, directrices, material didáctico; y la realización de entrevistas orales con los presidiarios educadores y gestores. Recurrimos a los aportes teóricos de los estudios culturales, de la investigación narrativa, la formación de profesores, los saberes docentes y la educación de jóvenes y de adultos. Las narrativas de los educadores encarcelados investigados han revelado que éstos tienen un perfil diferenciado, una vez que provienen de familias bien estructuradas, que trabajan fuera y dentro de la cárcel y que mantienen lazos familiares. Cuatro de estos tutores tienen formación universitaria y los demás tienen la enseñanza secundaria completa. Otro rasgo identificado, entre ellos, ha sido el de la conversión religiosa en el interior del presidio. Así, algunos se han hecho educadores y líderes religiosos. Múltiples razones los motivaron a volverse educadores en la cárcel. Los tutores detenidos se han considerado buenos profesores, aunque sin la formación adecuada y con las dificultades impuestas. Han admitido que podrían ser mejores con el aporte de otros materiales didácticos. El análisis de la propuesta educacional y de las voces de los sujetos, ha evidenciado que la experiencia paulista desarrollada por la FUNAP ha sido una experiencia exitosa, a la medida en que ha valorado los sujetos y la construcción de saberes y prácticas singulares en los espacios educativos de la cárcel. En este sentido, merece ser preservada y valorizada. Concluimos que la educación en las prisiones no debe de ser solamente una transposición del proceso desarrollado en las escuelas regulares, pero una EJA específica que considere las singularidades del espacio carcelario y de los sujetos educandos y educadores, que reconozca las contradicciones y valore los ideales freireanos de educación libertadora y emancipadora.

**Palabras-clave:** educación carcelaria, arrestados educadores, EJA, identidades, saberes y prácticas docentes.

## **DEDICATÓRIA**

*Dedico este trabalho aos meus pais Gerson e Fafá, aos meus irmãos Paulo Cesar, Jânio Roberto e Thaís e aos meus sobrinhos Julia e Pedro por sempre estarem presentes.*

*Dedico também a todos os professores que ainda acreditam que a educação pode fazer desse país um pouco melhor.*

## AGRADECIMENTOS

À Professora Lucrécia Stringhetta Mello que apesar de saber do meu “inacabamento”, desde a graduação confiou em minha dedicação e compromisso com a educação.

Aos presos monitores – educadores que participaram da pesquisa e aos diretores das unidades prisionais que aceitaram em participar da pesquisa mesmo sabendo das agruras e belezuras que pode revelar uma pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES na figura de seu Presidente e de seus funcionários pela bolsa de doutorado e de estágio sanduíche que me possibilitou a realizar este trabalho e ampliar meus horizontes sobre o homem e a vida.

Aos professores do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU na pessoa do Professor Dr. Carlos Henrique de Carvalho.

Aos professores e funcionários do “ *Departament de Didàtica de lês Ciències Socials da Universitat Autònoma de Barcelona.*” Pelo carinho e atenção que me receberam. Em especial, gostaria de dizer “*Moltes Gracies*”, em um bom catalão ao querido professor Dr. Joan Pagès i Blanch meu supervisor no estágio doutoramento na Espanha.

Aos amigos Paulo Tolentino e Élcio que no momento mais difícil da minha vida se fizeram presente ao meu lado.

Aos funcionários do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da UFU em especial a Gianny Carlos Freitas Barbosa e James Madson Mendonça que tornaram amigos no decorrer do curso.

À querida Cristiane Toledo, secretária Executiva do CEP-SAP que me atendeu como se fossemos velhos amigos na Secretaria de Administração Penitenciária do Estado de São Paulo e ao Senhor Dr. Lourival Gomes secretário da Administração Penitenciária de São Paulo por “abrir as portas” do sistema penitenciário paulista para minha pesquisa juntamente com seus Diretores.

As Professoras Iara Vieira Guimarães e Gercina Santana Novais, pelas valiosas contribuições dadas no exame de qualificação.

Aos colegas de Turma do Doutorado e do GEPEGH que me ensinaram que a amizade e humildade são os primeiros passos para se formar um pesquisador: Sergio Both, Josemir, Neil, Alexandre (UNIFAP), Regina (UNIFAP), Benjamim, Thamar, Gizelda, Silma, Osvaldo, as Camilas, Alexia...

Aos amigos de todos os momentos Bruno, Mário, Astrogildo, Marco Aurélio, Geovana meu muito obrigado!

Ao Professor Cristiano Simon pelos ensinamentos sobre a vida durante a estadia na Espanha.

As amigas Rosemari Clea Balsalobre Lins e Tatiana Severo Lins pelas contribuições.

Aos Professores Leônicio José Gomes Soares, Elenice Maria Cammarosano Onofre, Maria Vieira Silva e Silma do Carmo Nunes que aceitaram prontamente o convite para comporá de defesa desta Tese, pela compreensão com relação a data de entrega do trabalho final.

E por fim, gostaria de agradecer a Professora Selva Guimarães, minha orientadora e amiga, que soube respeitar meu tempo para assimilar alguns acontecimentos que nos atropelam durante a vida e no silêncio se manifesta, só pessoas humanizadas como você para saber entender que tem momentos que nos perdemos e precisamos de um tempo para nos encontrar, meu muito obrigado pela confiança.

## **LISTA DE SIGLAS**

AECID	Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento
AIDS	<i>Acquired immunodeficiency syndrome</i>
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPCP	Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COESPE	Coordenadoria dos Estabelecimentos Penitenciários do Estado
CONDEPHAAT	Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONFINTEA	Conferência Internacional de Jovens e Adultos
CV	Comando Vermelho
D.O.E	Diário Oficial do Estado
DEPEN	Departamento Penitenciário Nacional
DhESCA	Plataforma Brasileira de direitos Humanos, econômicos, sociais, culturais e ambientais
DOU	Diário Oficial da União
DS	Demand Social
DST	Doenças Sexuais Transmissíveis
EAD	Educação a Distância

EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETEC	Escola Técnica Estadual
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNAP	Fundação "Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel"
FUNAP	Fundação "Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel"
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNPEN	Fundo Penitenciário
GEPEGH	Grupo de Pesquisa: "Formação docente, saberes e práticas de ensino de História e Geografia
GREDISC	<i>Grup de Recerca em Didàtica de les Ciències Social</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro em Ciência e Tecnologia
IEE	Instituto de Estudos Especiais
Ilanud	Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INFOOPEN	Sistema de Informações Penitenciárias
LDEBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEP	Lei de Execuções Penais
MEC	Ministério de Educação
MG	Minas Gerais
MJ	Ministério da Justiça
MS	Mato Grosso do Sul
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos
ONG	Organização Não Governamental

ONG	Organização não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
P.E.	Penitenciária do Estado
PAD	Processo Administrativo
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCC	Primeiro Comando da Capital
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PPG	Programa de Pós-Graduação
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REDLece	Rede Latino Americana de Educação em Regimes Privação da Liberdade
SAP	Secretaria de Administração Penitenciária
SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SESC	Serviço Social do Comércio
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SP	São Paulo
SP	São Paulo
SUSEPE	Secretaria Estadual de Justiça e Segurança
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

UERJ	Universidade Estadual do Estado do Rio de Janeiro
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPe	Universidade Federal de Pelotas
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNIPAC	Universidade Presidente Antônio Carlos
UNISAL	Centro Universitário Salesiano de São Paulo
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNISO	Universidade de Sorocaba
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Prédio da colônia Militar de Itapura-SP.	22
Figura 2 - Formatura da Pré-escola	23
Figura 3 – Interior da Penitenciária de Stateville no estado de Illinois	61
Figura 4 – Penitenciária do estado da Pensilvânia no distrito de Eastern	63
Figura 5 – Vista Aérea da Prisão de Auburn	65
Figura 6 – Detentos Trabalhando	69
Figura 7 – Desenho isométrico da Penitenciária de Pentonville	70
Figura 8 – Penitenciária do Estado na cidade de São Paulo	73
Figura 9 – Unidades prisionais federais	86
Figura 10 – Vista da Penitenciária de Catanduvas/PR.	87
Figura 11 – Distribuição das Unidades Prisionais no Estado de São Paulo	91
Figura 12 – Os atores do programa de educação da FUNAP	98
Figura 13 – Entrada do Campus	128
Figura 14 – Estrutura Organizacional	131
Figura 15 – Sala de aula na Penitenciária de Serra Azul I	154
Figura 16 – Sala de aula de EAD na Penitenciária de Serra Azul I	154
Figura 17 – Pavilhão Escolar na Penitenciária de Serra Azul II	155
Figura 18 – Caderno de História e Geografia	233
Figura 19 – Capa do Caderno Cultura e Trabalho	236

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Localização e capacidade das penitenciárias federais	88
Tabela 2 - Tipologia das instituições prisionais do estado de São Paulo	89
Tabela 3 - Produção Acadêmica - Teses e Dissertações	137
Tabela 4 - Nível de escolaridade - Nacional e São Paulo - 2010	160

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Número de presos por Estado	107
Gráfico 2 – Escolaridade dos presos paulistas	133
Gráfico 3 – Produção de teses	138
Gráfico 4 – Participantes da pesquisa por unidade prisional	157
Gráfico 5 – Faixa etária dos presos educadores	159
Gráfico 6 – Escolaridade	159
Gráfico 7 – Religião	161
Gráfico 8 – Origem dos sujeitos da pesquisa	162
Gráfico 9 – Condenação dos presos monitores	163

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Regimes de prisão	76
Quadro 2 – Número de presos por Estado	82
Quadro 3 – Prisioneiros em atividades laborais	100
Quadro 4 – Teses sobre a temática da educação em prisões	138
Quadro 5 – Unidades participantes da pesquisa	152
Quadro 6 – Organização curricular	209

## SUMÁRIO

<b>MEMÓRIAS</b>	20
Memórias de uma viagem: tecendo os fios do tempo	21
A iniciação a pesquisa acadêmica e o tornar-se educador	26
A viagem e seus pontos de parada: o Mestrado	30
Enfrentando encruzilhadas: Doutorado	33
<b>INTRODUÇÃO</b>	36
I - A pesquisa: tema, justificativas, problemas e objetivos	37
II - A escolha metodológica	46
III - O universo	52
IV - Os colaboradores	53
V – A Organização da Tese	53
<b>CAPÍTULO 1</b>	56
<b>REVISITANDO A HISTÓRIA DO SISTEMA PRISIONAL</b>	57
1.1 As origens da prisão	58
1.2 O sistema prisional brasileiro	71
1.2.1 O sistema penitenciário federal	83
1.2.3 O sistema prisional paulista	88
1.3 A FUNAP e a educação no sistema prisional paulista	94
<b>CAPÍTULO 2</b>	103
<b>EDUCAÇÃO ESCOLAR EM PRISÕES NO BRASIL: UMA REVISÃO</b>	104
2.1 Caminhos percorridos pela Educação Escolar em prisões no Brasil: mudanças/permanências, continuidades/rupturas	105
2.2 Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais: caminhos incertos – caminhos possíveis	118
2.3 Velhos atores novos problemas: a educação em espaços prisionais no estado de São Paulo	129
2.4 A educação “prisional” na pesquisa acadêmica	134

<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>148</b>
<b>HISTÓRIAS DE VIDA... HISTÓRIAS DA ESCOLA... HISTÓRIA DA PRISÃO: QUEM SÃO OS PRESOS EDUCADORES</b>	<b>149</b>
3.1 Os palcos da pesquisa: os espaços educativos	152
3.2 As tramas tecidas na vida: por presos educadores	157
3.2.1 O perfil dos presos educadores– colaboradores da investigação	157
3.2.2 Lembranças do vivido: a vida e a escola	163
3.2.3 O tornar-se educador na prisão: fazendo escolhas e semeando sonhos	181
<b>CAPÍTULO 4</b>	<b>191</b>
<b>O QUE PENSAM, O QUE DIZEM: SABERES, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NAS VOZES DE EDUCADORES</b>	<b>192</b>
4.1 O projeto de prática educativa da FUNAP para educação de adultos presos	193
4.1.1 Vozes de formuladores e gestores	202
4.2 Saberes e concepções edificados numa prática dialógica	216
4.2.1 A formação de professores de EJA para ambientes prisionais: um conceito em construção	218
4.2.2 As concepções de educação, justiça e cidadania	223
4.3 Dimensões da prática educativa nas vozes de presos educadores	227
4.3.1 As propostas pedagógicas e materiais didáticos	229
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: lançando ancoras...içando velas...a viagem contínua</b>	<b>240</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>247</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>266</b>
I – Roteiro de entrevista com os presos educadores	
II – Roteiro de entrevista com os gestores e supervisores	
III – Produção Acadêmica(CD)	
<b>ANEXOS</b>	<b>267</b>
I – Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010 – Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.	
II – 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.	
III – Termo de Anuência	

*Somos como os rios, nascemos pequenos e vamos em frente,  
sempre em frente,  
aumentando nosso caudal de experiências.*

*Ora os rios se acoplam a outros rios,  
sendo-lhes afluentes,  
ora constituem afluxo para outros,  
da mesma forma como nos ligamos a outros espíritos.*

*Assim como a correnteza ora pende para a margem esquerda,  
ora para a direita,  
também nós,  
ora agimos no bem,  
ora agimos no mal.*

*As águas às vezes tem larguezas de leito,  
ora afunilam-se,  
tal e qual nossas várias vidas,  
ora mais fáceis,  
ora tão difíceis.*

*A fusão de cada obstáculo vencido,  
segue o rio seu destino inexorável,  
rumo ao mar,  
sendo isso mesmo o que ocorre conosco [...]*

*(ROBOELS, 1995).*

# **MEMÓRIAS**

## 1 Memórias de uma viagem: tecendo os fios do tempo

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o viajante se sentou na areia da praia e disse: “Não há mais que ver”, sabia que não era assim. O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com Sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir. E para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. O viajante volta já. (SARAMAGO, 1984, p.76)

Ao tecer os fios da minha história vivida até aqui, mergulho nas minhas memórias para fazer emergir fragmentos, lembranças, marcas, fatos, imagens, objetos, lugares e vivências que pareciam ter-se perdido no tempo e no espaço. Recorro a instrumentos que, desde muito cedo, estiveram presentes na minha vida: garatujas, letras, sílabas, palavras, frases, pequenos textos, cartas e até aos artigos, projetos, dissertações e teses – a escrita narrativa.

Ao submeter-me à trama da minha vida e da própria formação profissional, valho-me de Larrosa:

A trama do relato de formação é uma aventura que não está normalizada por nenhum objeto predeterminado, por nenhuma meta. E o grande inventor-experimentador de si mesmo é o sujeito capaz de assumir a irrealidade de sua própria representação e de submetê-la a um movimento incessante ao tempo destrutivo e construtivo (LARROSA, 2002, p.67).

Nessa busca pelas origens, lembro-me das narrativas de meu avô sobre o movimento diásporico (HALL, 2009), na década de 1950/60, ocorrido na região do Nordeste para o Sudeste do Brasil, na fuga contra a fome e a morte. A viagem durou 15 dias em cima de um pau de arara<sup>1</sup>, primeiramente fixando suas raízes no Estado de Mato Grosso do Sul e, um ano depois, migrando para a região de Andradina, interior de São Paulo.

Entro em cena, nessa história, no dia 3 de março de 1974, às 6h30, nessa cidade conhecida e famosa por ser a “Terra do Rei do Gado”. Sempre morei no município de Itapura<sup>2</sup>,

<sup>1</sup>Tipo de transporte usado em caminhões adaptados pelos nordestinos em sua migração em direção ao Sudeste (Estado de São Paulo ou Rio de Janeiro).

<sup>2</sup>A colônia militar de Itapura foi aberta em 1858, ao lado do salto do mesmo nome. Com o final da Guerra do Paraguai, em 1870, perdeu a razão de ser, e a enorme dificuldade de acesso, somente por rio, acabou por levar o núcleo ao abandono. Por duas vezes, em 1863 e em 1881, foi feita uma tentativa de se abrir estradas para se alcançar essa colônia por via terrestre. Em 1905, a Comissão Geográfica e Geológica do Estado de São Paulo encontra apenas ruínas das duas colônias. No entanto, o “Palácio de D. Pedro”, magnífica construção de 1869 e

primeiro ponto de civilização da região oeste do Estado.



**Figura 1** – Prédio da Colônia Militar de Itapura-SP.

**Fonte:** Acervo pessoal, 2011.

Meu pai, naquela época, trabalhava na Fazenda Urubupungá, propriedade de Geremia Lunardelli<sup>3</sup>, onde permanece até os dias atuais. Vivi toda minha infância entre animais (cavalos, bois, jumentos, vacas, bezerros, porcos, galinhas e os adoráveis cachorros), pés de laranja, manga, jaca, jabuticaba, peões, roceiros, boias-frias, os amigos (Joni, Rose, Paulo, Emerson, Alexandre, Junior, Nilza, Cícera, Adriano, José Carlos, Celso...) e as brincadeiras. Nos espaços como: sedes, colônias (em média com 12 casas), roças, pastos, matas, açudes e os rios (Tietê e Paraná). Bons tempos, boas memórias. E não poderia me esquecer dos *causos* em volta fogueira, as rodas de viola, os jogos de futebol aos domingos, as festas juninas e os casamentos. Quanta cultura! E só percebo isso hoje, ao olhar o passado, pensando o presente e almejando o futuro.

Essas reminiscências me remetem também às lembranças de Paulo Freire e sua infância na cidade do Recife, onde realizou, primeiramente, a leitura do mundo e, depois, da palavra,

---

hoje tombada pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico Arqueológico, Artístico e Turístico – *Condephaat*, casa do Comandante do Destacamento Naval, permanecia em pé e o está até hoje, apesar do abandono. Fonte: <http://www.estacoesferroviarias.com.br/i/itapura.htm>. Acesso em: 14/07/2014. Local onde morre o rio Tietê ainda com suas belezas naturais e encontra com as águas do rio Paraná.

<sup>3</sup>Foi denominado *Rei do café* por ter chegado a possuir 18 milhões de pés de café, espalhados por suas numerosas propriedades nos Estados de São Paulo, Paraná e no sul de Mato Grosso, hoje Mato Grosso do Sul. Também possuía terras em Goiás e no Paraguai. Pelo papel que teve na agricultura brasileira recebeu, em 1933, a Ordem do Cruzeiro do Sul. Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Geremia\\_Lunardelli](http://pt.wikipedia.org/wiki/Geremia_Lunardelli). Acesso: em 14/07/2014.

em que narra na obra, *A importância do ato de ler*, de 1999. Sou o filho mais velho de uma família de quatro irmãos, sendo três homens e uma mulher. Meu pai vem de uma família composta de 10 irmãos (três mulheres e sete homens) e apenas um conseguiu frequentar um curso superior, os outros, nem o ensino fundamental terminaram. Do lado materno, uma prole de 18 irmãos, nenhum deles cursou o nível superior, apenas dois concluíram o ensino médio. Meus avós paternos e maternos eram semianalfabetos, todos de origem nordestina (cearenses e baianos); desses, apenas minha avó materna encontra-se viva em 2014. Aos seis anos de idade, entrei na pré-escola, hoje educação infantil, na Escola Estadual de 1º e 2º Grau de Itapura-SP, onde estudei até a 8ª série (9º ano) do ensino fundamental.



**Figura 2** – Formatura da pré-escola  
**Fonte:** Acervo pessoal, 1980.

Embora meus pais fizessem questão, estudar sempre foi difícil para mim e meus irmãos, pois morar na fazenda dificultava frequentar às aulas, uma vez que, na década de 1980, o transporte escolar era muito precário, mesmo no Estado de São Paulo.

Vivi na fazenda até aos catorze anos, de 1974 a 1988, não sem interrupções. Em 1989, meus pais, preocupados com o ensino “fraco” da escola em que eu estudava, mandaram-me morar com minha tia, irmã da minha mãe, na cidade paulista de Ilha Solteira. Naquele ano, matriculei-me no 1º ano do ensino médio na Escola Estadual de Urubupungá, por coincidência,

o nome da fazenda onde morávamos. Fiquei com minha tia apenas um ano e, depois, viajava todos os dias, em média 70 km, ida e volta, e ainda andava a pé 3 km até em casa.

Esses três anos foram difíceis para os estudos, pois frequentava uma escola, considerada regular, em minha cidade e fui estudar em uma escola pública avaliada como de excelência, o que exigiu muito de minha capacidade. No final do primeiro ano, fiquei de recuperação em duas disciplinas, mas passei. No segundo ano, uma e, no terceiro e último, foi a *alforria*. Nesse percurso, desde os 14 anos, sempre trabalhei na fazenda. Na década de 1990, terminei os estudos do ensino médio e prestei o exame vestibular para o curso de Agronomia da Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp de Ilha Solteira e fui aprovado. Cursei um ano e abandonei, pois naquele momento, algo já não mais me prendia na vida rural. Fiquei trabalhando com meu pai até 1999, e para eles, meus pais, era ótimo um filho, que havia conseguido fazer o ensino médio, estar frente à história de vida deles.

No ano de 1998, prestei uma seleção pública para exercer a função de Conselheiro Tutelar. Desempenhei essa atividade durante dois mandatos. Naquele ano, tive que me mudar para Itapura, pois fazia plantão à noite e, morando na fazenda, não dava para conciliar, pois continuei, por mais um ano, trabalhando com meu pai. Exercer por um ano a função de conselheiro tutelar me fez vivenciar, principalmente, os problemas do ambiente escolar e familiar das crianças atendidas, sejam eles de ordem social, econômica e/ou afetiva. Momento esse em que a escola pública tornava-se espaço de todos.

No segundo semestre de 1998, resolvi cursar Pedagogia em uma Faculdade particular na cidade de Andradina, mas a filosofia da instituição não vinha ao encontro com aquilo que eu acreditava ser educação. Naquela época, a educação já tinha feito muito na minha vida. No final do mesmo ano, fiquei sabendo do processo de transferência externa para a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, campus de Três Lagoas. Não pensei duas vezes, prestei o processo seletivo. Só havia uma vaga e, entre os cinco candidatos, fui aprovado. O ambiente da universidade pública me trouxe uma nova visão de mundo, novos projetos e novos anseios. Viver o espaço da universidade proporcionou-me um crescimento significativo, tanto pessoal quanto profissional. O curso era noturno e durante os quatro anos da graduação viajava 160 km por dia para estudar. Saía às 19h de Itapura-SP e voltava à uma hora da madrugada.

Com o ingresso na UFMS, conheci uma pessoa que iria mudar a minha vida, o Professor Valdeci Luiz Fontoura dos Santos, hoje amigo e companheiro de luta por uma educação mais digna neste País. Mais conhecido como Val Fontoura, ele ministrava aula de Didática no primeiro semestre do curso. Esse professor me fez apaixonar pela docência e também foi a inspiração para que eu me envolvesse com a educação nas prisões. Ele morava na cidade de

Andradina-SP e viajava para Três Lagoas-MS todos os dias para lecionar. Num desses dias, ele ficou sabendo do processo de seleção para estagiário na Penitenciária de Andradina e, passando por mim, no segundo semestre, disse-me: “Você tem cara de professor de penitenciária, vai prestar!” E lá fui eu prestar o concurso. Passei e tive a primeira experiência de docência da minha vida. A penitenciária foi para mim um espaço de experiência<sup>4</sup>, aqui entendida como:

[...] um passo, uma passagem. Contem o “ex” do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase. Contem também o “per” de percurso, do “passar através”, da viagem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo. E não sem risco: no *experiiri* está o *periri*, o *periculum*, o perigo. (LARROSA, 2002, p.67)

Essa experiência durou três anos e humanizou minha trajetória pessoal e profissional, ao fazer-me apaixonar pela educação logo no início da minha formação. Recorro à Larrosa, que concebe a experiência como aquilo “[...] que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que passa, não o que acontece, ou o que toca” (2001, p.21). As 4.524 horas de estágio na Penitenciária de Andradina marcaram a minha maneira de ver o homem, o mundo e a vida.

Com essa experiência, tornei-me um sujeito que, nas palavras de Larrosa, “seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece, afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2001, p. 24)

Esse aprendizado só foi possível por meio do estágio extracurricular, durante quase toda minha formação na Graduação de Pedagogia, pois foi aguçando o meu interesse pela Educação de Jovens e Adultos e, em particular, pela Educação de Jovens e Adultos Presos. Nesse movimento de formação e atuação, me pego mudando, me transformando. Nesse processo, as minhas “concepções” foram revistas, e outras foram se firmando no lugar daquelas. Quis, com isso, também mostrar que, nessa trajetória, fui me fazendo um “professor pesquisador”, sem, muitas vezes, ter isso muito claro. Hoje tenho consciência das marcas e memórias que foram sendo construídas no decorrer do tempo e espaço da minha própria história de vida.

---

<sup>4</sup>Segundo Tardif (2005, p. 54), “[...] os saberes experenciais [...] são [...] formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”. Esses saberes possuem três objetos: “as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática”; “as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se”; “a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas” (TARDIF, 2005, p. 50).

Nessa trajetória, algumas questões surgiram e provocaram inquietações em forma de perguntas: Como criminosos considerados perigosos, entre eles assassinos e estupradores, viam o espaço da sala de aula? Como podia a sala de aula ser um espaço de socialização, de aprendizagem, de convivência pacífica naquele ambiente?

Nos três anos que ministrei aulas no “Pavilhão 2” convivi com estupradores e gays, travestis, matricidas, devedores e outros não aceitos em outros ambientes. No “Pavilhão 4” havia traficantes, assaltantes, sequestradores, conhecidos como a *elite do crime*. Nunca houve uma discussão, um problema de disciplina, problemas de tarefas não feitas. Ao contrário, os alunos eram dedicados e possuíam um respeito imenso pela figura do professor. Que espaço era este? Quais eram os alcances da prática educativa no espaço prisional?

E a mais inquietante questão era: como um espaço tão disciplinador e aniquilador do sujeito conservava, em seu seio, uma escola, que tem como papel principal “formar cidadãos críticos e reflexivos”, contradizendo o que está posto nos estudos de Foucault (2004)? Para esse autor, a prisão tem o papel da reabilitação e a adaptação de corpos dóceis para retorno à sociedade, e a escola também se configura num espaço disciplinador. A dúvida me surgiu quando um preso me disse: “Aqui na sala de aula é o único lugar que ainda me sinto gente e sou respeitado como ser humano”!

Lembro Nassif (2006) ao comparar a escola ao presídio. A autora destaca alguns pontos em comum, como:

[...] classes (celas) distribuídas lado a lado, sem nenhuma comunicação; grades nas janelas; muros altos com grades; grandes portões com guarda; refeitório comum; pátio; normas e regras internas; alguém (agente de segurança) vigia os alunos (apenados); os alunos são classificados segundo a classe (cela e galeria) que ocupam e a série que cursam (o artigo penal). Além disso, na escola, as práticas transgressoras, classificadas como faltas graves, médias ou leves, são registradas num livro de ocorrências (na prisão, é aberto um PAD1) e, dependendo da gravidade, resultarão em punições. Porém, se as semelhanças são tantas em termos de espaço físico, estruturação e organização, como os apenados/alunos diferem tanto dos penados/bandidos? (NASSIF, 2006, p.14)

## 1.1 A iniciação à pesquisa acadêmica e o tornar-se educador

Acredito que pesquisar é uma das principais habilidades que o professor precisa dominar, pois me fiz educador sendo pesquisador e, nessa perspectiva, faço minhas as palavras de Freire (1996, p. 32):

[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervendo, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Ao viver num espaço de fronteira entre prisão e liberdade, justiça e injustiças, erros e atrocidades, realidade e imaginação, essas polarizações produziram em mim um educador mais humano e comprometido com a educação, independente do ambiente em que ela ocorra, seja em universidades, faculdades, escolas, aldeias, internatos, prisões dentre outros espaços. A educação está vinculada a um projeto de formação que se traduz em um movimento

processual, permanente, como o processo de aprender e ensinar, desenvolve-se na experiência cotidiana, em diferentes tempos e espaços educativos, como nos espaços de lazer, teatros, cinemas e meios de comunicação, em diferentes lugares de memória, museus, e bibliotecas, em igrejas e sindicatos e nos espaços e atividades formais e informais. (GUIMARÃES, 2010, p.393)

A educação é, a meu ver, a possibilidade de libertação das amarras da ignorância, da exclusão, da opressão e, principalmente, da capacidade de formar homens e mulheres melhores. De acordo com o Art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a educação é um direito fundamental que deve ser assegurado a todos (ONU, 1948). E, como nos chama atenção Freire (1979), o homem não está acabado, e se estivesse não haveria educação.

Descobri na prática que

a sala de aula é, por excelência, um espaço plural, coletivo, o palco no qual professores e alunos/atores/sujeitos vivem, aprendem, ensinam, relacionam-se uns com os outros, com o mundo, com os saberes. Ali eles se expressam, se expõem, se revelam, se colocam por inteiro, na totalidade. (GUIMARÃES, 2010, p.391)

É nesse espaço que “o professor re/constrói sua bio/grafia, sua história, sua trajetória, sua experiência pessoal e profissional. Espaço de aprender e ensinar, logo, um espaço, um campo de relações (GUIMARÃES, 2010, p.2). Como afirma Larrosa, esse espaço não pode ser visto

[...] como um espaço neutro, ou não problemático de desenvolvimento ou de mediação, como um mero espaço de possibilidades para o desenvolvimento ou a melhoria do autoconhecimento, da autoestima, do autocontrole da auto-regulação etc., mas como produzindo formas de

experiência de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos. (LARROSA, 1999, p. 57)

Assim, acredito que o espaço da sala configura-se num espaço de possibilidades e não só determinação (anulações, domesticação, disciplinações) e que pode-se tornar um espaço de transformação, de diálogo, de luta, de contradições e, acima de tudo, de esperança na construção de sujeitos mais conscientes e menos alienados.

Em relação à docência concordo com Guimarães ao afirmar que:

[...] não se nasce professor; torna-se professor. É um processo inacabado. O “ser professor” é construído na história de vida, no terreno da experiência pessoal e coletiva em determinados espaços e tempos históricos [...]. (GUIMARÃES, 2010, p. 393)

Guimarães (2010), ao analisar e discutir sobre a complexidade e os desafios de exercer a docência, afirma que “ser professor, tornar-se professor, constituir-se professor e exercer o ofício é viver a ambiguidade, é exercitar a luta, enfrentar a heterogeneidade, as diferenças sociais e culturais no cotidiano em diferentes espaços educativos” (p. 402).

Após os obstáculos que enfrentei e as realizações, durante o estágio extracurricular, consegui ser aprovado em duas seleções para bolsista de iniciação científica do convênio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq/UFMS, no período de agosto de 2001 a julho de 2002, desenvolvendo o plano de pesquisa “O projeto político pedagógico e o desenvolvimento da proposta curricular da escola”, com orientação da Profª. Drª. Lucrécia Stringhetta Mello. No final do trabalho, fiz a proposta de continuidade para o período de agosto de 2002 a julho de 2003, que foi aprovada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq/UFMS. Esse segundo momento resultou no relatório “Os temas transversais e o processo de ensino-aprendizagem: integração de conhecimentos em uma pedagogia de projetos<sup>5</sup>”, cuja pesquisa foi realizada em quatro escolas públicas da cidade de Três Lagoas-MS, sendo duas municipais, no ano de 2001 e, no ano seguinte, ampliado para mais duas escolas estaduais tendo como sujeitos os professores das séries do ensino fundamental. O aporte teórico alicerçava-se na “Interdisciplinaridade”, na “Teoria Curricular Crítica”, na “Pedagogia de Projetos” e nos “Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)” em suas especificidades. Essa experiência possibilitou-me o confronto entre

---

<sup>5</sup>Pesquisa realizada no período de agosto de 2001 até fevereiro de 2003 e que resultou no projeto de Mestrado.

a teoria e prática, implicando também, como sugere Fazenda (2012, p.34), “[...] pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores”.

A minha formação inicial e as oportunidades experenciadas nesse trajeto abriram horizontes profissionais que jamais havia almejado. Ao concluir o curso em 2003, fui convidado pela Prefeitura Municipal de Itapura, SP, a ocupar o cargo de Coordenador do Projeto Social “Espaço Amigo”, mantido em parceria com o Governo do Estado de São Paulo. O Programa atendia crianças e adolescentes entre sete e 14 anos, numa totalidade de 125 crianças e jovens, desenvolvendo atividades culturais como: artes (pintura), música (teclado, violão), artesanato e reforço escolar, articulando uma política socioeducativa com a escolarização formal. Nesse espaço, pude viver uma das máximas de Paulo Freire: “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda”(2000, p.67).

Além do contato com o trabalho, por meio de projetos de extensão e comunitários na Graduação, tive ainda, no ano de 2001, a oportunidade de participar da implantação do Programa Parâmetros em Ação<sup>6</sup>. Ainda em 2003, iniciei a Docência no Ensino Superior, ministrando as disciplinas “Filosofia da Educação e Fundamentos e Métodos de Educação Infantil”, como professor substituto na Faculdade de Ilha Solteira-SP. Um fato que marcou essa experiência foi que, naquele período, me tornei professor das minhas professoras primárias no curso de Pedagogia, apenas duas delas não foram minhas alunas na Graduação.

Foi na prática da docência na formação inicial de professores que consegui ampliar a confirmação do pressuposto da importância da pesquisa no processo de formação do profissional da educação. A discussão e a reflexão sobre a prática docente, tomando a interdisciplinaridade como fundamento para o exercício da docência possibilitou

[...] um movimento processual: a busca de totalidade articuladas e contextualizadas temporalmente, numa dada realidade. A compreensão da realidade leva-nos, como exigência natural, a estabelecer convergências e a entrecruzar as diversas dimensões que compõem o universo humano. (MELLO, 1997, p.1)

Na Penitenciária de Andradina (2001), desenvolvi, pela “Organização Não Governamental” – ONG “Bem Viver, Saúde e Saber S/C”, um projeto que trabalhava os

---

<sup>6</sup>Política de formação contínua para os professores da educação básica emanada da Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação, sob a coordenação da Professora Iara Prado, na gestão de Paulo Renato Souza, então Ministro da Educação no governo de Fernando Henrique Cardoso, no período de 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2002.

seguintes temas: DST/AIDS, Drogas e Direitos humanos entre os reeducandos da penitenciária. Essa experiência foi muito positiva e aguçou meu interesse para o foco da teoria de trabalho com projetos.

## 1.2 A viagem e seus pontos de parada: o Mestrado

No final de 2003, prestei a seleção para o curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na cidade de Campo Grande. Fui aprovado para ingresso em 2004. E, como nada foi muito fácil na minha vida, a Bolsa de Mestrado não foi concedida no início do curso. Precisei trabalhar e estudar, viajando 800 km toda semana. Trabalhava nas segundas e terças, viajava na terça-feira à noite para assistir aulas nas quartas e quintas-feiras o dia todo. Retornava na quinta à noite para ministrar aulas na sexta-feira no curso de Pedagogia da Faculdade de Ilha Solteira. Mas, “quem espera sempre alcança”, já diz o ditado popular, e em maio de 2005, a bolsa<sup>7</sup> foi concedida e me dediquei então, exclusivamente, ao Mestrado.

Nessa experiência, defrontei-me com a primeira encruzilhada acadêmica. Ao cursar as disciplinas, fui seduzido pelas leituras de Michel Foucault e suas teses sobre a sociedade disciplinadora e as relações de poder. Por outro lado, me via, cada vez mais, mergulhado na “filosofia metafórica” da perspectiva interdisciplinar que me acompanha até os dias de hoje, o que me possibilita deixar a escrita acadêmica mais humana e sutil.

Nesse processo, chocaram-se as vivências humanas na penitenciária, nas realizações comunitárias, nas leituras das obras freirianas e suas pedagogias (oprimido, esperança, indignação, autonomia), que nos leva a ter esperança no homem e na educação como partes de um processo inacabado e que nos seduz com a possibilidade de transformação, mudança e movimento. Como Freire dizia, buscava “uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (FREIRE, 1996, p.10). Na busca de uma “ética universal do ser humano”, depositava, na prática docente, a esperança na edificação de uma sociedade melhor. Outro aspecto importante absorvido pela teoria freiriana foi a crítica da malvadeza neoliberal em relação às “injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo” e “ao cinismo de sua ideologia fatalista e a recusa inflexível ao sonho e à utopia” (FREIRE, 1996, p.14).

---

<sup>7</sup> Bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, fomento que me possibilitou o término do Mestrado em 24 meses.

Durante o percurso desse aprendizado, fiz minha escolha pelo sonho, pela utopia, pela esperança, pelo ser humano e pela educação libertadora que deposita na prática educativa compromissada e ética que acredita que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas, [...]” (1996, p.14). Assim, faço minhas as palavras de Freire, ao dizer que a nossa presença no mundo “significa reconhecer que somos seres *condicionados*, mas não *determinados*. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro, permita- me reiterar, é *problemático* e não inexorável (1996, p.19)”.

Com tudo isso, fui me tornando um cidadão, cada vez mais consciente e emancipado (cf. Freire) na minha vida e na profissão. Em 12 de maio de 2006, o momento mais almejado aconteceu: minha defesa pública da Dissertação de Mestrado, intitulada “Pedagogia de Projetos: reflexos de uma ação de formação”, o que me proporcionou uma imensa satisfação ao constatar a superação e obstáculos que a vida tinha me colocado. Com a presença dos amigos, familiares e companheiros de Mestrado, fiz minha defesa/apresentação do trabalho que teve como objetivo depreender, analisar e interpretar as representações dos professores sobre a “Pedagogia de Projetos”, tendo como base os Parâmetros Curriculares Nacionais. A partir das representações foi possível analisar os conflitos, os avanços ocasionados nas práticas pedagógicas e no fazer docente no que se refere à “pedagogia de projetos e a interdisciplinaridade”.

Nos anos de 2006, 2007 e 2008, dediquei-me à escola pública e ao ensino fundamental. Trabalhei dois anos como alfabetizador, contratado na Prefeitura Municipal de Itapura. No ano 2008, prestei concurso público para professor de ensino fundamental na cidade de Aparecida do Oeste-SP. Permaneci, por um ano, na Escola Estadual Dirce Reis, ministrando aula em uma sala de 4º ano. Era, enfim, meu espaço minha sala, meus alunos, minhas escolhas, meus confrontos, ou seja, espaço de troca entre alunos, professores, diretor, coordenador e pais. Nessa experiência, pude descobrir que a escola pode e deve ser um ambiente de prazer, segurança e, acima de tudo, de ensino e aprendizagem, local onde deve existir respeito pelos funcionários, professores, alunos e família.

No ano 2009, fui convidado para assumir a Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer do município de Itapura. Aceitei o convite, o que me causou a perda do cargo e da minha sala de aula, pois o concurso era por 40 horas semanais e ainda estava no período de estágio probatório. Mas, nunca tive medo dos desafios que a vida me impôs, continuei atuando na

Faculdade de Ilha Solteira<sup>8</sup>, local que me proporcionou a aquisição de conhecimentos e vários saberes na minha formação como professor universitário. Local, onde a ética e moral sempre estivera presente. Naquele período, também assumi a coordenação de um curso de Pedagogia, outro espaço de aprendizagem nas dimensões da docência, coordenação e administração, nos momentos de autorização, reconhecimento e recredenciamento e supervisão de curso.

Ao olhar para o passado na busca de respostas para o presente, acredito que tive a oportunidade de viver e estar nesses lugares e “entrelugares” (BHABHA, 2005) que, muitas vezes, me vi entre os excluídos, os marginalizados, os esquecidos, os desprovidos de quase tudo. Para Bhabha a

[...] nossa existência hoje é marcada por uma tenebrosa sensação de sobrevivência, de viver nas fronteiras do “presente” [...] Encontramo-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão. (BHABHA, 2005, p. 19)

Essas vivências me proporcionaram realizações, mas também muitas angústias. Percebi que era hora de voltar aos bancos da universidade. No decorrer do ano, elaborei o projeto de pesquisa e resolvi prestar o processo de seleção na Universidade Federal de Uberlândia – UFU, mais especificamente, no Programa de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação, o que resultou na minha aprovação na “Linha Saberes e Práticas Educativas”, sob a orientação da Professora Doutora Selva Guimarães que, até aquele momento, eu não sabia quem era. Mas, como os desafios trazem novas situações, mais uma vez, escolhi recomeçar, deixei emprego, família, amigos e passei a residir em Uberlândia-MG. Como já cantava Ivan Lins e Victor Martins (2005):

Começar de novo e contar comigo  
 Vai valer a pena ter amanhecido  
 Ter me rebelado, ter me debatido  
 Ter me machucado, ter sobrevivido  
 Ter virado a mesa, ter me conhecido  
 Ter virado o barco, ter me socorrido  
 Começar de novo e contar comigo  
 Vai valer a pena ter amanhecido

Sem as suas garras sempre tão seguras  
 Sem o teu fantasma, sem tua moldura  
 Sem suas escoras, sem o teu domínio  
 Sem tuas esporas, sem o teu fascínio  
 Começar de novo e contar comigo

---

<sup>8</sup>Atuei na função de coordenador de pesquisa e extensão, durante dois anos nessa instituição.

Vai valer a pena já ter te esquecido  
Começar de novo

Nas marcas dessa viagem, na minha trajetória como pessoa e profissional, busquei olhar os momentos que foram forjando a minha identidade profissional. Entendo a identidade como uma construção histórica, cultural e discursiva “uma ‘celebração móvel’ formada e transformada, continuamente, em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2005, p. 13). É uma trajetória construída num diálogo constante com alunos, professores, orientadores, autores, teorias, paradigmas. Nesse processo de criação e recriação científica, viajamos pelas palavras de atores e autores, construtores e reconstrutores, um permanente ir e vir de ideias e reflexões. Andamos por caminhos trilhados e outros desbravados. Dialogamos com atores, como nós, que buscam no ato de educar e pesquisar a própria educação em sua complexidade, expressa em cenas já vistas e outras ainda por vir.

### 1.3 Enfrentando encruzilhadas: o Doutorado

[...]quaisquer que sejam as civilizações; a encruzilhada representa a chegada diante do desconhecido; e como a mais fundamental das reações humanas diante o desconhecido é o medo o primeiro aspecto desse símbolo é a inquietação.  
(JEAN CHEVALIET;  
ALAIN GHEERBRANT, 1989)

O Doutorado em Educação representou, num primeiro momento, a chegada diante ao desconhecido, do novo, do recomeço, da maturidade. Todas essas sensações nos trazem o medo: de errar, de fracassar, da escolha do caminho certo ou errado. Mas, no meu caso, foi tudo isso e realização, certeza que era mais um momento de crescimento de maturidade, de vir o novo.

O novo trouxe-me novos desafios, novos amigos, professores, espaços e responsabilidades perante o compromisso público de cursar o Doutorado, financiado com recursos públicos, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Sem esse apoio, jamais conseguiria realizar essa “odisseia” que é o Doutorado.

Nessa hora, foi de suma importância a mão amiga e parceira da orientadora. Como esclarece Chevalier paramos numa encruzilhada

[...] só quando se deseja atuar sobre os outros, para o bem ou para o mal, ou quando se constata a própria incapacidade de escolher por si mesmo: neste caso a encruzilhada passa a ser o lugar da meditação e da espera, mas não da ação. No entanto, ela também é o lugar da esperança: o caminho seguido até aqui não estava obstruído; cada nova encruzilhada oferece uma nova possibilidade de escolher o caminho certo. ( CHEVALIER; GHEERBRANT 1989, p.370)

Assim, concordo com Chevalier, ao afirmar que “a encruzilhada é, igualmente, o lugar de encontro com os outros, tanto exteriores como interiores. É um local privilegiado para as emboscadas; exige atenção e vigilância” (1989, p.370).

Aprendemos com Hall (2009) que “no trabalho intelectual sério e crítico não existem “inícios absolutos e poucas são as continuidades inquebrantadas” (p.123). Para ele, “o que importa são as rupturas significativas – em que velhas correntes de pensamento são rompidas, velhas constelações deslocadas, e elementos novos e velhos são reagrupados ao redor de uma gama de premissas e temas”.

Rupturas essas que só foram possíveis por meio do diálogo constante entre orientador e orientando, teoria e experiência na busca de respostas, ora se distanciando ora se aproximando. Como afirma Sovik:

O trabalho teórico é um corpo a corpo com outros teóricos, sua autoridade e seus discípulos, sua história e mudanças de rumo. É um jogo agnóstico, mas não é uma mera brincadeira, pois é fundamentalmente útil na busca de respostas a questões complexas que grupos e sociedades enfrentam. (2009, p. 13)

O autor prossegue:

A teoria é uma tentativa de saber algo que, por sua vez, leva a um novo ponto de partida em um processo sempre inacabado de indagação e descoberta; não é um sistema que precisa ser acabado, útil na produção do conhecimento. (2009, p.14)

Esse movimento dialético de produzir um conhecimento acerca de um determinado objeto, localizado em um espaço e tempo, tornou-me um pedagogo-historiador ao olhar para além da pedagogia e buscar, em outras áreas do conhecimento, em particular a História, fontes, dados, evidências, artefatos sobre a história das instituições penais e da própria educação.

Percebo-me assim: um pedagogo-historiador “[...] justamente no manuseio crítico das fontes que o pedagogo [...] torna-se, pela sua prática e pelo seu projeto, um historiador” (NUNES; CARVALHO, 1993, p. 23).

No final de 2011, uma nova parada e uma nova encruzilhada: a oportunidade de realizar o estágio sanduíche de doutoramento na Espanha, na Universidade Autônoma de Barcelona, período que me proporcionou a experiência, mais próxima, de viver e experienciar o conceito de cidadania e da minha compreensão do termo cidadão do mundo. A estadia, de um ano, no exterior me proporcionou um ganho, em nível profissional e pessoal, ao participar do grupo de pesquisa e de estudos na linha de investigação do *Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials* – GREDISC, de modo específico em: estudos de Educação para Cidadania, Justiça, Juventude, Formação Inicial e Continuada de Professores na área Ciências Sociais, Aprendizado de Tempo Histórico e a Construção da Temporalidade e a Narração Histórica em Contextos Multiculturais. Também me proporcionou a participação ativa dos debates, seminários, grupos de estudos e das Jornadas realizadas na Universidade Aberta do Brasil – UAB de Ciências Sociais e do XXIII *Simpósio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*, realizado na cidade de Sevilha-Espanha. Ainda, contribuiu, para consolidação do intercâmbio entre o Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de História e Geografia – GEPEGH e GREDISC e outros grupos de pesquisa da Espanha e Comunidade Europeia. Registro que durante os anos de 2010, 2011 e 2013 participei das atividades do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de História e Geografia – GEPEGH realizadas nas dependências do PPGED. Dentre as várias atividades que compõe o cronograma do grupo realizamos reuniões mensais para estudos, apresentação e debates dos projetos de pesquisa, organização de participação em eventos e a produção de artigos e capítulos de livros.

Ao fim dessa breve, mas íntima apresentação, recorro às palavras de Nassif que representam muito do que vivi ao construir essa investigação:

Não trago apenas um estudo feito, mas me exponho, me experimento para, então, experimentar mais. É chegado o momento de me fazer conhecer, de fazer compreender minhas intenções e de ser avaliada. Desconstruo para tentar, então, (re) construir uma outra ideia que até então tinha como verdadeira: as instituições prisionais têm por finalidade, preparar os indivíduos para serem reinseridos na sociedade. (NASSIF, 2006, p.9).

## **INTRODUÇÃO**

## I. A pesquisa: tema, justificativas, problemas e objetivos

A educação nas prisões foi objeto de amplas discussões no Ministério de Educação – MEC, nos anos de 2000, no contexto do movimento de debate educacional que incorporou grupos e movimentos sociais, representantes de segmentos, historicamente, excluídos das políticas públicas do Estado brasileiro. Esse movimento perpassou as políticas públicas do governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em atendimento às demandas e lutas dos movimentos sociais organizados. Destacamos, nesse período, a criação das secretarias de governo, com *status* de ministério, como a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – Seppir e a Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República – SPM/PR (2003).

Nesse processo, em julho de 2004, ocorreu a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secadi (inicialmente Secad) na estrutura do MEC. Isso significou um redimensionamento do tratamento dado à educação popular, ao se reunir, pela primeira vez na história do MEC, as modalidades e temáticas, tais como: alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena, e diversidade étnico-racial, antes distribuídas em diferentes setores. Essas modalidades e temáticas marcaram uma nova fase no enfrentamento das injustiças e problemas existentes nos sistemas de educação do País. Além disso, elas favoreceram a defesa e a implantação de políticas públicas, projetos e ações que valorizassem a diversidade da população brasileira. Esse fato representou uma vitória das reivindicações históricas dos movimentos sociais, que buscam garantir a formulação e implementação de políticas públicas e sociais como instrumentos em defesa dos direitos de cidadania.

De acordo com Moraes:

A implementação e a concretização dessas políticas de governo passam a exigir um compromisso tanto do governo como da sociedade civil no seu conjunto de trabalhadores e empregadores, na articulação das proposições políticas dos atores envolvidos – governo e sociedade. (2005, p.11)

Naquele momento, no início do governo Lula (2002), a Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad objetivava contribuir para a redução das desigualdades educacionais e a participação de todos os cidadãos, em especial de jovens e adultos, por meio de políticas públicas que assegurassem a ampliação do acesso à educação

continuada. Além disso, a Secretaria respondia pela orientação de projetos político-pedagógicos voltados para os segmentos da população, vítima de diversas formas de discriminação e de violência.

A Secad era composta por quatro departamentos: Departamento de Educação de Jovens e Adultos, Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania, Departamento de Desenvolvimento e Articulação Institucional e o Departamento de Avaliação e Informações Educacionais (MEC). Em 2011, o MEC realizou uma reestruturação na sua Estrutura Regimental, especificamente no Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS e nas Funções Gratificadas. A partir dessa ação, a Secretaria passou a denominar-se: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi, e passou a abrigar quatro diretorias: Diretoria de Políticas para a Educação do Campo e Diversidade; Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; Diretoria de Políticas de Direitos Humanos e Cidadania; e Diretoria de Políticas de Educação Especial.

Nesse contexto, a temática da educação nas prisões adentrou o espaço político do MEC, tratada pela Secadi, na área da Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. No âmbito acadêmico, foi ampliado e consolidado o espaço de tratamento do tema como objeto de estudos e investigação. Nesse cenário, a investigação, em nível de Doutorado em Educação, busca contribuir para a construção de novos conhecimentos no campo do saber da educação nas prisões, na tentativa de desvelar aspectos, ainda pouco conhecidos, da cultura educativa no sistema penal brasileiro. Cultura, aqui entendida como conceito historicamente construído. Como afirma Meyer,

cultura deixa de ser entendida como conjunto de experiências e crenças, valores, tradições e comportamentos compartilhados no interior de diferentes grupos humanos e passa a ser tratada como um campo de luta e contestação, que envolve também, mas não apenas, estes (e/ou outros) sentidos compartilhados; cultura refere-se aos ‘processos, categorias e conhecimentos através dos quais as comunidades são definidas (e se definem) de formas específicas e diferenciadas’. Isso significa que, longe de limitar-se a englobar a totalidade das experiências compartilhadas, crenças, tradições, [...] [também] são produzidas, nos sistemas de significação, estruturas de poder e instituições sociais. (MEYER, 1999, p. 370)

Desse modo, situamos o objeto dessa investigação no conjunto das problemáticas acerca da educação de grupos, setores sociais “esquecidos ou marginalizados” pela sociedade

brasileira. Um desses segmentos é o sistema prisional e os 715 mil, 655<sup>9</sup> cidadãos brasileiros presos, segundo dados do Conselho Nacional de Justiça – CNJ (06/2014), o que representa um aumento de 18,39% em relação ao ano de 2013 (CNJ, 2014). Os cidadãos que cumprem pena de prisão no Brasil são, em geral, excluídos de quase tudo: família, dignidade humana e educação, dentre tantos outros direitos civis que não são estendidos aos presos e que se constituem direitos fundamentais do ser humano.

Concordando com Zanatti, “não importa quem ele é, onde está e que idade tem; temos que ofertar educação, principalmente, para aqueles que não tiveram oportunidade de estudar antes” (SECADI/MEC, 2008)<sup>10</sup>. Entendemos que o cidadão preso, destituído de direitos, deve ter, pelo menos, o direito fundamental e universal garantido que é vida. Outro direito de suma importância no interior das prisões é a educação escolar. Apesar da não garantia desse direito, em sua totalidade, há política de ações dos governos federal e estaduais que visam à implantação e funcionamento de escolas no interior dos estabelecimentos penais, por meio de parcerias. Podemos citar como exemplo, o programa “Educando para liberdade”, na implementação do Plano de Ações Articuladas – PAR, voltado para esse segmento, que visa garantir o acesso ao ensino e à ressocialização. O Exame Nacional do Ensino Médio – Enem é aplicado nas unidades penais, por meio do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem, do Governo Federal e outros.

Segundo o MEC, existe no Brasil um acúmulo de experiências de educação nas prisões. No entanto, considerando as características e as condições do sistema penal, esse acúmulo é ainda disperso e difícil de ser acessado.

De acordo com Brandão (1995):

A educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e, ali, sempre se espera, de dentro, ou sempre se diz para fora, que sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se tem de uns e outros: [...] e deles faremos homens. Mas, na prática, a mesma educação que ensina pode deseducar, e pode correr o risco de fazer o contrário do que pensa que faz, ou inventa que pode fazer: [...] eles eram, portanto, totalmente inúteis. (BRANDÃO, 1995, p.120)

As reflexões do autor nos leva a questionar sobre o duplo, triplo e múltiplo significado do ato educativo, que pode contribuir tanto para a conscientização do homem como também para sua alienação. O nosso interesse pela educação de jovens e adultos presos, iniciou-se, mais

<sup>9</sup> Eses números incluem presos em penitenciárias e em prisão domiciliar.

<sup>10</sup> TANCREDI, Letícia. *Presidiários terão acesso à educação*. MEC. 2008.

Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=10779&catid=202](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10779&catid=202)

precisamente, no primeiro dia de aula que ministramos na prisão, na condição de monitor, de 2000 a 2003. Nesse dia, um senhor de 65 anos, com vários processos criminais, e com muitos anos de pena para cumprir, ao ser indagado sobre o que ele esperava da escola (educação), nos disse: “Tornar-me gente, pois até hoje eu acho que não fui, isso se deve por não ter frequentado a escola”. Descobrimos, então, o peso de ser um educador. Daí decorre a nossa preocupação com a ressocialização de presos, por meio da educação, e com o tipo de educação que as instituições do Estado ofertam aos reeducandos.

Nesse sentido, não compartilhamos com aqueles que alimentam a

[...] crença em um Estado forte, mas exercendo responsabilidades mínimas; crença na livre iniciativa, operando livremente em um mercado aberto internacionalmente; redução da ingerência do Estado sobre a forma como as pessoas conduzem sua vida e a colocação do bem-estar básico em mãos privadas; a percepção de que todas as atividades são mercadorias que têm um preço no mercado, inclusive a educação, preço este que é a medida real de seu valor; crença na insuficiência e insensibilidade das instituições (inclusive as escolas), quando elas se distanciam da ‘ação disciplinadora’ do mercado. (FREITAS, 1992b, p.148)

Creemos ser necessária uma análise crítica e acurada da relação Estado, escola e sociedade, a partir da organização do trabalho, do processo de produção, dos modos de ser e viver na sociedade capitalista. Vivenciamos, no século XXI, um intenso processo de globalização, em que a sociedade é uma totalidade complexa e contraditória, envolvendo nações, economias, povos e culturas, que se articulam no mundo contemporâneo.

As instituições penais no Brasil contemporâneo, nesse contexto, têm adotado “o educador preso” como um dos atores do processo educacional. Essa proposta busca, dentre outros resultados, criar uma alternativa de educação escolar dentro de um sistema prisional em expansão constante, nos marcos da existência de um Estado Mínimo<sup>11</sup>. Inquieta-nos as condições em que ocorre a formação, mais especificamente, como estão sendo desenvolvidos os Programas Educacionais nas prisões que adotam o “educador preso” para a formação/ressocialização dos outros presos. Existem diversas variáveis que determinam essa opção educacional pelos sistemas penais. São múltiplas causas, referências e objetivos. Nosso interesse é compreendê-las, analisá-las, explicitá-las.

---

<sup>11</sup>Estou compartilhando a crítica de L.C.Freitas ao conceito de Estado mínimo: “Tornar o Estado ‘mínimo’, hoje, significa um reconhecimento do capitalismo de que o mesmo não atua mais conforme o modelo de acumulação desejado hoje e, por outro lado, significa um rompimento com os compromissos anteriormente assumidos para equacionar os conflitos sociais, acirrando a luta de classe, partindo para a ofensiva sobre os trabalhadores e cortando do Estado as conquistas que lá foram introduzidas pelas suas lutas (por exemplo, ensino gratuito, direito ao trabalho, à saúde entre outros)”(1995, p. 119).

O ato educativo, ao ser realizado por presos, como docentes, traz marcas, vestígios de suas histórias de vida, concepções, traços de suas identidades como educadores. Concordando com Freire (1992),

o mito da neutralidade da educação, que leva a negação da natureza política do processo educativo e tomá-lo como um que fazer puro, em que nos enganamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma astuta e outra crítica. (p.23)

Em nossa experiência, como educador no sistema prisional, observamos, ao longo do tempo, as posições políticas, culturais e sociais dos educadores presos no processo educacional. Perpassam as concepções construídas no tempo e espaço da sua existência, fora e dentro do presídio. Freire, em sua obra, nos ensina (1977, 1980, 1981, 1982), sobre as relações entre o ato educativo e o ato político. Já Nóvoa nos lembra que “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional” (1992, p.7).

Segundo o Departamento Penitenciário Nacional – Depen, (10/2012), do Ministério da Justiça<sup>12</sup>, o Censo Prisional Educacional de 2012 demonstrou que apenas 10% da população carcerária participava de atividades educacionais como alunos e que aproximadamente 88% dos presos não possuíam o ensino fundamental completo. Em 2013, o índice da população prisional que realiza alguma atividade educacional permaneceu em 10%. Ainda, de acordo com o Depen, os Estados das regiões Norte e Nordeste têm as piores estatísticas. Por exemplo, no Tocantins, 3,4% dos 2.490 detentos estudavam (são 85 alunos). No Rio Grande do Norte, os estudantes representavam 1,8% dos 7.295 presos. Em Pernambuco, 24,3% dos internos frequentavam aulas. Mas, os Estados como Rio de Janeiro e São Paulo estão abaixo da média nacional, com 7,9% e 7,2%, respectivamente (DEPEN, 2013).

No período de 2005 a 2009, várias conferências, encontros nacionais e internacionais discutiram e produziram conhecimentos acerca da situação da educação nas prisões brasileiras e da América Latina, dentre as quais destacamos o estudo “Educação nas Prisões Brasileiras” (2009), realizado pela Plataforma Brasileira de Direitos Humanos, Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais – Dhesca Brasil, que visitou unidades prisionais nos Estados do Pará, Pernambuco, Rio Grande do Sul, São Paulo e Distrito Federal.

---

<sup>12</sup> Até a conclusão do texto desta tese em 3 de outubro de 2014, o Ministério da Justiça por meio do Infopen, não havia disponibilizado, ao público, a atualização dos dados referentes a julho (2013), dezembro (2013) e julho de 2014 em sua página oficial sobre a população carcerária do Brasil.

Outro estudo significativo é o relatório do projeto “Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras”, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, que descreve a experiência, fruto de parceria entre os Ministérios da Educação e da Justiça e da Representação da Unesco no Brasil.

E, por fim, destacamos o estudo publicado em 2009: “Educação em Prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania”, realizado pela Unesco, Organização dos Estados Ibero-americanos para Educação, Ciência e Cultura – OEI e Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento – Aecid. Esse estudo apresenta dados acerca da situação da educação nas prisões; registra que a população carcerária quase duplicou, na última década, na maioria dos países da América Latina; revela características marcantes dessa população; constata os baixos índices de escolaridade e a baixa qualificação profissional (BRASIL, 2009).

Nessa trajetória de debates, em 2010 foram aprovadas, pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, as “Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais”. O documento apresenta os parâmetros para implantação da educação nas unidades prisionais como uma política pública nacional em todas as unidades da Federação.

Acreditamos que esse cenário fluído<sup>13</sup> e ao mesmo tempo sólido, refratário, que caracteriza o sistema prisional brasileiro em plena expansão, justifica esta investigação, que visa contribuir para desvelar experiências educativas de um sistema prisional. O Brasil, segundo dados do CNJ, no ano 2014, ocupa o 3º lugar no mundo em número de presos<sup>14</sup>, caracterizado e conhecido por suas grandes mazelas, tais como: superlotação, desumanização, corrupção, má gestão e outras. Mas, há também experiências educativas a serem exploradas, histórias de vida de homens e mulheres produtores de saberes.

Em relação à produção acadêmica sobre o tema, localizamos várias obras de pesquisadores brasileiros e estrangeiros acerca da problemática do sistema penal. Tais estudos

---

<sup>13</sup>O termo “líquido” é usado por Zygmunt Bauman, em sua obra *Modernidade Líquida*, como uma grande metáfora para explicar a contemporaneidade; o mesmo equivale para o uso dos termos “fluído”, ou “fluidez”, ou “em estado de liquefação”, que o teórico utiliza para explicar as situações, grupos, instituições e os relacionamentos interpessoais.

<sup>14</sup>O CNJ, em junho de 2014, socializou dados envolvendo detentos nas penitenciárias e em prisão domiciliar que totalizavam 715 mil, 655 presos no país, que passou a ocupar o 3º lugar. Os Estados brasileiros com maior população carcerária são: São Paulo (204.946), Minas Gerais (57.498) e Rio de Janeiro (35.611). E a menor população carcerária é a do Estado de Roraima com 1.676 presos.

<<http://tools.folha.com.br/print?site=emcimadahora&url=http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2014/06/1465527-brasil-passa-a-russia-e-tem-a-terceira-maior-populacao-carceraria-do-mundo.shtml>>. Acesso:05.06.2014.

remetem-se a objetos que tratam: as funções político-sociais (ADORNO, 1991A, 1998; FISCHER; ADORNO, 1987); as origens (SALLA, 1993, 1997); a cultura organizacional (FISCHER, 1989); a constituição como sistema social próprio (RAMALHO, 1983; COELHO, 1987); as relações de poder (PINHEIRO, 1983; CASTRO, 1991); paradigmas de recuperação (PAIXÃO, 1985, 1987); a reincidência penitenciária e a ótica dos egressos sobre a trajetória nas prisões (BORDINI; ADORNO, 1986; ADORNO; BORDINI, 1991; ADORNO, 1991B; CASTRO et tal., 1984); os aspectos psicossociais e o encarceramento (SÁ, 1996); as manifestações artísticas (RUSCHE, 1997); a representação dos sujeitos no espaço prisional (BRUNI, 1989); e a construção dos saberes a partir do ponto de vista do prisioneiro (ROCHA, 1994). Essas obras apresentam contribuições valiosas, revelando a instituição prisional nos seus mais diversos aspectos (ONOFRE, 2005).

Também encontramos relatos das vivências como o de Varella (1999) e Ferreira (1996) na Casa de Detenção de São Paulo / Carandiru, nos quais retratam a realidade ali vivida, realçam o homem aprisionado: gestos, ações, atitudes e expressões que revelam nele o desejo de sobreviver e melhorar a qualidade de sua vida.

Na literatura internacional, os estudos de Goffman (1987) caracterizam as prisões como instituições que, à base de vigilância e violência, afastam o indivíduo do mundo exterior, inibindo sua reinserção na vida diária. Os estudos clássicos de Foucault (1979, 1987) abordam as prisões como espaços da exclusão, desentranhando a lógica da produção do silêncio de seus habitantes, por meio de mecanismos sociais complexos que, ao incidirem sobre seus corpos, sujeita-os a se tornarem objetos de poderes e instituições.

O estudo de Sykes (1999) aborda o sistema social da prisão de segurança máxima do Estado de New Jersey (USA) para compreender o significado da detenção. De acordo com esse pesquisador, é preciso ver a vida na prisão como algo mais do que um assunto de paredes e trancas, de celas e fechaduras e sim como uma sociedade dentro da sociedade, regida por pressões de um pesado corpo de regulamentos que leva os cativeiros ao desvio das normas, ao invés de aderir a elas. O estudo salienta as dores da prisão e como os reclusos sobrevivem a elas, sendo difícil sair dali com a integridade intacta e não abalada.

Referente à educação dos encarcerados, revisitamos os seguintes autores/obras: Poel (1981), Leite (1997), Português (2001), Santos (2002). São textos que tratam de relatos de experiências e estudos sobre como educar homens e mulheres prisioneiros. Poel (1981) descreve sua experiência em um presídio no Estado da Paraíba. Durante dois meses, a pesquisadora atuou no processo de alfabetização dos detentos, utilizando-se do método Paulo Freire. Leite (1997) propôs, em seu estudo, uma prática educativa humana e libertadora, capaz

de influenciar e transformar as condições de vida e trabalho dentro do sistema penitenciário, de modo a contribuir para a reinserção social dos encarcerados. Português (2001) investigou possibilidades e contradições da educação escolar nos programas de reabilitação do sistema penal no Estado de São Paulo, procurando delinear as possibilidades para que as prerrogativas da gestão penitenciária – ordem e disciplina – não anulem as práticas educativas, prescrevendo suas ações. Santos (2002) analisou a atividade educativa escolar desenvolvida no interior do espaço prisional sob a ótica dos que a frequentam, com o objetivo fundamental de saber o que pensam, como vivenciam e como percebem a necessidade de aprender a ler e a escrever no interior de uma prisão. Embora enfatize a função do trabalho educativo escolar sob a ótica dos detentos, ressalta a necessidade de se perceber a escola e suas atividades dentro de um universo que se caracteriza por conflitos e é marcado por relações de força que influenciam a todos os que convivem no seu interior.

Onofre (2002), em sua tese intitulada “Educação escolar na prisão – para além das grades: a essência da escola e possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado”, apresenta os resultados de uma investigação na qual a educação escolar é considerada uma das possibilidades de influenciar positivamente a reinserção social, discutindo o que deve e o que pode fazer a educação escolar nos presídios tendo como cenário as unidades prisionais do Estado de São Paulo. Julião (2009), em sua tese intitulada “A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro”, analisou como vêm funcionando os programas laborativos e educacionais no sistema penitenciário brasileiro; qual a percepção dos diversos agentes operadores da execução penal quanto aos programas de ressocialização e qual o impacto efetivo da educação e do trabalho na reinserção dos detentos.

Constatamos que nenhum dos estudos revisitados tem como foco o preso educador, a construção de sua identidade docente e as concepções sobre cidadania, educação e justiça desse sujeito no processo educativo. A nosso ver, esse quadro da produção acadêmica, associada às demandas sociais, justifica a relevância social e científica do estudo em tela. Assim, analisaremos as instituições prisionais como espaços com sua própria cultura, “territórios restritos” que escondem e revelam mazelas de uma sociedade marcada por diversos problemas sociais.

A experiência educacional desenvolvida no Estado de São Paulo faz parte das políticas públicas que ainda não foram estudadas com a merecida profundidade. Logo, consideramos um objeto significativo para ser investigado em uma pesquisa acadêmica. Destacamos, ainda, que a educação escolar nas prisões vem ganhando espaço como possibilidade de se estruturar como uma política pública de educação no País, haja vista a aprovação das Diretrizes Curriculares

Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, em 19 de maio de 2010.

Portanto, este estudo visa contribuir para a busca de possíveis caminhos da e para a escola na prisão. Concebemos a educação escolar prisional como espaço de mediação entre sujeitos, saberes, práticas, culturas e a sociedade na dinâmica do interior das instituições penais e a complexa rede social e política constitutiva da lógica de construção da sociedade capitalista brasileira contemporânea.

Nesse sentido, perguntamos: Como se configuram as experiências de educação escolar nos presídios paulistas? Como essas experiências contribuem para a educação para a cidadania? Quem são os presos educadores; quais são suas concepções, seus saberes? Quais são as práticas educativas mais recorrentes no interior de escolas do sistema prisional paulista? Motivados pela busca da compreensão, gostaríamos de responder alguns questionamentos, dentre eles:

- Qual a história de vida e escolar de presos que se tornaram educadores no interior dos presídios paulistas, atuando como monitores/professores?
- Quais as circunstâncias que os tornaram educadores dentro do sistema penitenciário?
- Como (re)constroem seus saberes e constroem os saberes docentes?
- Quais as relações entre a sua autopercepção como sujeitos no sistema prisional e sua identidade (docente)?
- Quais as concepções que esses educadores têm a respeito de cidadania, justiça e educação?
- Quais os significados que atribuem às suas práticas educativas?

Em razão desses questionamentos, esta investigação tem como objetivo geral analisar experiências educativas, desenvolvidas por educadores presos no interior de escolas do sistema prisional de São Paulo. São objetivos específicos desta pesquisa:

- Revisitar dimensões históricas da constituição da instituição prisional, bem como caracterizar o sistema prisional brasileiro, aprofundando particularidades dos aspectos constitutivos no Estado de São Paulo e nas unidades prisionais investigadas.
- Analisar as diretrizes legais e curriculares da constituição da educação escolar prisional.
- Registrar e refletir sobre a identidade docente dos presos (as) educadores (as).
- Registrar, refletir e analisar concepções e práticas de presos (as) educadores (as) relacionadas à cidadania, à educação, à justiça no contexto do sistema penitenciário do Estado de São Paulo.

## 2.2 A escolha metodológica

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais. (DUARTE, 2002, p.140)

A partir dessa afirmação, delineamos a questão metodológica, cientes da importância de relatar o processo de construção do conhecimento e oferecer a outros a possibilidade de refazer o percurso e, desse modo, analisarmos as afirmações que fazemos ao articular teoria e empiria em torno de um objeto. Acreditamos na importância de se refletir sobre as ausências e lacunas metodológicas escolhidas para edificação de uma tese. Comungamos com Duarte (2002, p. 140), ao afirmar que, para o investigador que está envolvido com o objeto:

É como se o material no qual nos baseamos para elaborar nossos argumentos já estivesse lá, em algum ponto da viagem, separado e pronto para ser coletado e analisado; como se os “dados da realidade” se dessem a conhecer, objetivamente, bastando apenas dispor dos instrumentos adequados para recolhê-los.

Nesse sentido, o autor nos adverte que “a definição do objeto de pesquisa, assim como a opção metodológica constituem um processo tão importante para o pesquisador quanto o texto que ele elabora ao final” (2002, p.140).

Ao definir como lócus da pesquisa um ambiente – a prisão – com componentes diversos – poder, normas, assujeitamento e outros, marcados por um ambiente de estratégias, é preciso reconhecer que, de certa forma, esses elementos dificultam a apreensão e análise de seus significados. Isso nos conduziu à abordagem qualitativa para descrevermos e analisarmos o fenômeno educacional na dinâmica da prisão.

Elegemos o ambiente natural – a prisão – que podemos chamar de lugar da pesquisa, para termos acesso aos sujeitos e às suas vozes. Reconhecemos o papel do pesquisador e acolhemos a busca da prática educativa desenvolvida pelos presos educadores, quanto à própria instituição<sup>15</sup> – a prisão. Optamos pela investigação qualitativa, por entendermos que possibilita ao investigador uma visão ampla do fenômeno e suas múltiplas implicações na realidade social,

---

<sup>15</sup> Para Bodgan e Biklen, “os investigadores qualitativos freqüentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem” (1994, p. 48).

política, econômica e cultural em que está inserido. Não se limita investigar aspectos superficiais e imediatos. Além disso, nos permite considerar, respeitar e valorizar a subjetividade dos sujeitos da pesquisa.

Segundo Bodgan e Biklen (1994), as principais características são as seguintes:

- a) Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal (p.47);
- b) A investigação qualitativa é descriptiva (p.48);
- c) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos (p.49);
- d) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva (p.50) e;
- e) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (p.50).

Logo, incorporamos essas cinco características da pesquisa qualitativa em nossa proposta, ancoradas em um referencial e um fazer interdisciplinar, bem como envolvimento e alguns procedimentos metodológicos. Enfatizamos a segunda característica:

A investigação qualitativa é descriptiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos. (BODGAN e BIKLEN, 1994, p. 48)

Quanto ao referencial teórico, utilizamos autores que analisam o sistema prisional tanto em escala mundial quanto nacional, tais como: Freire(1977, 1979,1980,1981,1984, 1985,1987, 1992, 1996, 2000, 2001), Foucault (1987, 2004), Salla (1999, 2007), Goffman (2005), Moreira (2002), Molina (1997); o conceito de identidade em Bauman (2005), Hall (2000), Silva T. (1999, 2000); saberes, práticas e formação de professores em Fonseca (2010), Gatti (2008), Tardif (2000, 2002), Perrenoud (1993 e 2003), Pimenta (1999, 2006), Pajés (2003, 2005, 2007, 2011), Enguita (1991), e Nóvoa (1992, 1995) e Paim (2005). Realizamos um levantamento de teses e dissertações no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior – Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e, ainda, de sítios de Organizações Não Governamentais – ONGs envolvidas com a temática. Realizamos contatos com programas de pós-graduação e com os próprios autores, além de recorrer a sites de busca.

As visitas aos presídios resultaram em notas de campo. Procuramos descrever, de forma densa, o ambiente estudado. As fontes escritas, como leis, resoluções, pareceres, material didático, prontuários e propostas pedagógicas das escolas dos presídios foram complementadas com as fontes orais. As fontes iconográficas foram concebidas como fontes parciais, seletivas e carregadas de subjetividade e intencionalidades. Não são neutras, reflexo da realidade, mas representações do real.

Comungamos com Mello, ao afirmar que uma “metodologia interdisciplinar supõe (re)invenção de caminhos. Cada investigador cria um tipo, um qualitativo de trabalho que deve ser único, respondendo à estratégia de conhecimento que pretende obter” (2004, p. 27). Para a autora, a grande vantagem de uma postura interdisciplinar “é poder trabalhar com a diversidade, especialmente no campo educacional (mais especificamente, no campo formação de professores), [...]” (ibidem).

Os conhecimentos possuem as marcas das circunstâncias específicas onde são construídos, vividos. Das paixões humanas, desilusões e ideologias que os circundam e, assim, os “novos conhecimentos” surgem do convívio da coletividade. Nesse sentido, o conhecimento produzido no campo educacional passa pelo viés da construção dos saberes em diversos espaços em âmbito individual e coletivo.

Em meio a essa multiplicidade, Bogdan e Biklen afirmam que:

Utilizamos a expressão qualitativa como termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. (1994, p.16)

Nossa intenção é termos acesso aos sujeitos, acesso “a palavra”, valorizando, assim, a linguagem como meio para melhor desvelar os fenômenos nas ciências humanas e sociais. Martins (2001, p. 51), nos chama a atenção para o fato de que:

Só haverá Ciência Humana se nos dirigirmos a maneira como os indivíduos ou os grupos representam palavras para si mesmos utilizando suas formas de significados, compõem discursos reais, revelam e ocultam neles o que estão pensando ou dizendo, talvez desconhecido para eles mesmos, mais ou menos o que desejam mas, de qualquer forma, deixam um conjunto de traços verbais daqueles pensamentos que devem ser decifrados e restituídos, tanto quanto possível, na sua vivacidade representativa.

Tanto os pressupostos teórico-metodológicos quanto as formas e ferramentas podem ser estudados e discutidos, com a intenção de melhor caminhar no desenvolvimento do estudo.

Assim, articulamos várias fontes escritas e orais. Inspirados na história oral temática, registramos, por meio de entrevistas orais que foram gravadas, as vozes dos sujeitos – idealizadores e educadores presos envolvidos nas experiências educativas.

Meihy (2002) esclarece que a história oral temática tem características bem diferentes da história oral de vida. Segundo ele “[...] detalhes da história pessoal do narrador apenas interessam na medida em que revelam aspectos úteis à informação temática central”. A história oral temática, “por partir de um assunto específico e previamente estabelecido, se compromete com o esclarecimento ou opinião do entrevistador sobre algum evento definido” (MEIHY, 2002, p.145) e, assim, nos permite analisar as identidades nos seus aspectos plurais, as fragilidades e as mudanças que ocorrem em nossas identidades no decorrer da vida.

Goodson (2000), ao investigar as experiências de vida de professores e os currículos narrativos, afirmou:

As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. De acordo com o ‘quanto’ investimos o nosso ‘eu’ no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática (p. 73).

Para o autor, o pesquisador, ao utilizar as narrativas, deve respeitar a voz e a vida do professor dentro e fora da escola, seu ambiente sociocultural, as experiências de vida, sua identidade e sua cultura (1992), pois esses elementos têm forte impacto no fazer docente.

A utilização de fontes orais, no campo da abordagem qualitativa, na pesquisa educacional justifica-se ainda pelo fato de que:

[...] são, atualmente, utilizadas em diferentes áreas das ciências humanas e de formação, através da adequação de seus princípios epistemológicos e metodológicos a outra lógica de formação do adulto, a partir dos saberes tácitos e experienciais e da revelação das aprendizagens construídas ao longo da vida como uma meta cognição ou meta reflexão do conhecimento de si. (SOUZA, 2006, p. 25)

Segundo Guimarães, “ao narrar a si mesmo, a sua própria história de vida de uma determinada forma, com determinados objetivos em determinados contextos, no caso o educativo, o sujeito narra uma história social, coletiva, que é também política” (2006, p.149). E mais, “[...] ao narrar sua vida, o sujeito narra identidades de grupo, determina a identidade dos grupos, reconhece a complexidade e a contradição vividas não apenas pelo indivíduo, mas pelos grupos sociais. (2006, p.153)

Nesse sentido, os procedimentos de história oral temática, articulados à pesquisa educacional qualitativa, nos possibilitaram capturar, registrar e refletir sobre as concepções dos educadores em relação ao ato educativo. Permitiram apreender interesses, percepções e ideologias presentes nos modos de compreensão das formas de atuação, interesses, disputas e conciliações dos sujeitos envolvidos, neste caso, os educadores presos. Ibiapina esclarece que “[...] as narrativas como procedimento de pesquisa e formação que permite a produção e a reorganização de experiências expressam as trajetórias diferenciadas de ser e tornar-se professor” (2008, p.85), e permite “a análise da evolução, no campo educacional, das práticas docentes, do trabalho diário do professor, do seu saber (2008, p.87).

Assim, combinamos análises de documentos e entrevistas orais com os educadores presos/sujeitos e gestores na busca de narrativas, considerando que:

[...] além da mera busca de informações: pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para seu trabalho. A concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade – pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz – o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador. (SZYMANSKI, 2002, p. 12)

Nenhuma análise se faz sem um referencial teórico que serve como:

[...] filtro por onde ele enxerga a realidade, sugerindo perguntas e indicando possibilidades. Os problemas de pesquisa gerados por cada pesquisador tendem a refletir seus vieses teóricos. A teoria surge como possibilidades de integrá-los e, neste sentido, é sempre um recorte imperfeito da realidade. (LUNA, 1998, p. 31-32)

Nessa perspectiva, alguns dos procedimentos adotados na pesquisa de campo foram:

#### **a) Contato com Comitê de Ética da SAP**

A Secretaria da Administração Penitenciária do Estado de São Paulo – SAP constituiu o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/SP, instituído pela Resolução SAP nº 083/2010. Ele tem mandato de três anos e é integrado por 22 membros representantes das Coordenadorias Regionais de Unidades Prisionais e Reintegração Social, Escola da Administração Penitenciária “Dr. Luiz Camargo Wolfmann”, Universidades públicas e privadas, Ordem dos Advogados do Brasil, Sociedade de Bioética. Assim, em janeiro de 2011, a SAP oficializou a criação do CEP/SAP, instituindo que todas as pesquisas a serem realizadas no âmbito sistema prisional

paulista, que envolvessem seres humanos, deveria ser analisada pelos seus membros e seguir as orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – Conep, processo esse que envolveria conjuntamente a Plataforma Brasil (Resolução nº 196/96). Em fevereiro de 2013, procuramos a Fundação Professor Doutor Manoel Pedro Pimentel – Funap e fomos orientados, pela Assessoria de Imprensa, a submeter nosso projeto ao Comitê e depois voltar a procurá-los, mesmo sem saber os caminhos a serem percorridos. Em março, conseguimos um contato e obtivemos a informação de que as reuniões eram realizadas uma vez por mês.

O primeiro passo foi conseguir a autorização do Secretário, via termo de anuência. Preenchemos o formulário, apresentamos o projeto e apêndices, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, o roteiro de entrevista, planilhas de custos, Folha de Rosto Síntese das Varas de execuções Criminais e o currículo Lattes do pesquisador e do orientador, documentos esses que foram inseridos na Plataforma Brasil. O prazo para análise e aprovação é de 30 dias, salvo se tiver alguma pendência. Nesse movimento, em julho, conseguimos a autorização do Secretário de Segurança que tem um prazo de 180 dias, mas o projeto não foi aprovado pelo Comitê. Depois de nova submissão, o projeto foi adaptado às orientações do Comitê e foi aprovado. Após esse passo, aguardamos a autorização dos juízes das Varas Criminais de cada Comarca onde se localiza cada unidade prisional indicada para participar da pesquisa.

#### **b) Contato com as unidades**

Aprovado no Comitê, foi feito o contato com as unidades, via e-mail e também por telefone. Enviamos as autorizações judiciais e realizamos uma visita, antes da realização das entrevistas, para apresentarmos a pesquisa, a autorização do Secretário de Segurança e os motivos da escolha das unidades.

#### **c) Agendamento das entrevistas**

No segundo momento, realizamos as entrevistas com agendamento antecipado e, mesmo assim, ocorreram alguns obstáculos (unidades que não respondiam aos e-mails, telefonemas, distância entre as unidades e viagens perdidas), pois estávamos todos sob o poder de decisão da segurança.

#### **d) Realização das entrevistas**

Nas seis unidades, tivemos livre acesso aos ambientes educacionais e liberdade para realizarmos as entrevistas. Os presos educadores eram trazidos um a um, ou em grupo, e

aguardavam em uma sala de espera. Todas as entrevistas foram realizadas nos espaços educacionais: sala de aula ou biblioteca. Na Funap, realizamos três entrevistas num único dia, porque os colaboradores conheciam o projeto de pesquisa. Por meio de um roteiro temático, ouvimos, dialogamos e gravamos as narrativas dos sujeitos sobre: a pessoa, a escolaridade, o ser educador, a formação, os saberes, as concepções e a prática docente. Com os funcionários da Funap enfocamos: a pessoa, o programa monitor preso e a visão deles sobre as práticas dos monitores. A duração das entrevistas variou entre 50 minutos e 1h20min.

**e) Transcrição e textualização das entrevistas – a passagem do oral para o texto escrito**

Paralelamente à realização das entrevistas, iniciamos a transcrição dos dados orais gravados para o texto escrito. Realizamos, primeiramente, a transcrição integral dos dados e a seguir realizamos a textualização, retirando os vícios de linguagem oral e as repetições. O momento seguinte foi o do retorno das transcrições aos colaboradores e revisão dos pontos elencados por cada um. Adotamos o “modelo” da entrevista reflexiva temática como estratégia central para o registro, considerando o retorno aos sujeitos entrevistados como etapa obrigatória nessa modalidade de entrevista, cumprindo, assim, com os objetivos, tanto de rigor da metodologia quanto de fidedignidade no processo de investigação qualitativa.

**d) Análise das narrativas**

As narrativas foram registradas na Tese, em diálogo com os aportes teóricos que iluminam a análise e interpretação, quais sejam, os estudos culturais<sup>16</sup>, o multiculturalismo crítico, os estudos no campo de formação de professores e de seus saberes, e da educação de jovens e adultos.

### **2.3 O universo da investigação**

Elegemos como lócus de pesquisa seis unidades prisionais do Estado de São Paulo, sendo cinco masculinas e uma feminina. A escolha do Estado de São Paulo justifica-se porque possui a maior população carcerária do País e desenvolve experiências com o trabalho educacional e laboratorial com presos desde a década de 1970, por meio da Funap, fundação responsável por essas atividades. Essas unidades também foram escolhidas por desempenharem

---

16 Neste trabalho, adotamos os estudos culturais como “[...]um certo modo de olhar (ou de abordar) os fenômenos sociais. Essa visada singular parte de uma concepção específica de cultura, que é vista como um espaço, ao mesmo tempo, antropológico e sociológico, um lugar caracterizado por diálogos, disputas e tensões; caracterizado por relações de poder (hegemonias) e suas contrapartidas contra-hegemônicas. ( GOMES; JÚNIOR,2001, p.7)

atividades educacionais, consideradas exitosas, por meio de (monitores) presos educadores, no desempenho de suas atividades ou em seu interior.

## **2.4 Os colaboradores**

Os colaboradores desta investigação totalizaram 30 sujeitos, sendo 28 homens e duas mulheres de cinco penitenciárias masculinas e uma feminina, do Sistema Penitenciário Paulista, e três funcionários gestores, assessores e ex-dirigentes de regionais da Funap. Os critérios de escolha dos colaboradores foram: estar desenvolvendo alguma atividade educativa ou a ter desenvolvido nos últimos três anos e ser preso educador do ensino fundamental ou ensino médio. Os sujeitos monitores são identificados como educadores numerados em sequência. Todos os colaboradores assinaram o Termo de Consentimento, mas adotamos o critério de invisibilidade dos sujeitos, optando por não identificá-los e nem tampouco associá-los às respectivas unidades prisionais.

## **3 A organização da Tese**

A Tese foi organizada em quatro capítulos. No primeiro, intitulado “Revisitando a história do sistema prisional”, revisamos algumas das dimensões históricas da instituição prisional, do nascimento até os dias atuais, na Europa e no Brasil, enfocando, com mais profundidade, o Sistema Penitenciário Paulista, em seus aspectos históricos e constitutivos. Foi organizado em quatro partes: a) As origens da prisão; b) O sistema prisional brasileiro; c) O sistema penitenciário federal; e d) A Funap e a educação no Sistema Prisional Paulista. Mergulhar na história da prisão nos trouxe aspectos desconhecidos da prática penal proporcionando uma melhor compreensão sobre o mundo vivido dos monitores presos e da prática de encarceramento (FOUCAULT), num movimento de idas e voltas, de permanências e rupturas. Mergulho que nos levou a compreender que o processo de encarceramento faz parte de toda uma tecnologia da correção humana, da vigilância, do comportamento e da individualização dos elementos do corpo social. A descrição densa nos possibilitou compreender o fio condutor das transformações da máquina carcerária.

No segundo capítulo, intitulado “Educação escolar em prisões no Brasil: uma revisão”, apresentamos e analisamos a constituição da educação escolar prisional como direito que transcende a condição de estar preso ou livre, por meio de marcos referenciais legais e as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação

de liberdade nos estabelecimentos penais (2010). O objetivo foi o de confrontar avanços e retrocessos na construção de uma política pública, capaz de viabilizar a construção de um sistema de educação prisional. Dialogamos com outros pesquisadores ao elaborarmos o estado da arte da produção acadêmica acerca da temática da pesquisa. Diálogo que nos possibilitou apurar nossos olhares e convicções. Entramos em contato com as diversas áreas do conhecimento, com outras vertentes teóricas, ampliando nossa visão e ajudando a problematizar nosso objeto de pesquisa. Assim, o saber é construído num caminho de mão dupla, ora aprendemos, ora ensinamos.

No terceiro capítulo, intitulado “Histórias de vida... histórias da escola... história da prisão: quem são os presos educadores”, nosso objetivo foi registrar e refletir sobre a identidade docente dos presos educadores, buscando responder: Quem são esses “educadores”? Também buscamos descortinar contextos, histórias e memórias, por meio das narrativas dos presos monitores percebendo que identidade se constrói de maneira dinâmica e de múltiplas formas. Nesse sentido, a captação de dados nos permitiu humanizar a própria investigação. Foram histórias que reafirmaram o incabamento do ser humano e a sua capacidade de recriar-se perante os obstáculos, numa incessante busca de ser mais (FREIRE, 1987).

No quarto capítulo, intitulado “O que pensam, o que dizem: saberes, concepções e práticas nas vozes de educadores”, analisamos as concepções, os saberes e as práticas de educadores (as) presos (as) relacionadas à cidadania, à educação, à justiça, no contexto da Secretaria de Administração Penitenciária do Estado de São Paulo. A escuta de sujeitos silenciados, por meio da história oral, requer reconhecer esses colaboradores como produtores de conhecimentos, que constroem saberes a partir de suas experiências vividas em espaços educativos que, apesar de estarem no interior de penitenciárias, alimentam sonhos e expectativas de futuro melhor.

Por fim, ao tecermos as considerações finais: “Lançando âncoras... içando velas...a viagem continua”, retomamos as questões centrais da investigação sobre a educação em espaços prisionais e a experiência paulista ao utilizar os presos monitores, perpassando as questões pedagógicas, teóricas e política. Ao revelarmos alguns aspectos do exercício da docência no interior das prisões paulistas, que é praticada por presos educadores, tentamos contribuir para o registro dessa experiência educacional na memória da história da educação nas prisões, capturando, nas narrativas dos colaboradores, elementos que possam nos permitir a realização de uma reflexão sobre a educação nos espaços prisionais e as suas especificidades.

Esperamos que, ao lerem esta Tese, os leitores encontrem respostas a algumas inquietações e outras se façam, cada vez mais, inquietantes, provocando a busca por outras

respostas, de outros saberes, de outros olhares em um campo que, em construção, busca se afirmar, a cada nova reflexão, sobre o *ser* e o *fazer* docente no interior do cárcere. Como dizia Paulo Freire: “Não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes” (1987, p.68).

## CAPÍTULO I

## REVISITANDO A HISTÓRIA DO SISTEMA PRISIONAL

A prisão é menos recente do que se diz quando se faz datar seu nascimento dos novos códigos. A forma-prisão preexiste à sua utilização sistemática nas leis penais. Ela se constituiu fora do aparelho judiciário, quando se elaboraram, por todo o corpo social, os processos para repartir os indivíduos, fixá-los e distribuí-los espacialmente, classificá-los, tirar deles o máximo de tempo, e o máximo de forças, treinar seus corpos, codificar seu comportamento contínuo, mantê-los numa visibilidade sem lacuna, formar em torno deles um aparelho completo de observação, registro e notações, constituir sobre eles um saber que se acumula e se centraliza. A forma geral de uma aparelhagem para tornar os indivíduos dóceis e úteis, através de um trabalho preciso sobre seu corpo, criou a instituição-prisão, antes que a lei a definisse como a pena por excelência. (FOUCAULT, 1987, p.34)

Neste capítulo, revisaremos algumas dimensões históricas da instituição prisional, na Europa e no Brasil, enfocando com mais profundidade o Sistema Penitenciário Paulista, em seus aspectos históricos e constitutivos, debruçando-nos na busca de suas origens no tempo-espacó. Isto será feito mediante uma revisão de literatura constituída de obras acadêmicas e a análise de documentos oriundos das políticas públicas de segurança e prisão.

Num país marcado por desigualdades sociais e econômicas e pela complexidade territorial e cultural desde sua colonização, no decorrer do processo histórico, mais recentemente, na fase de globalização, tais desigualdades vêm se tornando, cada vez mais evidentes. Houve avanços significativos e também retrocessos. Nesse sentido, entender o surgimento da instituição penal e o seu movimento de constituição na sociedade nos fornecerá indícios para constituir um olhar mais crítico sobre a sua identidade e o objeto desta investigação: a educação nas prisões.

A sociedade brasileira é assinalada por extremas desigualdades social, cultural, educacional, dentre outras. A face mais evidente da exclusão social dos indivíduos é a pobreza. Nesse contexto, os pobres, e os marginalizados são as principais vítimas dos mecanismos de punição e vigilância. Como afirma Costa,

[...] Constatase que inúmeros crimes não são denunciados, que as estatísticas apenas expõem aquela população que, tida de início como suspeita, é sistematicamente controlada. Existe, portanto, em relação aos dados, uma distorção provocada pela ‘suspeita sistemática’, como a definiu o cientista social brasileiro Paulo Sérgio Pinheiro. Segundo essa ótica, é contra a população pobre, estigmada que se conduz a prática policial, a investigação e as formas de punição. Conclui o autor que a prática policial preconceituosa, somada à desproteção das classes subalternas, torna a relação entre pobreza e criminalidade uma profecia autocomprida. (1997, p. 263)

Nessas condições, Pinheiro (1984) ressalta que existe um movimento de estigmatização sobre uma parcela representativa da sociedade brasileira. Assim, a violência "parece" ocorrer com maior "naturalidade" e frequência entre as camadas mais pobres da população. Esse fato pode ser observado no noticiário dos meios de comunicação, particularmente na mídia televisiva, em que se tornou rotina, uma mercadoria de grande aceitação entre os telespectadores consumidores<sup>17</sup>.

Ao fazermos uma retrospectiva histórica, verificamos que, desde as sociedades chamadas de primitivas, os indivíduos que cometiam alguma transgressão sofriam alguma sanção, como a expulsão do grupo. Mesmo sem leis escritas, desde os tempos mais remotos existiam as punições para aqueles que infringissem as "regras" da vida em grupo.

### 1.1 As origens da prisão

Na Europa, no século XVI, surgiram as primeiras instituições embriões da prisão moderna: casas de trabalho forçado e manicômios com a função de recuperar, reeducar, corrigir, salvar, ressocializar etc. Somente no século XVIII e no início do século XIX, é que a pena de prisão foi adotada como uma forma de pagamento, de punição do indivíduo que cometeu um ato contra a sociedade. A prisão tornou-se espaço de punição, mesmo que anteriormente existissem experiências precedentes. Essas instituições espalharam-se pelo mundo como referência europeia de civilização. Com o declínio das punições severas, consideradas não civilizadas na Europa Cristã, a pena de prisão ganhou força no mundo inteiro. Essas

---

<sup>17</sup> Exemplo disto é o sucesso dos programas diários em rede nacional e local, tais como: Programa Brasil Urgente (Luiz Datena) e o semanal Polícia 24 horas – TV Bandeirantes e o Cidade Alerta com Marcelo Rezende, entre outros, e em nível local: Programa Chumbo Grosso (SBT – Vitoriosa) e Balanço Geral (Record – Minas)

experiências eram pautadas no princípio do isolamento como elemento norteador da disciplina prisional.

Para entendermos melhor o cenário dessas punições, transcreveremos um trecho escrito por Michel Foucault, no Capítulo I, da obra *Vigiar e punir*, intitulado “O corpo dos condenados” (1987, p.9)<sup>18</sup>:

[...], a pedir perdão publicamente diante da porta principal da Igreja de Paris [aonde devia ser] levado e acompanhado numa carroça, nu, de camisola, carregando uma tocha de cara acesa de duas libras; [em seguida], na dita carroça, na Praça de Greve, e sobre um patíbulo que aí será erguido, atenazado nos mamilos, braços, coxas e barrigas das pernas, sua mão direita segurando a faca com que cometeu o dito parricídio, queimada com fogo de enxofre, e às partes em que será atenazado se aplicarão chumbo derretido, óleo fervente, piche em fogo, cera e enxofre derretidos conjuntamente, e a seguir seu corpo será puxado e desmembrado por quatro cavalos e seus membros e corpo consumidos ao fogo, reduzidos a cinzas, e suas cinzas lançadas ao vento.

A modalidade de pena de privação de liberdade, como principal meio de punição, surgiu em substituição aos suplícios físicos, desonras, multas, banimentos, esforços extenuantes, dentre outros. Foucault (1987) descreve, com maestria, os horrores que viveram os indivíduos que passaram por essas instituições, denominadas por ele, como instituições de sequestro (o hospital, a escola, a prisão ou o exército), desde o suplício, passando pela disciplina, o adestramento, o panoptismo e, por fim, a prisão.

A primeira prisão no mundo, com a função de punir legalmente, com fins de recuperar o delinquente, foi construída em Londres em 1550 e foi a *House of Correction*, onde o apenado aguardava a comprovação do cometido delito e, posteriormente, ficava preso para pagamento da pena. Esse modelo foi disseminado pelo mundo. As primeiras prisões foram criadas em Londres (*workhouses*), em 1550; Amsterdã (*Rasp-huis*), em 1595 e 1597; Bremen, na Alemanha, em 1609; Lubek, 1613; Hamburgo, em 1622; França, em 1656; Roma, em 1703 (Hospício de São Miguel); Bélgica (*Maison de Force*), em 1775 (OLIVEIRA, 2002, FRAGOSO, 1987). Destaca-se que, em 1576, com o crescente índice de marginalização em Londres, o parlamento inglês aprovou uma Lei que determinava a criação de *workhouses*, em todos os condados do país (MOREIRA, 2007), na busca da contenção desse movimento. Na Holanda, em 1595, foi fundado o primeiro estabelecimento prisional para homens e, em 1598, para mulheres.

Oliveira afirma que esse modelo de prisão alicerçava em

---

<sup>18</sup>*Piècces originales et procédures du procès fait à Robert-François Damiens*, 1757, t.III, p. 372-374).

[...] abuso, maus tratos, tortura, aflição, extermínio e também houve avanços técnicos como intenção de ressocializar, trabalhos reeducativos e outros. Todavia neste início de milênio continua o lamento de que a prisão é permanente espetáculo deprimente que atinge além da pessoa do delinquente; órfãs, filhos de pai vivo; enviúva a esposa de marido combalido; prejudica o credor do preso tornado insolvente; desadapta o encarcerado à sociedade; suscita vários conflitos sexuais; onera o Estado; amontoa seres vivos em jaulas sujas, imundas, onde vegetam em terrível promiscuidade [...]. Contudo, no conjunto mundial, sobretudo nos países do terceiro mundo, o panorama geral é ruim por isso se conclui que qualquer estabelecimento penitenciário de bom nível representa apenas uma ilha de graça, num mar de desgraças. (OLIVEIRA, 2002, p. 60)

Nesse cenário do sistema prisional, apareceram críticos e pensadores sobre a estrutura e os impactos desse sistema ao próprio preso e à sociedade, dentre eles ressaltamos o pensador italiano Cesare Beccaria, autor de *Dos delitos e das penas*, para quem o criminoso, apesar do crime, não perde sua humanidade. Nessa condição, deve ser respeitado mesmo na aplicação da pena. O autor levantou a bandeira do denominado período humanitário nas prisões, denunciando torturas, maus tratos e abusos de poder, desencadeando movimentos de reforma do sistema prisional da época. Nesse período, despontaram os sistemas penitenciários clássicos nos EUA e na Europa. O sistema prisional ou sistema carcerário é, pois, uma invenção moderna, criado como instrumento principal de punição, interdição e segregação social. De acordo com Ibaixe Jr. (2010), podemos entender por sistema prisional

[...] um conjunto de medidas administrativas e instalações, destinados à execução de penas privativas de liberdade. Sua existência está relacionada ao fato de que o indivíduo que praticou um determinado crime, devido à natureza deste, deve ser segregado do convívio social, sofrendo ao mesmo tempo uma punição e uma retribuição em face da infração. Tem também por fim (ou deveria ter) a ressocialização desse mesmo indivíduo. (2010, p.01)

No desenvolvimento histórico do sistema prisional do mundo moderno, a arquitetura dos presídios relaciona-se diretamente às suas funções. A partir dos estudos Oliveira (2002), Silva (2009) e Lima (2010), apresentaremos alguns modelos arquitetônicos e de tratamento que vêm influenciando as políticas públicas prisionais até a presente data, tais como: o Sistema panóptico (1789), o Sistema Pensilvânico (1790), o Sistema Auburniano (1818), o Sistema de Montesinos (1835), o Sistema Progressivo Inglês (1840), o Sistema Progressivo Irlandês (1854), o Sistema de Elmira (1869), o Sistema de Borstal (1893) e Pentonville (1940):

– *Sistema Panóptico* (ótico = ver + pan = tudo). O filósofo e jurista inglês Jeremy Bentham idealizou esse sistema ancorado nas ideias de John Howard<sup>19</sup>. O panóptico era “um tipo de prisão celular, caracterizada pela forma radial, em que uma só pessoa podia exercer em qualquer momento, de um posto de observação, a vigilância dos interiores das celas” (OLIVEIRA, 2003, p.52). Estruturava-se em um esquema lógico de distribuição e controle de corpos no espaço físico. Tratava-se de uma composição arquitetônica de crivo coercitivo e disciplinatório<sup>20</sup>. Segundo Bentham (2000),

O Panóptico é o modelo do mundo utilitarista: tudo nele é só artifício, nada de natural, nada de contingente, nada que tenha o existir como única razão de ser, nada de indiferente. Tudo ali é exatamente medido, sem excedente, nem falta. (BENTHAM, 2000, p.93)

Para Bentham, esse dispositivo era a saída para termos uma sociedade mais organizada, tornando-se um modelo para uma sociedade ideal e utilitarista.



**Figura 3** - Interior da Penitenciária de Stateville no Estado de Illinois.  
Fonte: *Encyclopedia of Chicago*<sup>21</sup>, 1992.

<sup>19</sup>John Howard (1720-1790) escreveu a obra *O estado das prisões na Inglaterra e no país de Gales*, fomentou o movimento revolucionário para humanizar o regime prisional da época, por meio do recolhimento celular, trabalho diário, reforma moral pela religião, condições de higiene e de alimentação.

<sup>20</sup> Ver a obra: BENTHAM, Jeremy; TADEU. Thomaz (Org.). *O Panóptico*. Tradução de Guacira Lopes Louro, M. D. Magno; Tomaz Tadeu. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

<sup>21</sup> Disponível em: <http://www.encyclopedia.chicagohistory.org/pages/11144.html>. Acesso em: 14.03.2014.

Foucault descreveu essa figura arquitetônica como uma construção que:

[...] na periferia, uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesses a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. (FOUCAULT, 1987, p.190)

E para seu criador, ele poderia ser aplicado às mais diversas instituições: prisões, hospícios, hospitais ou até mesmo escolas. Carvalho Filho (2002) o descreve “como uma colmeia, cujas pequenas cavidades podem ser vistas todas de um ponto central. O inspetor invisível reina como um espírito” (2002, p.24).

Devido à distribuição geométrica do espaço, a luz penetrava abundantemente e facilitava a observação dos detentos, promovendo uma verdadeira revolução em comparação com as masmorras escuras, e escondia o detento, após a transição do suplício para a penitência. O panóptico marca a era da vigilância do olhar sobre o detento. Bentham defendia o trabalho como atividade obrigatória. De início, seu exemplo apenas serviu de modelo arquitetônico para as prisões que usavam os sistemas pensilvânico ou auburniano (ABREU, 2008). Somente depois, adquiriu o *status* de sistema penitenciário. Esse sistema era mais barato em sua manutenção, evitava o contato de presos menos perigosos com os mais perigosos, evitando a formação de grupos e da violência. Assim,

O panóptico de Bentham se constitui na arquitetura da composição da disciplina, da utilização dos corpos, da apropriação do tempo. É uma construção em forma de anel, onde no centro se encontra uma torre de vigia, as janelas se abrem para a parte interna do anel, e na área circular são construídas celas com duas janelas cada uma: uma que dá para o interior e outra para o exterior. Cada cela é facilmente visualizada da torre, onde permanece um vigia que pode estar ali ou não; da cela é impossível saber da presença do vigia, fazendo com que os ocupantes da mesma se comportem como se lá o vigia estivesse, ou seja, o panopticismo induz o detento a ter a consciência de que está sendo vigiado, assim, ele não sabe se está sendo vigiado, mas o que importa, é que ele saiba que pode estar sendo vigiado. (TEIXEIRA, 2007, p.55-56)

Esse sistema foi difundido pela Inglaterra, mas, somente em 1800, na cidade de Richmond, na Virgínia, foi construída a primeira penitenciária nesses moldes. Para Foucault

(1987), esse sistema influenciou também os sistemas educacionais, hospitalares e produtivos. Zimmer, em sua tese de doutorado, intitulada *O panóptico está superado? Estudo etnográfico sobre a vigilância eletrônica* (2009), concluiu que:

O panóptico, mesmo em outros tempos, e sob outras formas, (em especial mediado pela Tecnologia da Informação), continua sendo válido e atual, por sua onipresença mediada pela Tecnologia da Informação, por sua capacidade de vigilância permanente (24 horas, sete dias por semana), por ser um instrumento de normalização e sanção, permanecendo como elemento central nos estudos sobre vigilância eletrônica. (p.7)

Considerando que a história é marcada por mudanças e permanências, rupturas e continuidades, podemos afirmar que o panóptico permaneceu com seu papel de “vigiado”, porém utilizando os “novos” recursos tecnológicos na sociedade contemporânea. O autor afirma que vivemos em “uma sociedade de controle na qual o fluxo é contínuo, a senha é sua característica e o controle, exercido a partir de qualquer ponto para qualquer ponto, sem limitações e espaços-temporais” (2009, p.97).

– *Sistema Pensilvânico ou Philadelphia*. Criado em 1790, por Willian Penn e seus colaboradores, tem como marco a inauguração da *Penitentiary Eastern State*, que foi a primeira penitenciária do mundo, localizada no Estado da Filadélfia, projetada em 1829 pelo britânico John Haviland com um projeto arquitetônico arrojado para época, como podemos observar na Figura 4.



**Figura 4** - Penitenciária do Estado da Pensilvânia no Distrito de Eastern – *Lithograph by P.S. Duval and Co. The Library Company of Philadelphia, 1855.*

**Fonte:** Nash, 2002, p.182.

Esse modelo arquitetônico panóptico é caracterizado pela sua forma radial, com uma torre no centro, que possibilitava a visão geral do estabelecimento. Recebia o nome do Estado

onde fora criado, adotava o sistema de isolamento celular, em que os presos eram mantidos isolados e sem comunicação. Eram encarcerados de forma unitária, desenvolviam trabalhos separadamente, não podiam receber visitas nem mesmo dos familiares, nem conviver com outros detentos e só podiam realizar a leitura da Bíblia. Esse sistema foi também adotado na Bélgica.

A rotina disciplinar desse sistema, de acordo com Farias Júnior (1996, p. 44), era

- a) O condenado chegava na prisão, tomava banho, era examinado pelo médico, após vendados os seus olhos, vestiam-lhe uniforme; b) encaminhado à presença do diretor onde recebia as instruções sobre disciplina da prisão; c) em seguida, era levado à cela, desvendados os olhos, permanecendo na mais absoluta solidão, dia e noite, sem cama, banco ou assento, com direito ao estritamente necessário para suportar a vida. Muitos se suicidavam. Outros ficavam loucos ou adoeciam; d) o nome era substituído por número, apostado no alto da porta e no uniforme; e) era proibido ver, ouvir ou falar com alguém; f) A ociosidade era completa; .h) o estabelecimento penitenciário de forma radial, com muros altos, e torres distribuídas em seu contorno, tinha regime celular.

A religião era vista como um mecanismo de reabilitação do preso, em que a pena tinha um caráter de purificação do apenado. Foucault descreveu que:

Sozinho em sua cela, o detento está entregue a si mesmo; no silêncio de suas paixões e do mundo que o cerca, ele desce à sua consciência, interroga-a e sente despertar em si o sentimento moral que nunca perece inteiramente no coração do homem. (1987, p.213)

Assim, esse sistema buscava recuperar o infrator moralmente, por meio da meditação e do isolamento do mundo e do próprio homem. Moreira afirma que:

[...] as transformações estruturais da sociedade americana, decorrentes do desenvolvimento da base técnico-produtiva e do mercado de trabalho, produziram uma crise nesse sistema, tornando o trabalho individual e isolado improdutivo e antieconômico. (2007, p.22)

Esse modelo (SILVEIRA, 2009) foi um exemplo de gestão penitenciária e de arquitetura. Possuía sistema de tratamento de água e esgoto em cada cela, sendo considerado o primeiro edifício prisional moderno americano. Registra-se que, devido ao isolamento total, houve diversos casos de loucura. Foucault (1987) menciona que os motivos que levaram o

sistema ao fracasso precoce foram os aspectos econômicos com gastos elevados com manutenção e construção; o religioso, via conversão do apenado; a arquitetura e administração questionavam sua eficiência por causa da vigilância em segundo plano, e isso colocava em risco a disciplina. O modelo recebeu muitas críticas no Congresso Penal e Penitenciário de Praga, em 1830, por sua severidade e disciplina.

Desde 1994, funciona um museu no espaço da Penitenciária do Estado da Pensilvânia que foi desativada em 1971. Esse sistema predominou na Inglaterra, Alemanha e Bélgica.

– *Sistema Auburniano*. Criado em 1818, nos EUA (Nova York), com a inauguração da Penitenciária de Auburn, que era composta por 108 celas e construída pelos próprios detentos. Ficou conhecido como “Sistema do Silêncio”. Nele, os presos trabalhavam em conjunto durante o dia, sob a lei do silêncio e, ao infringir as normas, eram sujeitos às punições aplicadas a golpes de chicotes como técnica disciplinadora. À noite, o isolamento noturno era inspirado no princípio das instituições monásticas.



**Figura 5** - Vista aérea da Prisão de Auburn, EUA.

**Fonte:** Department of Corrections and Juvenile Justice Studies, 1989<sup>22</sup>.

<sup>22</sup>Disponível em: <http://www.cpa.eku.edu/images/tha2-8.jpg>, Acesso em 12/07/2014.

Bitencourt (2006, p. 162) apresenta uma síntese das características desse sistema:

[...] os prisioneiros de Auburn foram divididos em três categorias: 1<sup>a</sup>) a primeira era composta pelos mais velhos e persistentes delinquentes, aos que se destinou o isolamento contínuo; 2<sup>a</sup>) na segunda situavam-se os menos incorrigíveis; somente eram destinados as celas de isolamento três dias na semana e tinham permissão para trabalhar; 3<sup>a</sup>) a terceira categoria era integrada pelos que davam maiores esperanças de serem corrigidos. A estes somente era imposto o isolamento noturno, permitindo-lhes trabalhar juntos durante o dia, ou sendo destinados às celas individuais um dia da semana.

Não existia nenhum tipo de entretenimento para os detentos, nem atividades esportivas e nem estudos. Em decorrência de tal situação, ocorreu o surgimento de uma linguagem própria entre os presos, como: leitura dos dedos, dos lábios, batidas em portas, paredes, canos d’água e gestos, hábitos esses que permanecem até os dias de hoje nas prisões do mundo todo. Segundo Leal (2004, p. 393), o sistema Auburniano “também não teve êxito, por insistir na ideia de exigir o silêncio total dos presidiários (*Silenty System*). Além de ser desumano, embrutecedor e, psicologicamente, cruel era absolutamente impraticável”.

Esse sistema introduziu as oficinas nos moldes de produção industrial com contratos de trabalhos, abrindo as portas para empresários contratarem a mão de obra de presos, nas palavras de Foucault (1987), a “fabricação dos indivíduos-máquinas”.

Pavarini (2006), Rusche & Kirchheimer (2004) e Melossi (2006) defendem a tese segundo a qual o sistema de trabalho no interior das prisões está intimamente articulado ao desenvolvimento econômico do mercado de trabalho capitalista. É explorado por empresas privadas, nos dias de hoje, as empresas multinacionais como: Nike, Adidas, dentre outras, que exploram a mão de obra dos presos por meio de parcerias. Outras penitenciárias são terceirizadas total (presídios industriais) ou parcialmente. No Brasil, há experiências, consideradas positivas, como, por exemplo, o caso do Presídio de Guarapuava, no Estado do Paraná, onde até a segurança é terceirizada.

No Estado do Espírito Santo, desde 2005, está sendo implantando o regime de terceirização das novas unidades, mas a segurança ainda está sob a responsabilidade do Estado. Em 2005, foi terceirizada a Penitenciária de Segurança Média de Colatina –PSMECOL e a Penitenciária de Segurança Máxima I – PSMA I, em Viana, foi terceirizada em setembro de 2007. A única evolução desse sistema, em relação ao anterior, é a permissão da comunicação dos presos com os agentes prisionais e também a implantação do trabalho em grupo, mas, permaneceu o isolamento noturno entre os detentos.

– *Sistema Montesiano*. De origem espanhola, nasceu na cidade de Valência, em 1834. Seu criador foi o Coronel Manuel Montesinos y Molina, precursor do tratamento humanístico aos prisioneiros. Buscou diferenciar-se dos demais sistemas existentes. Tentou desenvolver um exercício humanitário na prisão, tinha em seu âmago, o sentido ressocializador e reeducativo da pena.

Esse sistema inspirou a criação do modelo de prisão aberta, pois admitia a concessão de licenças de saída. O Sistema de Montesinos defendeu a ideia da remuneração, do trabalho dos reclusos, sendo estímulo para o desenvolvimento da capacidade produtiva, e a minimização do ócio prisional, ainda pertinentes na sociedade, que, de forma intrínseca, procura normatizar, controlar e disciplinar os indivíduos. Esse sistema trouxe algumas inovações como:

Aboliu o regime celular; diminuiu os castigos e implementou a autoridade moral; equilibrou o exercício da autoridade com o objetivo pedagógico; determinou que nenhum castigo deveria possuir marca ignominiosa; defendeu o trabalho visando à reabilitação; determinou o trabalho remunerado para despertar interesse profissional; aboliu os ferrolhos nesse presídio; determinou que os guardas fossem em sua maioria idosos; estabeleceu que os presos eram corresponsáveis pela sua segurança; estabeleceu um tipo de condicional reduzindo em um terço da pena por motivo de boa conduta; criou “licenças temporárias” para os presos; incentivou criar grupos de presos, visando a que os bons poderiam melhorar os maus. (SILVA, 2002, p.32)

– *Sistema Progressista Inglês ou Mark System*. O modelo foi criado em 1846 e executado na Ilha de Nolfork, no Oceano Pacífico, localizada entre a Austrália, Nova Zelândia e a Nova Caledónia, que é ou pertencia à Inglaterra. Foi criado para superar as deficiências do Sistema Pensilvânico e Auburniano. Como obteve sucesso, passou a ser implantado por toda a Inglaterra. Além de adotar três períodos de progressão – Período de Prova, Período de Prisão em Comum e a Liberdade Condicional e o trabalho – o Sistema Progressista manifestava a preocupação com a ressocialização do condenado. Foi idealizado pelo capitão da marinha inglesa Alexander Maconochie e era organizado em três períodos distintos, a saber:

1<sup>a</sup> Fase: *Isolamento celular diurno e noturno* — chamado período de provas, com a finalidade de fazer com que o apenado refletisse sobre seu delito. Poderia ser submetido a trabalho intenso e à alimentação escassa<sup>23</sup>

2<sup>a</sup> Fase: *Trabalho em comum sob a regra do silêncio* – o sentenciado era recolhido ao chamado *public work house*, onde era realizado o trabalho em comum com os outros detentos, porém em regime de silêncio absoluto, durante o dia, enquanto que à noite foi mantida a segregação. Nessa fase, foi criado um sistema de classes (vales ou marcas), em que à medida que o detento

---

<sup>23</sup>NEUMAN, Elias. *El Problema Sexual em Los Cárceres*. Buenos Aires: Criminalia, 1965, p. 133.

obtivesse bom comportamento, evoluía dentre as classes, até chegar à última, finalmente, sendo-lhe concedida a liberdade condicional<sup>24</sup>.

3<sup>a</sup> Fase: *Liberdade Condicional* – o condenado recebia liberdade limitada, recebendo certa quantia de restrições a serem seguidas por determinado período de tempo. Se não ocorresse nada que desabonasse a conduta do indivíduo, finalmente lhe seria concedida a liberdade definitiva<sup>25</sup>. (SILVA, 2009, p.46)

Criou o *mark system*, sistema esse em que o preso recebia bônus. Oliveira (1987, p.44) apresentou algumas inovações desse modelo, tais como:

A duração da pena não era determinada, exclusivamente, pela sentença condenatória, mas dependia de boa conduta do preso, de seu trabalho produzido e da gravidade do delito. O condenado recebia marcas ou vales, quando seu comportamento era positivo, e os perdia quando não se comportava bem.

Muito dos princípios adotados nesse regime permaneceram. Foi considerado um sistema de sucesso na evolução das maneiras de tratar o sujeito aprisionado. Dessa experiência nasceram o regime progressivo de cumprimento de pena e os princípios da liberdade condicional. No Brasil, desde 1984, pelo direito de redução de pena, a cada três dias trabalhados, o apenado tem um dia a menos na sua sentença ou a cada três dias estudados, um dia a menos na pena final. Esse direito tem origem nesse sistema.

– *Sistema Progressivo Irlandês*. Idealizado e implantado em 1853, por Walter Crofton, na Irlanda, esse sistema apresentava avanços em relação ao modelo inglês. Ele se pautava em três fases como descrito anteriormente, incluindo uma a mais, foi o precursor do que chamamos de “ prisão aberta”, muito parecido com o “regime semiaberto”. Trazia, em seus princípios, a intenção de levar o condenado à liberdade. Nesse sistema, foi implantada a fase intermediária entre a prisão e a liberdade condicional, na qual o preso era levado às penitenciárias intermediárias, com regimes mais brandos de vigilância, sem uniforme, em que o diálogo era permitido, como também a movimentação dentro da unidade, trabalho externo no campo, preparando o sujeito para o retorno à sociedade (OLIVEIRA, 1987). Inspirados nesse modelo se construíram as chamadas prisões especiais.

Neuman (1965, p. 135) afirma que:

---

<sup>24</sup> CUELLO CALON, Egunenio. *Derecho Penal*. Barcelona: Bosch, 1943, p. 314.

<sup>25</sup> GARRIDO GUSMAN, Luiz. *Compêndio de Ciência Penitenciária*. Valência: Universidad de Valência, 1976, p. 134.

A finalidade altamente moralizadora e humanitária deste regime ficou comprovada ao fazer o recluso compreender que a sociedade que o condenou está disposta a recebê-lo sem reticências, sempre que demonstre encontrar-se em recuperação.

Esse sistema foi considerado altamente eficaz no processo de recuperação do condenado e foi adotado em várias partes do mundo. Foi precursor da prisão semiaberta, prisão aberta ou comunitária e sistema de penas alternativas.

– *Sistema de Elmira*. O reformatório de Elmira, em Nova York – EUA, foi inaugurado em 1876. Baseado no modelo Irlandês, tinha características muito próximas de um reformatório. O ponto “forte” desse sistema era a disciplina rígida, de caráter militar. O detento estudava um ofício, obrigatoriamente, e trabalhava. Visava atingir o lado psicológico do preso e não o físico. Silveira esclarece que:

O reformatório deveria lembrar uma escola ou uma universidade, por isso, no ano seguinte à sua instalação, foram instituídas seis escolas públicas, com professores e advogados contratados para o ensino elementar. Outras classes e aulas dirigidas aos alunos de conhecimentos mais avançados foram ampliadas com as disciplinas de: geometria, escrituração e fisiologia. (2009, p.144)



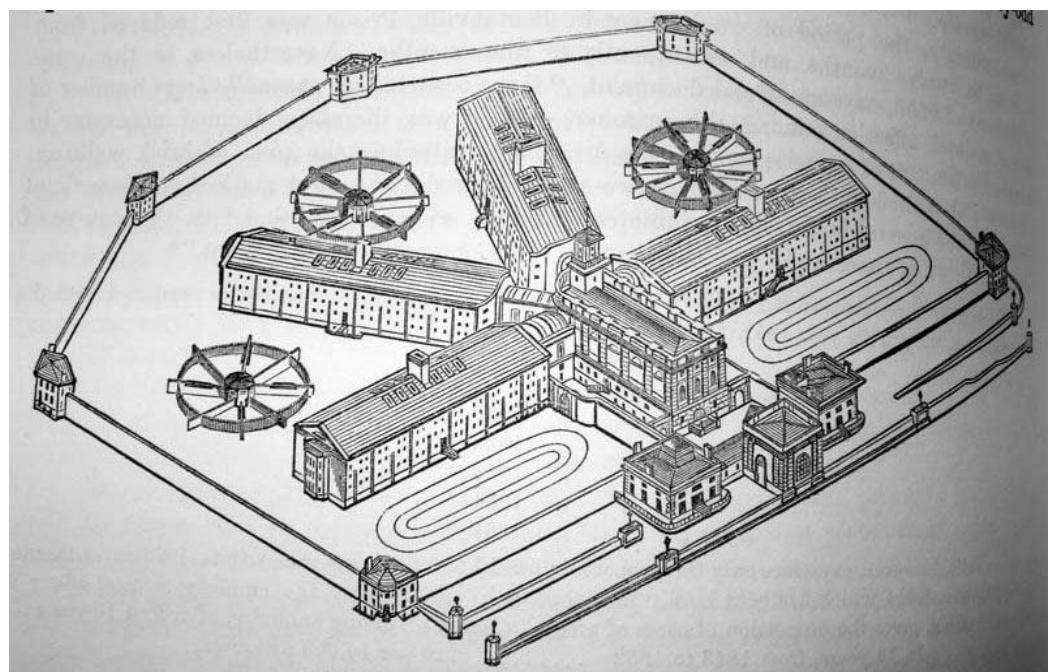
**Figura 6.** Detentos trabalhando.  
**Fonte:** Correctional Photo Archives, 1908<sup>26</sup>.

<sup>26</sup> Disponível em: <http://www.cpa.eku.edu/images/the1-39.jpg> Acesso: em 12.07.2014.

A novidade desse sistema era que o preso recebia um valor financeiro para recomeçar a vida quando saísse da prisão.

– *Sistema de Borstal*. Criado na Inglaterra, teve dois momentos: num primeiro atendia só adultos e, num segundo, jovens entre 16 e 21 anos. Preocupava-se em instruir, moral e profissionalmente, os detentos. Avançou, significativamente, ao implantar o modelo aberto, morada como prisão ou casa penal.

– *Pentonville, modelo de prisão vitoriana*. O modelo arquitetônico de *Pentonville* foi inspirado na Penitenciária da Pensilvânia. Sua construção se iniciou no ano de 1940 e foi inaugurada em 1942. Foi projetado pelo Capitão Joshua Jebb e tinha capacidade para 520 presos, que ficavam sob o sistema separado, cada um com sua própria cela (4 m) de comprimento, (2 m) de largura e (3 m) de altura com pequenas janelas nas paredes externas e com abertura para fora. Nesse presídio, os guardas não tinham a visão geral dos presos. Possuía prédio central e mais quatro radiais ou asas. Em seu interior, poderiam ser instaladas indústrias e, já nesse período, contava com um hospital. Esse modelo trouxe avanços no tratamento dos prisioneiros, promovendo celas bem adaptadas e com instalações sanitárias, ventilação e aquecimento (MCCONVILLE, 1995).



**Figura 7.** Desenho isométrico da Penitenciária de Pentonville.  
**Fonte:** Joshua Jebb, 1844, British Library<sup>27</sup>.

<sup>27</sup> Disponível em: [http://en.wikipedia.org/wiki/Joshua\\_Jebb#mediaviewer/File:Pentonvilleiso19.jpg](http://en.wikipedia.org/wiki/Joshua_Jebb#mediaviewer/File:Pentonvilleiso19.jpg). Acesso em 14.07.2014.

Nesse sistema existiam três estágios de prisão, que mesclavam o sistema separado com o sistema silencioso. Os detentos ficavam isolados por nove meses de confinamento. Após esse período, os presos eram enviados a uma prisão de obras públicas. Por fim, a liberdade condicional.

Apesar de esses modelos terem apresentado avanços e inovações para o sistema prisional, de acordo com especialistas, a sua principal função de “ressocialização” do preso ainda constitui um desafio. Foucault (1987, p.221) argumenta que: “as prisões não diminuem a taxa de criminalidade: pode-se aumentá-las, multiplicá-las ou transformá-las, a quantidade de crimes e de criminosos permanece estável, ou, ainda pior, aumenta. Enfim, a prisão fabrica indiretamente delinquentes” (p.223). Em contrapartida, registram-se avanços no tratamento do sujeito preso, a partir dos diálogos realizados entre áreas como: a Sociologia, o Direito, a Psiquiatria, a Psicologia, a Pedagogia, o Serviço Social e a própria Justiça, as quais traçam possibilidades de transformar o espaço prisional em um espaço regenerador e capaz de superar as mazelas, as variadas agressões que o indivíduo sofre dentro de uma prisão.

A configuração da identidade da instituição penal, ao longo da história, expõe dificuldades para dar conta dos diversos problemas sociais. As penitenciárias atuais, em geral, são organizadas em pavilhões. Os detentos respondem por um número de matrícula e estão divididos por crimes e pavilhões: hediondos, traficantes, homossexuais, estupradores, sequestradores, dentre outros. São sujeitos, cidadãos que, por algum motivo, vieram a cometer delitos e acabam, por fim, sendo marcados por perfis identitários criminosos e os carregam por toda a vida. Almejar um projeto educativo para detentos/estudantes requer uma nova visão de instituição prisional, que seja capaz de respeitar as diferenças e a complexidade de sistemas estaduais, regionais e locais. Isto nos desafia a ter um olhar humano, multicultural crítico sobre esse espaço e seu papel na sociedade.

## 1.2 O sistema prisional brasileiro

As primeiras ou a primeira forma da “ pena privativa de liberdade” foi estabelecida no Brasil bem antes da implantação do sistema penal oficial. Revisitando a história do País, a primeira forma surge no processo de colonização, quando Portugal decidiu utilizar-se das forças escravas para o processo de ocupação e exploração de suas colônias. No Brasil Colônia, a nau

“Príncipe Real” fora transformada em navio presídio, ou seja, em galé,<sup>28</sup> que contou com 45 condenados, que ficaram sob tutela do Arsenal da Marinha do Rio de Janeiro (BIBLIOTECA NACIONAL DO BRASIL, Divisão de Manuscritos, ms. I-31, 28, 28, de 23-02-1808). Segundo Fonseca (2008), esse presídio permaneceu na ativa entre 1808 e 1831, ancorado na Baía de Guanabara, próxima às Ilhas das Cabras, no Estado do Rio de Janeiro.

Para Santos (2006, p.21),

A primeira menção à prisão no Brasil foi dada no Livro V das Ordenações Filipinas do Reino, Código de leis portuguesas que foi implantado no Brasil durante o período Colonial. O Código decretava a Colônia como presídio de degredados. A pena era aplicada aos alcoviteiros, culpados de ferimentos por arma de fogo, duelo, entrada violenta ou tentativa de entrada em casa alheia, resistência a ordens judiciais, falsificação de documentos, contrabando de pedras e metais preciosos. (ORDENAÇÕES FILIPINAS, 1870)

Moreira explica:

No caso específico do Brasil, entre os séculos XVIII e XIX, vão surgir em São Paulo estabelecimentos que vão originar as prisões tal como as conhecemos. A princípio, as leis existentes não prescreviam a pena de prisão como uma forma de punição isolada, como é atualmente, mas esta vinha, muitas vezes, acompanhada de trabalhos forçados ou mesmo seria uma forma de contenção física daqueles que deveriam pagar outras penas, como açoite, degredo, morte etc. (2007, p. 29-30)

A primeira instituição, no Brasil, foi a Cadeia da Cidade de São Paulo. Foi alvo de várias críticas por apresentar, naquele momento, superlotação, falta de higiene e escassez de itens básicos (MOREIRA, 2007).

Na metade do século XIX, foi criada a Casa de Correção do Rio de Janeiro, em 1850. Mais tarde, foi criada a Casa de Correção de São Paulo. Em 1825, o Presídio Tiradentes foi inaugurado, quando São Paulo possuía apenas uma cadeia pública, sediada no Paço Municipal, responsável pela prisão de arruaceiros e escravos fugitivos.

---

<sup>28</sup>Como esclareceu Fonseca (2008), o “termo galé se referia, originalmente, a uma embarcação típica do Mediterrâneo, empregada desde a Antiguidade clássica [...]. As frotas antigas do mediterrâneo utilizavam criminosos como remadores nas galés, também absorvidos, a partir da Idade Moderna, nas galés, que permeceram em atividade até pelos menos o final do século XVII, nos países com costa mediterrânea” (p.96).

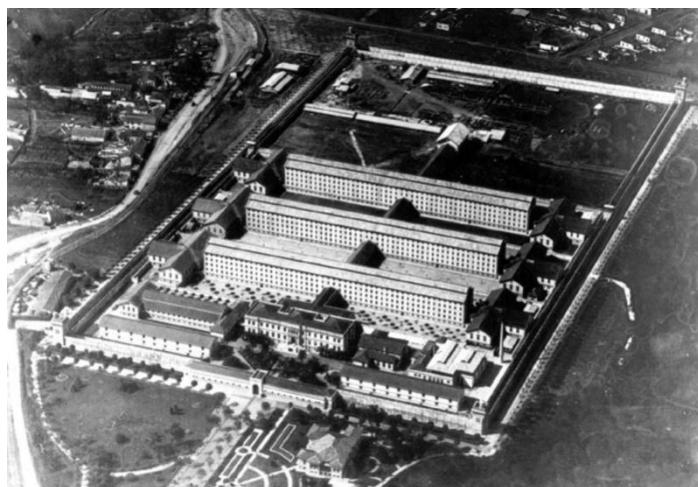
Segundo Salla (1999), “a partir de 1885, quando o fluxo migratório para o Brasil se acentuou, em particular, em São Paulo, essa associação entre o *elemento estranho*, pertencente às camadas empobrecidas, e a criminalidade se tornaria ainda mais intensa” (p. 116 - 117). Nessa mesma perspectiva, Silveira (2009, p.88) afirmou:

As pesquisas brasileiras sobre a criminalidade no século XIX demonstram a preocupação das classes dirigentes com a marginalidade. A condição de miséria e a desordem afetavam sobremaneira a administração burguesa, assim como o projeto de consolidação do sistema econômico que se tentava implantar. Por isso, surgem, no Brasil, programas de governo que sancionam fortes medidas repressivas aos desajustes sociais e às possíveis reações que poderiam ocorrer e que prejudicassem o processo de consolidação do projeto republicano. (FAUSTO, 1984; PINHEIRO, 1983; SÁ, 1991)

Em São Paulo, esses estabelecimentos tornaram-se espaços de controle das populações marginalizadas, principalmente para os negros. De acordo com Moreira:

Era grande o número de africanos livres que residiam e prestavam serviços em locais designados pelo governo, conforme prescrevia a lei. Esses locais nada mais eram do algum tipo de depósitos de indesejáveis, como os Seminários de Educandos, Hospícios dos alienados e, em grande parte das vezes, as Casas de Correção. (2007, p.32)

No século XX, foi inaugurada a grande obra do sistema penitenciário brasileiro, a Penitenciária do Estado (1920) em São Paulo. Comparada aos grandes estabelecimentos penais da Europa e EUA, seria um modelo para a aplicação da pena privativa de liberdade.



**Figura 8.** Penitenciária do Estado na cidade de São Paulo.

**Fonte** - Secretaria da Administração Penitenciária do Estado de São Paulo<sup>29</sup>(1920).

Com a construção da Penitenciária do Estado, buscavam-se as adequações exigidas pelo Código Penal de 1890<sup>30</sup>. Assim, com a realização desse projeto, São Paulo tornou possível o que nenhum outro Estado do País havia ainda conseguido, em termos de cumprimento das disposições do Código. De acordo com os documentos oficiais, a partir da década de 1950, ao redor da Penitenciária do Estado, foram construídos a Casa de Detenção (1956), a Penitenciária Feminina da Capital (1973) e o Centro de Observação Criminológica (1983). Juntos formaram o “Complexo Penitenciário do Carandiru”, que chegou a abrigar oito mil presos.

No que se refere à construção de estabelecimentos prisionais para mulheres, somente no ano de 1941, na cidade do Rio de Janeiro, foi criada a “Penitenciária de Mulheres de Bangu”<sup>31</sup>. No mesmo ano, inaugurou-se, em São Paulo, o “Presídio de Mulheres”, criado a partir do Decreto-Lei nº.12.116, de 11 de agosto de 1941 que, em seu Artigo 1.º estabelecia: “É criada junto à Penitenciária do Estado e sujeita às leis e regulamentos em vigor, no que lhe for aplicável, uma Secção destinada ao ‘Presídio de Mulheres’, subordinada à administração daquele estabelecimento”.

O Estado de São Paulo, em 2014, comporta o maior complexo feminino da América Latina , a Penitenciária Feminina de Sant'ana (antiga Penitenciária do Estado, desativada em 2005), que tem a capacidade para atender 2.500 presas. Porém, atende acima da sua capacidade. O complexo abriga seis presídios dentro de um, ocupando, no antigo quadrilátero do Carandiru, onde funcionava a Penitenciária do Estado. Esse prédio foi reestruturado para atender à população feminina, com a demolição da Casa de Detenção em 2002.

Nesta revisão histórica, há um marco importante, no ano de 1992, mais especificamente, no dia 2 de outubro, que ocorreu, no Pavilhão 9, da Casa Detenção, o episódio que a imprensa mundial classificou como um dos mais sangrentos da história da penitenciária mundial, conhecido como o “Massacre do Carandiru”<sup>32</sup>. Esse fato ainda provoca discussões

---

<sup>29</sup> Disponível em: <http://www.sap.sp.gov.br/common/museu/imagens/sistemapenit/image008.jpg> . Acesso: em13.07.2014.

<sup>30</sup>O Código Penal da República de 1890 estabelecia as novas tendências do Direito Penal e, consequentemente, as novas formas de punição no País.

<sup>31</sup> De acordo com o estudo de Braunstein, *A mulher encarcerada: trajetória de indignação e o sofrimento por atos de humilhação e violência*, 2007 – Dissertação de Mestrado, até a promulgação do Código Criminal Brasileiro de 1940, não havia distinção de unidades prisionais para mulheres e homens e somente a partir dessa data é que, na história do País, a primeira menção tenha sido no projeto do Código, em 15 de maio de 1938, escrito pelo jurista Alcântara Machado.

<sup>32</sup> Ver: DEODERA, Iwi Mina. *Estado e violência: um estudo sobre o massacre do Carandiru*. Dissertação de Mestrado, 2007.

entre as Organizações Não Governamentais de Direitos Humanos e os órgãos oficiais. O episódio resultou, dentre outras produções, em um filme e um livro<sup>33</sup>. Foram mortos 111 presos. No ano de 2002, o governo paulista iniciou o processo de desativação do Complexo Carandiru, com a redistribuição dos detentos nos presídios construídos no interior do Estado de São Paulo. Isto provocou, por sua vez, mudanças nos aspectos culturais, sociais e de segurança às localidades sedes das novas unidades, que, em sua maioria eram cidades de pequeno porte, e tiveram suas identidades transformadas em locais de insegurança e medo. Em 2007, o espaço antes ocupado pelo complexo Carandiru foi transformado no “Parque da Juventude,” que desenvolve atividades educacionais e culturais e abriga a Escola Técnica Estadual do Parque da Juventude – ETEC Parque da Juventude.

A história do sistema prisional do Brasil envolve um processo dinâmico de construção, re/construções, deterioração e superpopulação com a passar dos anos. Nos últimos tempos, chegou a um ponto considerado insustentável. Segundo dados do Censo de 2014, há um déficit aproximado de 210.436 vagas no sistema prisional brasileiro (CNJ, 2014). Isto evidencia que a maioria das penitenciárias, cadeias públicas, centros de detenção provisória e distritos ou delegacias, possuem, em suas instalações, um número de presos maior do que número de vagas.

Como argumenta Maia,

A superlotação carcerária afronta a condição humana dos detentos, aumenta a insegurança penitenciária, o abuso sexual, o consumo de drogas, diminui as chances de reinserção social do sentenciado, além de contrariar as condições mínimas de exigências dos organismos internacionais. O que fazer com os sentenciados e como corrigi-los sempre assombrou a sociedade. Punição, vigilância, correção. Eis o aparato para “tratar” o sentenciado. Conhecer a prisão é, portanto, compreender uma parte significativa dos sistemas normativos da sociedade. (MAIA, 2009: vol. 1, p.10)

Nesse panorama, o Sistema Prisional Brasileiro, em 2014, é considerado o terceiro do mundo em número de presos (715.655)<sup>34</sup>, atrás dos EUA (primeiro lugar com 2 milhões, 228 mil e 424 pessoas em cadeias) e China (1.701.344). O Quadro 1 exibe um mapa dos regimes em que se enquadram os presos de acordo com o Sistema Integrado de Informações Penitenciárias – Infopen:

---

<sup>33</sup>CARANDIRU. Direção: Hector Babenco. *Globo Filmes*, *HB Filmes*, *Columbia Tristar*.2002. 1DVD(2h28min), e o livro *Estação Carandiru*, escrito por Dráuzio Varella e editado pela Companhia das Letras, no ano de 1999.

<sup>34</sup> Segundo dados do Conselho Nacional de Justiça publicados no Jornal Folha de São Paulo em 05.06.2014 e do Centro nacional de Estudos Prisionais *do king's College* de Londres.

**Quadro 1.** Regimes de prisão.

<b>Presos Provisórios</b>	Aguardam julgamento e tiveram as prisões decretadas ou mantidas para garantir a ordem pública, a aplicação da lei penal, ou a prática de atos investigatórios. Devem ficar em cadeias públicas.
<b>Regime Fechado</b>	Costumam receber penas maiores do que 8 anos e devem ficar presos em estabelecimentos de segurança máxima ou média (penitenciária ou presídio).
<b>Regime Semiaberto</b>	Previsto para penas médias (entre 4 e 8 anos), e deve ser cumprido em Colônias Penais Agrícolas ou Industriais. O trabalho é admissível na própria unidade ou em ambiente externo, assim como a frequência a cursos profissionalizantes ou superiores. O preso deve retornar tão logo se encerre o expediente ou a última aula.
<b>Regime Aberto</b>	Deve ser cumprido em casa de albergado, pois se baseia no senso de responsabilidade do condenado, que deverá trabalhar, frequentar curso ou exercer outra atividade autorizada fora do estabelecimento e sem vigilância, recolhendo-se à noite e nos dias de folga. Em alguns estados que não possuem albergues, o juiz pode converter a sentença em prisão domiciliar.
<b>Medidas de Segurança</b>	São aplicáveis a portadores de sofrimento mental que, no momento de cometimento de sua ação, não eram capazes de compreender o caráter ilícito das próprias ações. Nestes casos, não há condenação por não ser possível reprovar-lhos por um comportamento ilícito. A medida de segurança só termina quando for elaborado laudo de cessação de periculosidade por médico psiquiatra.

Fonte: Infopen<sup>35</sup> dez/2009 e Guilherme Portugal (2010)<sup>36</sup>.

Na intenção de melhor compreender a dinâmica do sistema prisional brasileiro, recorremos à LEP<sup>37</sup>, que nos esclarece sobre a organização, os órgãos que compõem a execução penal e suas responsabilidades:

**a) O Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária**

<sup>35</sup>Sistema de Informações Penitenciárias.

<sup>36</sup>Disponível:<<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2010/06/mais-de-40-dos-presos-no-brasil-ainda-aguardam-julgamento21052010.html>> Acesso em: 12 de julho de 2014.

<sup>37</sup> Lei de Execução Penal – Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. É considerada uma Lei avançada e bem elaborada no que diz respeito ao tratamento do objeto em questão. Enfrenta, no entanto, dificuldades perante as nossas realidades, que, diante de fatores diversos, inviabiliza ou prejudica a eficácia de sua execução. Nesse sentido, o País é reconhecido, muitas vezes, por uma posição de vanguarda na criação de leis, mas, na prática, tem-se a sensação de ineficiência. É o que ocorre, por exemplo, com o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que sofre as mazelas da falta de estrutura e de recursos para sua efetiva aplicação.

É um órgão com sede em Brasília, subordinado ao Ministério da Justiça, composto por 13 membros designados por meio de ato do Ministério da Justiça, dentre professores e profissionais da área do Direito Penal, Processual Penal, Penitenciário e ciências correlatas, bem como por representantes da comunidade e dos Ministérios da área social, com mandato de dois anos, e a composição de 1/3 é renovada a cada ano. De acordo com o Artigo 64 da LEP, é de responsabilidade do Conselho:

- I – propor diretrizes da política criminal quanto à prevenção do delito, administração da justiça criminal e execução das penas e das medidas de segurança;
- II – contribuir na elaboração de planos nacionais de desenvolvimento, sugerindo as metas e prioridades da política criminal e penitenciária;
- III – promover a avaliação periódica do sistema criminal para a sua adequação às necessidades do País;
- IV – estimular e promover a pesquisa criminológica;
- V – elaborar programa nacional penitenciário de formação e aperfeiçoamento do servidor;
- VI – estabelecer regras sobre a arquitetura e a construção de estabelecimentos penais e casas de albergados;
- VII – estabelecer os critérios para a elaboração da estatística criminal;
- VIII – inspecionar e fiscalizar os estabelecimentos penais, bem assim informar-se, mediante relatórios do Conselho Penitenciário, requisições, visitas ou outros meios, acerca do desenvolvimento da execução penal nos Estados, Territórios e Distrito Federal, propondo às autoridades dela incumbidas às medidas necessárias ao seu aprimoramento;
- IX – representar ao juiz da execução ou a autoridade administrativa para instauração de sindicância ou procedimento administrativo, em caso de violação das normas referentes à execução penal;
- X – representar à autoridade competente para a interdição, no todo ou em parte, de estabelecimento penal. (BRASIL LEP, Art. 64)

### **b) O Juízo da Execução**

A execução penal ficará sob a responsabilidade do Juiz da Execução e, na sua ausência, ao da sentença. Compete ao juiz da execução:

- I – aplicar aos casos julgados lei posterior que, de qualquer modo, favorecer o condenado;
- II – declarar extinta a punibilidade;
- III – decidir sobre:
  - a) soma ou unificação de penas;
  - b) progressão ou regressão nos regimes;

- c) detração e remição da pena;
- d) suspensão condicional da pena;
- e) livramento condicional;
- f) incidentes da execução.

IV – autorizar saídas temporárias;

V – determinar:

- a) a forma de cumprimento da pena restritiva de direitos e fiscalizar sua execução;
  - b) a conversão da pena restritiva de direitos e de multa em privativa de liberdade;
  - c) a conversão da pena privativa de liberdade em restritiva de direitos;
  - d) a aplicação da medida de segurança, bem como a substituição da pena por medida de segurança;
  - e) a revogação da medida de segurança;
  - f) a desinternação e o restabelecimento da situação anterior;
  - g) o cumprimento de pena ou medida de segurança em outra comarca;
  - h) a remoção do condenado na hipótese prevista no § 1º do art. 86 desta Lei;
- VI – zelar pelo correto cumprimento da pena e da medida de segurança;
- VII – inspecionar, mensalmente, os estabelecimentos penais, tomando providências para o adequado funcionamento e promovendo, quando for o caso, a apuração de responsabilidade;
- VIII – interditar, no todo ou em parte, estabelecimento penal que estiver funcionando em condições inadequadas ou com infringência aos dispositivos desta Lei;
- IX – compor e instalar o Conselho da Comunidade. (BRASIL LEP, Art. 66)

### c) O Ministério Público

Ao Ministério Público cabe fiscalizar a execução da pena e da medida de segurança, oficiando no processo executivo e nos incidentes da execução. Possui as seguintes competências:

I – fiscalizar a regularidade formal das guias de recolhimento e de internamento;

II – requerer:

- a) todas as providências necessárias ao desenvolvimento do processo executivo;
  - b) a instauração dos incidentes de excesso ou desvio de execução;
  - c) a aplicação de medida de segurança, bem como a substituição da pena por medida de segurança;
  - d) a revogação da medida de segurança;
  - e) a conversão de penas, a progressão ou regressão nos regimes e a revogação da suspensão condicional da pena e do livramento condicional;
  - f) a internação, a desinternação e o restabelecimento da situação anterior.
- III – interpor recursos de decisões proferidas pela autoridade judiciária, durante execução.

Parágrafo único – O órgão do Ministério Público visitará mensalmente os estabelecimentos penais, registrando a sua presença em livro próprio (BRASIL, LEP, art.66).

#### **d) O Conselho Penitenciário**

É órgão consultivo e fiscalizador da execução da pena, composto por membros nomeados pelo governador do Estado, do Distrito Federal e dos Territórios, dentre professores e profissionais da área de Direito Penal, Processual Penal, Penitenciário e ciências correlatas, bem como por representantes da comunidade. As legislações federais e estaduais regularão o seu funcionamento. Os seus membros têm mandato de quatro anos. Cabe a eles:

- I – emitir parecer sobre indulto e comutação de pena, excetuada a hipótese de pedido de indulto com base no estado de saúde do preso;
- II – inspecionar os estabelecimentos e serviços penais;
- III – apresentar, no primeiro trimestre de cada ano, ao Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, relatório dos trabalhos efetuados no exercício anterior;
- IV – supervisionar os patronatos, bem como a assistência aos egressos (BRASIL, LEP, art.70).

#### **e) Os Departamentos Penitenciários**

São subordinados ao Ministério da Justiça, são órgãos executivos da Política Penitenciária Nacional e de apoio administrativo e financeiro do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. A legislação também garante a criação dos Departamentos Locais, com a finalidade supervisionar e coordenar os estabelecimentos penais da unidade da Federação a que pertencer. É de sua competência:

- I – acompanhar a fiel aplicação das normas de execução penal em todo o território nacional;
- II – inspecionar e fiscalizar periodicamente os estabelecimentos e serviços penais;
- III – assistir tecnicamente as unidades federativas na implementação dos princípios e regras estabelecidos nesta Lei;
- IV – colaborar com as unidades federativas, mediante convênios, na implantação de estabelecimentos e serviços penais;

V – colaborar com as unidades federativas para a realização de cursos de formação de pessoal penitenciário e de ensino profissionalizante do condenado e do internado.

VI – estabelecer, mediante convênios com as unidades federativas, o cadastro nacional das vagas existentes em estabelecimentos locais destinadas ao cumprimento de penas privativas de liberdade aplicadas pela justiça de outra unidade federativa, em especial, para presos sujeitos a regime disciplinar.

Parágrafo único – Incumbem também ao Departamento a coordenação e a supervisão dos estabelecimentos penais e de internamento federais (BRASIL, LEP, art.72).

Em relação à direção dos estabelecimentos penais, os candidatos à direção devem residir no estabelecimento, ou nas proximidades, e dedicarão tempo integral à sua função. Devem ser portadores de diploma de nível superior de Direito, Psicologia, Ciências Sociais, Pedagogia, ou Serviço Social.

#### **f) O Patronato**

Público ou privado, destina-se a prestar assistência aos albergados e aos egressos. É de sua responsabilidade:

I – orientar os condenados à pena restritiva de direitos;

II – fiscalizar o cumprimento das penas de prestação de serviço a comunidade e limitação de fim de semana;

III – colaborar na fiscalização do cumprimento das condições da suspensão e do livramento condicional. (BRASIL, LEP, Art.79)

#### **g) O Conselho da Comunidade**

É um órgão que existe em cada comarca, composto, no mínimo, por um representante de associação comercial ou industrial, um advogado indicado pela seção da Ordem dos Advogados do Brasil, e um assistente social, escolhido pela Delegacia Seccional do Conselho Nacional de Assistentes Sociais. Na falta de representantes, caberá ao juiz a escolha dos membros. Compete ao Conselho:

I – visitar, pelo menos mensalmente, os estabelecimentos penais existentes na comarca;

- II – entrevistar presos;
- III – apresentar relatórios mensais ao juiz da execução e ao Conselho Penitenciário;
- IV – diligenciar a obtenção de recursos materiais e humanos para melhor assistência ao preso ou internado, em harmonia com a direção do estabelecimento. (BRASIL, LEP, Art.81)

A análise do sistema prisional brasileiro, por um lado, permite-nos afirmar que é descentralizado e bem estruturado, por meio de leis e instrumentos legais. No entanto, a análise das políticas e dos dados públicos dos governos federais e estaduais evidencia a prioridade em investir na construção de novos estabelecimentos prisionais. Em 2010, foram anunciados investimentos de aproximadamente um bilhão de reais, pelo Ministério da Justiça na construção de novas unidades. Em 2014, o governo do Estado de São Paulo anunciou a construção de mais 12 Centros de Detenção Provisória – CDPs. Essa ação deverá gerar 10 mil vagas, bem como o aumento do número de policiais nas ruas e pouco ou quase nada dos recursos é aplicado em políticas sociais de prevenção, no fomento de medidas alternativas à pena de privação de liberdade ou na melhoria das condições de trabalho da defensoria pública.

Os dados estatísticos dos órgãos públicos, como Ministério da Justiça e das Secretarias de Administração Penitenciária, evidenciam a insuficiência de vagas e revelam o ritmo acelerado de ingresso de novos detentos. O caso de São Paulo é um exemplo, pois, em 2010, possuía 173 mil e 60 presos e, passados dois anos, o número passou para 195 mil e 695 presos (INFOOPEN, 2010, 2012).

Outro dado expressa um crescimento expressivo da massa carcerária formada por jovens pobres e negros que, no panorama nacional, no ano de 2010, tinha uma população prisional com a faixa etária entre 18 a 24 anos num total 122.616 e passou para 136.525 em 2012.

Em 2012, a pesquisa “O Brasil atrás das Grades”, um infográfico elaborado pela equipe do Direito Direto. De acordo com esse estudo, os negros representavam 275 mil, quase 60% do total dos encarcerados do País. Um dos dados da pesquisa mostra que apenas nove tipos de crimes são responsáveis por 94% dos aprisionamentos, entre eles o tráfico de drogas, com 125 mil presos, e os crimes patrimoniais – furto, roubo e estelionato – com 240 mil. A população carcerária brasileira, por Estado, de acordo com o Depen (12/2012) é a seguinte:

**Quadro 2** – Número de presos por Estado.

ESTADO	POPULAÇÃO	ESTADO	POPULAÇÃO
São Paulo	190.128	Distrito Federal	11.399
Minas Gerais	45.540	Paraíba	8.723
Rio de Janeiro	30.906	Rondônia	7.448
Rio Grande do Sul	29.243	Rio Grande do Norte	5.845
Acre	3.545	Amazonas	6.814
Bahia	10.251	Pernambuco	28.769
Ceará	17.622	Sergipe	4.130
Santa Catarina	16.311	Piauí	2.062
Espírito Santo	14.733	Alagoas	4.115
Mato Grosso	10.613	Tocantins	2.100
Goiás	11.218	Amapá	6.814
Mato Grosso do Sul	11.298	Roraima (2010)	1.615
Pará	10.989	TOTAL/PAÍS	548.003

**Fonte:** Ministério da Justiça – 2014<sup>38</sup>.

Por sua vez, a Pastoral Carcerária<sup>39</sup> divulgou uma nota pública sobre a atual situação do sistema prisional de São Paulo – Desencarceramento ou Barbárie (2014) –que apresenta alguns indícios dos problemas do cárcere no Brasil:

- a superlotação e as condições degradantes estão ainda mais alarmantes;
- o déficit de vagas no sistema prisional paulista saltou de 71.921, em janeiro de 2011, para 85.838, em janeiro deste ano;
- irrisórias as oportunidades de estudo e de trabalho;
- o serviço de saúde é pífio, com quadro técnico incompleto e diversos casos de graves doenças e até de óbitos oriundos de negligência;
- escassez de materiais básicos de higiene, com sérios indícios de desvio de verbas;
- os casos de tortura e de maus-tratos a pessoas presas dentre outros.

<sup>38</sup>Disponível em:

[<sup>39</sup> A nota pública encontra-se disponível em:< <http://carceraria.org.br/pastoral-carceraria-divulga-nota-publica-sobre-sistema-prisional-paulista.html>>. Acesso: 14.07.2014.](http://portal.mj.gov.br/services/DocumentManagement/FileDownload.EZTSvc.asp?DocumentID={DAD9EFE5-FA77-4479-8F56-2BD7A4F0DEB7}&ServiceInstUID={4AB01622-7C49-420B-9F76-15A4137F1CCD}.Acesso em: 14.07.2014.</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

Esses problemas, segundo os estudos e pesquisas, caracterizam o Sistema Prisional Brasileiro, marcado pelas precariedades no atendimento ao cidadão preso. Ademais, os dados revelam uma política de segurança de aprisionamento em massa.

### 1.2.1 O Sistema Penitenciário Federal

No Brasil, contamos com uma variedade de locais penais, que se destinam ao condenado, ao submetido à medida de segurança, ao preso provisório e ao egresso. São eles: Penitenciária, Presídio, Cadeia Pública, Casa do Albergado, Colônia Agrícola, Industrial ou Similar, Hospital de Custódia e Tratamento, Centro de Observação, Patronato e Penitenciária Federal. Em 2012, tínhamos 1.478 unidades, dessas, 79 femininas e as restantes masculinas. Esclarece-se que existe uma diferença entre Presídio e Penitenciária: o primeiro é, especificamente, destinado às pessoas que aguardam julgamento, já a Penitenciária é o local reservado aos condenados (INFOOPEN, 2012).

As Penitenciárias destinam aos condenados à pena de reclusão, em regime fechado. A Colônia Agrícola, Industrial ou similar designa-se ao cumprimento da pena em regime semiaberto. À Casa do Albergado, cabe o cumprimento de pena privativa de liberdade, em regime aberto, e da pena de limitação de fim de semana. No Centro de Observação, realizar-se-ão os exames gerais e o criminológico, cujos resultados serão encaminhados à Comissão Técnica de Classificação. O Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico acolhe aos inimputáveis e semi-imputáveis referidos no Art. 26 e seu parágrafo único do Código Penal. A Cadeia Pública objetiva ao recolhimento de presos provisórios e estão presentes em todas as comarcas, a fim de resguardar o interesse da administração da justiça criminal e a permanência do preso em local próximo ao seu meio social e familiar (LEP, 1984). O preso é encaminhado a esses locais, de acordo com a sua condenação e situação, podendo ser:

- a) regime fechado, a execução da pena em estabelecimento de segurança máxima ou média;
- b) regime semiaberto, a execução da pena em colônia agrícola, industrial ou estabelecimento similar;
- c) regime aberto, a execução da pena em casa de albergado ou estabelecimento adequado. (BRASIL, LEP, artigo 33)

Os anos 2000 foram marcados por manifestações de afronta ao Estado de Direito, promovidas por facções criminosas, particularmente no Estado de São Paulo, pelo Primeiro Comando da Capital – PCC e, no Rio de Janeiro, pelo Comando Vermelho – CV. Nesse panorama, houve a criação de novas políticas de segurança pública no País para o enfrentamento dessas ações criminosas, bem como para a minimização da precariedade dos sistemas prisionais dos Estados. Apesar de os estabelecimentos penais federais serem mencionados nos mais antigos diplomas legais<sup>40</sup> do País, só se tornaram reais, em 2006, com a reestruturação do Departamento Penitenciário Nacional – Depen, quando foi criado o Sistema Penitenciário Federal, com a finalidade de ser o gestor e fiscalizador das Penitenciárias. De acordo com Depen, o principal objetivo do Sistema Federal é manter, sob custódia, os presos de alta periculosidade, para que eles não interfiram nos presídios de seus Estados e não tenham condições de comandar organizações criminosas.

Um dos regimes adotados nesses estabelecimentos é o do confinamento total<sup>41</sup>, pelo qual o detento fica recluso por 22 horas diárias, sendo que nas duas horas restantes, destinadas ao banho de sol e alimentação, sofrem o mesmo regime de isolamento. Em relação às visitas, o Depen disponibiliza, no sítio virtual do Ministério da Justiça, o acesso ao formulário para visitação<sup>42</sup>, ou seja, qualquer contato presencial ou virtual<sup>43</sup> da família com o detento dá-se mediante esse procedimento. O interessado receberá, via e-mail, carta ou telefone, a resposta oficial sobre o pedido de visita. Segundo o Depen, são estendidos aos detentos sob a custódia federal a assistência à saúde, educacional, laboral, jurídica, material, religiosa, desportiva, lúdica e cultural.

Esse sistema é constituído pelos estabelecimentos penais federais, subordinados ao Depen, do Ministério da Justiça e administrado por uma Diretoria, que tem as seguintes competências:

---

<sup>40</sup> A Lei 5.010, de 30 de maio de 1966, que reorganizou a Justiça Federal de primeira instância e criou o Conselho da Justiça Federal trazia em seu artigo 85 que "Enquanto a União não possuir estabelecimentos penais, a custódia de presos à disposição da Justiça Federal e o cumprimento de penas por ela impostas far-se-ão nos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios".

<sup>41</sup>Regime Disciplinar Diferenciado – RDD, regulamentado pela Lei nº 10.792 que alterou a Lei de Execuções Penais e o Código de Processo Penal. No RDD, o preso é mantido em cela individual 22 horas por dia, podendo ser visitado por até duas pessoas em uma semana, tomando um banho de sol por dia de duas horas no máximo. Não é permitido ao preso receber jornais ou ver televisão, enfim qualquer contato com o mundo externo. Ele poderá ficar sob esse regime por 360 dias, renováveis por mais dias, mas não poderá exceder 1/6 da pena a ser cumprida, tendo que retornar ao regime prisional tradicional.

<sup>42</sup> As modalidades de visitação são: social, virtual e íntima.

<sup>43</sup> Para esse procedimento, o interessado deve se dirigir à Defensoria Pública da União, nas datas e horários estabelecidos, munidos de documentos para concluir o cadastramento e, posteriormente, passar por uma entrevista (DEPEN, 2012).

- Promover a execução da política federal para a área penitenciária;
- Coordenar e fiscalizar os estabelecimentos penais federais;
- Custodiar presos, condenados ou provisórios, de alta periculosidade, submetidos a regime fechado, zelando pela correta e efetiva aplicação das disposições exaradas nas respectivas sentenças;
- Promover a comunicação com órgãos e entidades ligados à execução penal e, em especial, com Juízos Federais e as Varas de Execução Penal do País;
- Elaborar normas sobre direitos e deveres dos internos, segurança das instalações, diretrizes operacionais e rotinas administrativas e de funcionamento das unidades penais federais;
- Promover a articulação e a integração do Sistema Penitenciário Federal com os demais órgãos e entidades componentes do Sistema Nacional de Segurança Pública, promovendo o intercâmbio de informações e ações integradas;
- Promover assistência material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa aos presos condenados ou provisórios custodiados em estabelecimentos penais federais;
- Planejar as atividades de inteligência do Departamento, em consonância com os demais órgãos de inteligência, em âmbito nacional;
- Propor ao Diretor-Geral os planos de correições periódicas; e
- Promover a realização de pesquisas criminológicas e de classificação dos condenados. (BRASIL, Artigo 28, 2006)

Destaca-se que, ao Governo Federal, cabe destinar recursos para construção de novos presídios, a cargo do Departamento Penitenciário, e recomendar Projetos de leis sobre prisões e fazer o censo penitenciário, a cargo do Conselho Nacional de Política Criminal. O Decreto 6.049/07, que regulamenta o Sistema Penitenciário Federal e dá outras providencias, traz, em seu Art. 6º, as características do Sistema Federal Penitenciário:

- I – destinação a presos provisórios e condenados em regime fechado;
- II – capacidade para até duzentos e oito presos;
- III – segurança externa e guaritas de responsabilidade dos Agentes Penitenciários Federais;
- IV – segurança interna que preserve os direitos do preso, a ordem e a disciplina;
- V – acomodação do preso em cela individual; e
- V – existência de locais de trabalho, de atividades socioeducativas e culturais, de esporte, de prática religiosa e de visitas, dentro das possibilidades do estabelecimento penal. (BRASIL, 2007)

Os estabelecimentos prisionais federais possuem, cada um, 12.000 m<sup>2</sup> de área construída em terrenos de 16 hectares, cercados com sofisticado sistema de alarme e monitoradas por um

forte esquema de segurança externo e interno. A um custo individual aproximado de R\$ 35 milhões, cada penitenciária têm, em seu interior, quatro pavilhões, chamados de vivências. As unidades contavam, em 2014, com 388 agentes, divididos entre o Depen e as quatro unidades.

As celas são individuais e, como são construídas em concreto puro, até a lâmpada do teto é protegida por blindagem de ferro. Nelas não há qualquer objeto que possa ser arrancado para ser usado como arma. Para se chegar a qualquer cela é necessário, antes, passar por 17 portões eletrônicos de ferro. O período de permanência não poderá ser superior a 360 dias, renovável, em caráter excepcional, quando solicitado motivadamente pelo Juízo de origem, observados os requisitos da transferência.

A rotina dessas unidades é gerida por atos normativos complementares que normatizam as atividades que se desenvolvem no interior desses estabelecimentos por vários instrumentos<sup>44</sup>. As unidades federais estão localizadas nos Estados apontados na Figura 10.



**Figura 9.** Unidades prisionais federais.

**Fonte:** Depen, 2014.

Em 2006, foi inaugurada a primeira Penitenciária Federal de Segurança Máxima em Catanduvas, no Estado do Paraná, no intento de isolar as principais lideranças criminosas do Brasil. Depois dessa unidade, foram criadas outras, como: Campo Grande (MS), Mossoró (RN), Porto Velho (RO), sendo que cada unidade tem capacidade para abrigar 208 presos em celas individuais.

<sup>44</sup>Como: Portaria nº 120, de 19.09.2007 – Assistência religiosa; Portaria nº 122, de 19.09.2007 – Visitas; Portaria nº 123, de 19.09.2007 – Objetos e materiais permitidos; Portaria nº 157, de 05.11.2007 – Revista; Portaria nº 2065, de 12.12.2007 – Comissão Técnica de Classificação; Portaria nº 38, de 10.03.2008 – Conselho Disciplinar; Portaria nº 95, de 17.06.2008 – Veículos de Advogados; Portaria nº 1.190, de 19.06.2008 – Visita Íntima; Portaria nº 1.191, de 19.06.2008 – Procedimento de inclusão; Portaria nº 62, de 07.04.2009 – Padronização de Medicamentos; Portaria nº 63, de 07.04.2009 – Manual de Assistências; Portaria nº 157, de 10.08.2009 – H1N1 entre outras.

As Penitenciárias de Segurança Máxima, construídas a partir dos anos de 2000, no Brasil, organizam-se no mesmo modelo no sentido disciplinar ou de isolamento celular.



**Figura 10.** Vista da Penitenciária Federal de Catanduvas /PR, 2013.

Fonte:<http://s.glbimg.com/jo/g1/f/original/2012/02/24/presidio2.gif> .  
(Foto: Isaac Amorim/Ministério da Justiça, Acesso: 11.07.2014)

Essa penitenciária faz parte do Sistema Penitenciário Federal (2006) – SPF e foi criada como uma das principais ferramentas de combate ao crime organizado à disposição dos Estados e do Distrito Federal. Os dados do Ministério da Justiça (2010) demonstram que houve redução de cerca de 70% nas ocorrências de rebeliões, motins e mortes nas penitenciárias dos Estados que mandaram detentos aos presídios federais.

Após oito anos de sua criação e com a falta de solidificação de políticas públicas, na área prisional, parece que o Sistema Federal perdeu forças na implementação das propostas iniciais. Essas unidades mantêm um sistema rígido de controle do detento, impedindo que eles não interfiram nos presídios de seus Estados, nem tenham condições de comandar organizações criminosas. Mas, por outro lado, os especialistas salientam alguns entraves na solidificação da política federal de reclusão, como, por exemplo: o alto custo das construções e manutenção, remuneração onerosa, impacto nas localidades de implantação das unidades, dentre outros.

**Tabela 1.** Localização e capacidade das Penitenciárias Federais.

Região	Nº Estab.	Capacidade	Localização	Situação
Norte	01	208	Porto Velho/RO	Inaugurada em 16/06/2009
Nordeste	01	208	Mossoró/RN	Inaugurada dia 03/07/2009
Centro Oeste	01	208	Campo Grande/MS	Inaugurada em 21/12/2006
Centro Oeste	01	208	Brasília/DF	Em planejamento
Sul	01	208	Catanduvas/PR	Inaugurada em 23/06/2006
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>1.040</b>		

Fonte: Ministério da Justiça, adaptada pelo autor (2014).

De acordo com o Ministério da Justiça, esses estabelecimentos possuem uma estrutura administrativa básica, composta por: Diretoria do Estabelecimento Penal, Divisão de Segurança e Disciplina, Divisão de Reabilitação e Serviço de Administração.

O Sistema Federal, apesar de recente na política prisional brasileira, sofre críticas em razão de suas regras rígidas de disciplina no interior dos estabelecimentos em relação à rotina dos detentos. Tem como modelo o Sistema Filadélfia em relação à rigidez e à distância dessas unidades, distribuídas por quatro unidades da Federação. Isso dificulta a visita dos familiares, advogados e, até mesmo, a realização das audiências públicas com juízes e promotores, que, nesse cenário, têm optado por audiências por meio de teleconferências. Outra característica é que esses presídios recebem os presos de alta periculosidade das unidades da Federação.

### 1.2.3 O Sistema Prisional Paulista

O Estado de São Paulo possuía, em 2014, uma população de aproximadamente 42.506.976<sup>45</sup>, distribuída em 645 municípios e 25% dessa população concentra-se na capital São Paulo, uma das principais metrópoles do mundo<sup>46</sup>. São Paulo, de acordo com o IBGE, é o

<sup>45</sup>Dados do Seade, 2014.

<sup>46</sup>São Paulo ocupa a primeira colocação no mundo quando consideramos a região metropolitana da cidade, de acordo com ranking da Wikipédia, que mostra as 20 maiores regiões metropolitanas do mundo, com 32,5 milhões e meio de habitantes. Se levarmos em conta a população temos: primeira Xangai, na China; segunda Lagos, na Nigéria; terceira Karachi, no Paquistão; quarta Istambul, na Turquia; quinta Mumbai, na Índia; sexta Moscou, na Rússia; e a sétima posição é da cidade de São Paulo com 11 milhões de habitantes (IBGE, 2013).

Estado com maior nível de desenvolvimento econômico, cultural, educacional e tecnológico do País. Traz consigo as marcas da sociedade brasileira, caracterizada pela desigualdade social e elevada concentração de renda. São Paulo é o Estado mais populoso e mais rico. Concentra a maior população carcerária do País.

Moreira assegura que temos,

[...] principalmente nas periferias das grandes metrópoles, uma crescente população empobrecida que, além de se deparar com a diuturna violação dos seus direitos de acesso à educação, saúde, emprego etc., acaba por engrossar o contingente daqueles para quais a ausência total do Estado faz com que o cometimento de delitos constitua uma alternativa. (MOREIRA, 2007, p. 38)

Nesse contexto, a cidade de São Paulo apresenta elevados índices de violência que têm colaborado para o aumento do déficit de vagas, que, em 2010, atingiu 72% de vagas no Estado, necessitando construir 103 presídios com 700 vagas. Em 2014, há 12 unidades prisionais em construção (SAP, 2014). De acordo com o Depen, a população carcerária está distribuída em unidades prisionais, assim classificadas, conforme a Tabela 2.

**Tabela 2.** Tipologia das instituições prisionais do Estado de São Paulo.

Denominação	Quantidade
Unidade de Segurança Máxima – RDB	1
Penitenciárias	78
Centros de Detenção Provisória	41
Centros de Ressocialização	22
Centros de Progressão Penitenciária	14
Hospitais	03
Total	159

**Fonte:** Autor. Elaborada a partir dos dados da Secretaria da Administração Penitenciária (2014).

Essas unidades estão representadas no mapa estampado na Figura 12, em cores distintas. Estão sob a responsabilidade da Secretaria de Administração Penitenciária<sup>47</sup> e suas Coordenadorias: da Capital e Grande São Paulo (cinza), Região Central do Estado (verde), Vale do Paraíba e Litoral do Estado (amarela), Região Noroeste do Estado (azul), Região Oeste do Estado (rosa) e a Coordenadoria de Saúde.

Cabe salientar que, até 1979, o Estado contava apenas com 15 unidades prisionais para pena privativa de liberdade. Em 1987, durante o governo Orestes Quérica, a Coordenadoria dos Estabelecimentos Penitenciários do Estado – Coespe abrangia um total de 21 unidades prisionais, passando para 37 unidades no final de seu governo, em 1990 (SALLA, 2007), e, em 2010, contava com 149 unidades e em 2014 com 159. Essas unidades possuem identidades definidas pelo tipo de administração, organização, funcionamento e público. Resultam de um jogo de forças entre presos, funcionários, facções e do arranjo dos seus protagonistas no interior e exterior dos presídios.

Segundo Fischer,

[...] os aspectos culturais de cada unidade do sistema penitenciário são determinantes dos padrões de comportamento, relacionamento, comunicação e distribuição de poder observados, porque foram formulados no âmbito da própria organização e para atender às suas necessidades de manter-se autônoma em relação ao sistema e independente em relação ao conjunto do aparato do Estado e à influência da sociedade abrangente. (1996, p. 77)

Essas identidades são forjadas no choque cultural de presos advindos de diferentes regiões e a cultura do local onde as unidades são implantadas. Assim, a cultura local se choca com a cultura dos familiares que permanecem, inicialmente, como turistas e, depois, como moradores, e pela própria política de distribuição e gestão dessas penitenciárias pelo Estado.

No mapa estampado na Figura 12, demonstramos as unidades representadas pela cor rosa, estando localizadas na região Oeste do Estado, totalizando 22 municípios que receberam unidades prisionais, a partir do final dos anos 1990. Desses, 14 municípios possuíam, de acordo

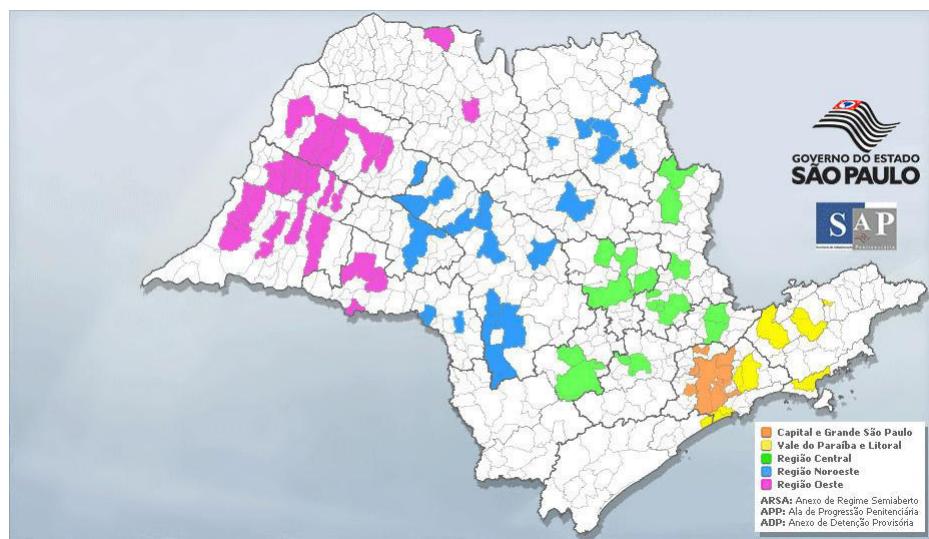
---

<sup>47</sup> Criada pela Lei 8.209, de 04 de janeiro de 1993 (DOE. 05/01/1993, p.14), pois, segundo Português (2001), após o Massacre do Carandiru, ocorreram as pressões das organizações da sociedade civil local, vinculadas aos Direitos Humanos e organismos internacionais. O governador Luiz Antônio Fleury Filho encaminhou à Assembleia Legislativa Projeto de Lei, propondo a criação de uma Secretaria de Estado para a administração penitenciária.

com o Censo IBGE 2010, população inferior a 30 mil habitantes, sendo que destes oito registram uma população inferior a 15 mil habitantes.

A implantação dos presídios nessas localidades, em um primeiro momento, gerou empregos nas grandes construções, pois os investimentos ultrapassaram a cifra de R\$ 380 milhões. Após o período de construção, houve a geração de empregos fixos: agentes penitenciários, agentes administrativos, psicólogos, assistentes sociais dentre outros, o que, consequentemente, produziu impactos na economia local.

No quadro de funcionários da Secretaria de Administração, o que chama a atenção nesses dados é a inexistência de pedagogos. Esse fato é explicado porque o Estado de São Paulo conta com uma fundação responsável pelo trabalho e a educação no Sistema Penitenciário, a Funap. Ela planeja, desenvolve e avalia programas sociais para os presos e egressos (ex-presidiários) das 147 penitenciárias do Estado de São Paulo. Já as atividades educacionais de caráter formal foram transferidas para Secretaria de Educação de São Paulo a partir de janeiro de 2013.



**Figura 11.** Distribuição das Unidades Prisionais no Estado de São Paulo, 2014.  
Fonte: SAP<sup>48</sup>

A política de descentralização das unidades penitenciárias no Estado de São Paulo desencadeou as transferências dos detentos das Penitenciárias do entorno da grande São Paulo, principalmente, para a região oeste do Estado (Alta Noroeste Paulista), distantes da capital em média 400 a 600 km. Essa medida visava à separação dos detentos, o que resultou também na separação de seus familiares, que, de início, viajavam semanal ou mensalmente, mas, devido

<sup>48</sup>Disponível em:<<http://www.sap.sp.gov.br/Img/bg-uni.gif>>. Acesso em 10.05.2014.

ao elevado custo das viagens e ao cansaço, muitos migraram para residir nesses municípios que não possuíam serviços públicos estruturados para atendê-los, tais como: educação, moradia e saúde nem para sua própria população. Segundo o Corregedor da Comarca de Dracena, o juiz Fábio Vasconcelos (2010<sup>49</sup>), a construção desses estabelecimentos mudou o perfil da região Oeste, especialmente, da Alta Noroeste Paulista. Houve um custo para a sociedade e faltou investimento em saúde e assistência social. Destacou também que houve aspectos bons e que o importante é pensar estratégias para a solução dos problemas.

Baseados em dados estatísticos, os municípios ‘beneficiados’ com a instalação dessas unidades viviam em meio a um cenário marcado pela decadência do setor agropecuário com características latifundiárias e com baixa produtividade e geração de empregos. Segundo o então prefeito José Francisco Figueiredo Micheloni, do município de Adamantina,(2010), cidade vizinha do corredor de presídios, a instalação de uma unidade “no primeiro ano, traz emprego e aumento na arrecadação. Os problemas chegam depois”<sup>50</sup>. Para uma melhor compreensão, ilustramos o caso do município de Pracinha, que possuía, em 2010, uma população de 2.858 habitantes e uma população carcerária de 1.236 presos, o que significa mais de 40% da população<sup>51</sup>.Outro exemplo é o município de Lavínia, que dos 9.995 moradores contabilizados pelo IBGE, 5.288 estão presos nas unidades que tem capacidade total para 2.304 detentos. Destaca-se que, nas eleições de 2012, elegeu-se nessa cidade um agente penitenciário como prefeito.

Para analisar o processo de expansão do sistema carcerário no Estado de São Paulo, recorremos a Bauman (1999), segundo o qual, a política do sistema prisional segue uma tendência mundial de grandes investimentos em construção e manutenção de prisões, pautada num encarceramento em massa, no qual há um total abandono do discurso reabilitador das prisões que emergiu no início da era moderna. O autor refere-se a esse movimento como fábricas de imobilidades lembrando que:

[...] o estado da Califórnia, celebrado por alguns sociólogos europeus como o próprio paraíso da liberdade, dedica à construção e manutenção das prisões um orçamento que ultrapassa de longe a soma total dos fundos estatais destinados a todas as instituições de ensino superior. (p.113-4)

<sup>49</sup> Entrevista ao Jornal O Estado de S. Paulo, 17/04/2010.

<sup>50</sup> Entrevista ao Jornal O Estado de S. Paulo, 17/04/2010.

<sup>51</sup> Dados obtidos a partir do Censo, 2010 (IBGE)

Nesse contexto, Bauman (1999, p.121), ao tratar das “Prisões na idade da pós-correção”, afirma que estamos vivendo um período pós-correcional, de investimentos bilionários no setor prisional e, sobretudo, no setor privado, na Europa e nos EUA. Segundo o autor, a construção de novas prisões tornou-se o principal instrumento de propaganda, por parte dos governos, de que há constantes ações para garantir a segurança pública e o combate à criminalidade. Nessa lógica, a espetaculosidade das ações punitivas tem um valor superior à sua eficácia e, assim, a tendência de nossa sociedade moderna de dar “o significado de crime aos atos que cada vez mais são vistos como indesejados ou pelo menos dúbios e de cada vez mais punir esses crimes com a prisão” (BAUMAN, 1999, p.114).

Após uma década da implantação dessas penitenciárias no interior de São Paulo, os municípios vivem um momento de descontentamento com as unidades, pois tiveram suas realidades transformadas, a partir dos problemas advindos com a falta de estrutura para receber familiares, agentes do crime oriundos de outras regiões. Esses cidadãos carregam consigo as misérias originadas da sua própria vida ou pela prisão de um membro da família. Sobre isso, recorremos a Foucault:

Enfim, a prisão fabrica indiretamente delinquentes, ao fazer cair na miséria a família do detento: A mesma ordem que manda para a prisão o chefe de família reduz cada dia a mãe à penúria, os filhos ao abandono, a família inteira à vagabundagem e a mendicância. Por esse ponto de vista, o crime ameaça prolongar-se. (FOUCAULT, 1987, p. 236)

Dados da Secretaria de Segurança Pública de São Paulo evidenciam que a violência nesses municípios tem aumentado, significativamente, a partir da implantação das penitenciárias. A reportagem do jornal O Estado de S. Paulo, do dia 17/04/2011, intitulada “Corredor de presídios faz, em 10 anos, criminalidade dobrar no Texas Paulista”, apresentou um retrato da situação vivida no interior do Estado. Essa região assistiu, nos últimos 10 anos, ao “crescimento dos índices de roubo e furto em 84,7%”. Essas localidades perderam em qualidade de vida e tranquilidade, pois houve um choque cultural entre as famílias originárias de grandes centros e a cultura local do interior do Estado. Esses municípios e seus cidadãos vivem um sentimento de “paraíso perdido – mas que esperamos ansiosamente retornar” (BAUMAN, 2003, p.9). Receber uma parcela significativa de novos moradores não indica ou significa um aumento da criminalidade, mas eles representam “o estranho”, o novo, o desconhecido, (o estrangeiro) e, consequentemente, cresce a sensação de insegurança.

Por fim, o Sistema Penitenciário Paulista, sua identidade e característica leva-nos a questionar o papel da reabilitação, reeducação e ressocialização. Nesse viés, Bauman (1999, 2005) argumenta que a prisão e outras instituições sociais que promovem o confinamento espacial servem apenas para retirar aquilo que é considerado “lixo humano”. Se, antes, o paradigma era o da reciclagem, nos anos 2000, ganhou força o ideário do “depósito de lixo”, ou o que autor chama de fábricas de imobilidade, rigidamente estruturadas pela rejeição simbólica e exclusão física.

### 1.3. A Funap e a educação prisional

Missão: contribuir para a inclusão social de presos e egressos, desenvolvendo seus potenciais como indivíduos, cidadãos e profissionais. (FUNAP, 1994)

Apresentaremos a seguir um breve histórico da instituição responsável pela educação prisional no interior das unidades prisionais do Estado de São Paulo, para compreendermos os jogos de forças na dinâmica interna do sistema.

No ano de 1976, o governo do Estado de São Paulo instituiu, pela Lei nº 1.238, de 22.12.1976, a “Fundação Estadual de Amparo ao Trabalhador Preso” – Funap, fundação que ficaria responsável pela educação e pelo trabalho no sistema prisional paulista, retirando a responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado. Assim, criou-se a Fundação "Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel"<sup>52</sup> – Funap, com o objetivo de:

Contribuir para a recuperação social do preso e para a melhoria de suas condições de vida, através da elevação do nível de sanidade física e moral, do adestramento profissional e do oferecimento de oportunidade de trabalho remunerado, propondo-se, para tanto, a:

- I. Concorrer para melhoria do rendimento do trabalho executado pelos presos;
- II. Oferecer ao preso novos tipos de trabalho, compatíveis com sua situação na prisão;
- III. Proporcionar formação profissional do preso, em atividades de desempenho viável, após a sua liberação;
- IV. Concorrer para laborterapia, mediante a seleção vocacional e o aperfeiçoamento profissional do preso;
- V. Colaborar com a Coordenadoria dos Estabelecimentos Penitenciários - COESPE e com outras entidades, na solução de problemas de assistência

<sup>52</sup> A partir de 1980, a Funap passou a receber o nome do criminalista, formado pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo e professor universitário, secretário de Justiça do Estado de São Paulo de 1975 a 1979, no governo Paulo Egydio Martins, e secretário da Segurança Pública do Estado e São Paulo em 1983, no governo Franco Montoro. Foi professor da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo – FDUSP e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

médica, moral e material ao preso, à sua família, bem como à família da vítima do delito;

VI. Concorrer para aperfeiçoamento das técnicas de trabalho, com vistas à melhoria, qualitativa e quantitativa, da produção dos presídios, com a elaboração de planos especiais para as atividades industriais, agrícolas e artesanais, promovendo a comercialização do respectivo produto, com sentido empresarial;

VII. Promover estudos e pesquisas relacionadas com seus objetivos e sugerir, se for o caso, aos poderes públicos competentes, medidas necessárias ou convenientes para atingir suas finalidades;

VIII. Apoiar as entidades públicas ou privadas que promovam ou incentivam a formação ou aperfeiçoamento de pessoal penitenciário;

IX. Desempenhar outros encargos que visem à consecução de seus fins. (SÃO PAULO, 1976, p.3 - 4)

A Fundação é um órgão que completa a Administração Penitenciária no Estado de São Paulo. No âmbito executivo de sua composição, é gerida por um conselho curador, órgão de deliberação, e uma presidência, que é o órgão executivo composto por 19 membros, com mandato de quatro anos, podendo ser renovado por mais um. Sua presidência é ocupada por um membro designado pelo governador do Estado. A composição do conselho é:

- Secretário da Justiça, que é seu Presidente nato;
- Coordenador da Coordenadoria dos Estabelecimentos Penitenciários do Estado de São Paulo – Coespe<sup>53</sup>;
- Representantes das seguintes Secretarias de Estado e entidades:
  - a) Promoção Social;
  - b) Educação;
  - c) Fazenda;
  - d) Agricultura;
  - e) Saúde;
  - f) Federação das Indústrias do Estado de São Paulo;
  - g) Federação da Agricultura do Estado de São Paulo;
  - h) Federação do Comércio do Estado de São Paulo;
  - i) Associação Comercial do Estado de São Paulo;
  - j) *Rotary Club* de São Paulo;
  - k) *Lions Club* de São Paulo.

---

<sup>53</sup>A Coordenadoria dos Estabelecimentos Penitenciários do Estado de São Paulo é um órgão do governo estadual que coordena as prisões do Estado.

De acordo com a lei que criou a Fundação, quatro desses membros são de livre escolha do governador do Estado.

A educação nas prisões no Estado de São Paulo, de 1970 a 1979, esteve vinculada às normatizações da rede regular de ensino a cargo da Secretaria de Educação do Estado. Assim, os presídios que ofertavam educação estavam ligados a uma escola pública estadual e às suas normas de funcionamento. A educação ofertada às crianças e jovens era a mesma dos presídios, tanto em aspectos curriculares, metodológicos e da gestão escolar. Português (2001) esclarece que esse modelo não atendia às necessidades dos sujeitos presos e que ignorava as contribuições da produção acadêmica sobre a educação de jovens adultos e as novas metodologias sobre o alfabetizar, além de não respeitar às peculiaridades desse público, notadamente, a permanência e rotatividade dos presos.

Criada em 1976, só no ano de 1979, a Funap assumiu as atividades educacionais e laborais nos presídios. Essa mudança provocou uma desarticulação das atividades educativas dentro do sistema. A Secretaria de Educação estava organizada e presente em todas as regiões do Estado. Por outro lado, possibilitou à Funap a busca de parcerias com outras instituições, sendo as primeiras feitas com o Programa Móvel, com a Fundação Educar e a Fundação Roberto Marinho.

Segundo Português,

O motivo pelo qual a Secretaria de Educação ausentou-se da educação de adultos presos não foi, contudo, pedagógico ou especificamente metodológico. Em 1979, o governador de Estado de São Paulo, Paulo Egídio Martins (1979-1982), interrompeu todos os comissionamentos dos servidores incluindo, portanto, os professores lotados nos estabelecimentos penitenciários [...]. (2001, p.106)

Até o final de 1979, a educação básica ofertada no interior dos presídios “era executada por professores comissionados da Secretaria da Educação e obedecia ao calendário escolar das escolas oficiais, com seriação anual e com o mesmo material didático aplicado às crianças” (RUSCHE, 1995, p.10). Não respeitava, assim, os aspectos culturais, sociais e políticos que compunham esse complexo sistema.

Português afirma ainda que:

O exercício da docência naquelas condições implicava em gratificação salarial, a título de periculosidade e insalubridade, que girava em torno de 30% dos vencimentos. Exercidos cinco anos na função, esse percentual era incorporado ao salário, não mais podendo ser dele extraído. Assim, os professores que estavam próximos de se aposentarem, eram privilegiados nos comissionamentos, de forma a poder incorporar este adicional aos seus provimentos indefinidamente. (2001, p.106)

Nesse ano, foram cessados todos os cargos comissionados no governo de Paulo Egídio Martins (1979-1982) atingindo os professores que trabalhavam nesses estabelecimentos. Esse fato concorreu para que ocorresse, de forma experimental, a docência desempenhada pelos agentes penitenciários. Essa ação provocou um mal-estar no interior das unidades prisionais. Como desenvolver a “ação disciplinadora” de agente em um período e a “ação libertadora” como educador? Ademais, ocorreram problemas de caráter legal com a própria Secretaria de Administração Penitenciária devido ao acúmulo de funções.

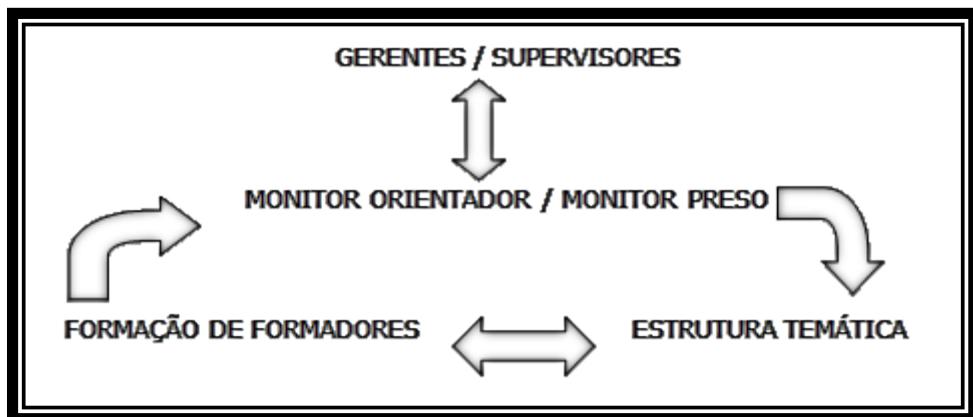
Na tentativa de solucionar a situação, foi gestada a “figura do educador”, que seria responsável em dar continuidade as ações educacionais dentro das prisões. Esses sujeitos eram selecionados entre a massa carcerária: deviam possuir o ensino fundamental incompleto ou o ensino médio. Essa experiência nasceu no seio do regime militar, quando ocorreu a prisão de intelectuais, políticos e estudantes universitários, condenados à pena de reclusão por crimes políticos. Iniciava-se, assim, o desenvolvimento de práticas educativas e culturais com a “massa carcerária” nesse momento, majoritariamente, composta por analfabetos e semianalfabetos.

Nos anos de 1980, a função de contratar educadores e ofertar a educação para os detentos passou a ser responsabilidade da Funap. Nesse percurso, evidenciou-se um período de desarticulação da oferta de educação no sistema. Fato esse complexificado pela aprovação da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, que instituiu a Lei de Execução Penal, que garantiu a assistência educacional ao preso.

A Funap a ter a responsabilidade de planejar, desenvolver e avaliar atividades pautadas em programas e projetos em quatro áreas: Assistência Jurídica, Educação, Cultura, Profissionalização e Trabalho. Dentre essas, podemos destacar, na área jurídica, o Programa “Projeto Jus – Apoio Jurídico ao Preso”, em funcionamento desde 1977, que presta assistência jurídica integral aos presos carentes de recursos financeiros. Segundo a Funap, em 2013, a instituição contava com 271 advogados para atender à população prisional de todas as unidades do Estado.

Na área educacional, ofertavam-se programas de educação básica – ensino fundamental e médio, buscando privilegiar uma educação pautada na formação cidadã, desde 2004, com intuito de atingir uma educação plena. Em 2012, havia 107 escolas dentro de 149 estabelecimentos penais, atendendo aproximadamente 16 mil presos com recursos próprios, divididos em 277 salas de alfabetização, 309 salas de ensino fundamental e 127 de ensino médio. Do montante, 4.929 estavam em curso de alfabetização, 6.264 em curso de ensino fundamental, 2.435 em curso de ensino médio. Os colaboradores da pesquisa afirmam que a instituição desenvolvia suas atividades com um quadro de funcionários considerado insuficiente, como podemos observar: 626 professores/monitores ligados à Funap, assim distribuídos: 49 em regime de CLT, 50 estagiários, 351 monitores presos e 140 monitores culturais (presos). (SAP, 2013).

De acordo com a Funap, seu projeto educacional estava estruturado num tripé de organização representado na Figura 13.



**Figura 12.** Os atores do programa de educação da Funap.

**Fonte:** Funap, 2014<sup>54</sup>.

Nesse contexto, cada ator tinha o seu papel bem definido. Aos monitores orientadores caberia a organização pedagógica das atividades (formação pedagógica), por outro lado, os presos monitores eram responsáveis pelo planejamento diário de atividades didáticas, o acompanhamento das atividades em sala de aula, a pesquisa documental e teórica, o registro e monitoramento das ações escolares. Os monitores orientadores eram profissionais concursados da Funap, profissionais do quadro da Secretaria de Administração Penitenciária e estagiários de licenciaturas.

O Programa de Educação da Funap visa:

<sup>54</sup> Disponível em: <[http://www.funap.sp.gov.br/area\\_educacao2.html](http://www.funap.sp.gov.br/area_educacao2.html)>. Acesso em 03.03.2014.

- Contribuir para redução do analfabetismo e elevação da escolaridade no Sistema Penitenciário Paulista, bem como a diminuição dos índices de reincidência resultantes da falta de condições próprias de vida e trabalho;
- Oferecer educação pautada na realidade adulta e articulada com as atividades culturais e de trabalho;
- Construir e implementar um programa de educação de jovens e adultos no Sistema Prisional Paulista que contribua para o desenvolvimento humano e a inserção do egresso na sociedade com maiores possibilidades de participação no mercado de trabalho. (FUNAP, 2014)

Em relação à cultura, estendia-se, em 2013, atividades, como oficinas, cursos e palestras sobre temáticas diversas. Ainda se mantinham 146 salas de leitura que possuíam, no mínimo, 1000 exemplares cada. Contava com sistema informatizado de controle do acervo. As oficinas contemplavam: artesanato, informática, teatro, formação humana, música, meio ambiente, línguas estrangeiras e campeonatos de futebol. As salas eram administradas por monitores presos, devidamente preparados. Todos receberiam remuneração de  $\frac{3}{4}$  do salário mínimo e remição de um dia na pena a cada três de trabalho. A realização das atividades, em sala de aula, estava a cargo de presos monitores, que eram selecionados e supervisionados pelas gerências regionais da Funap, recebendo formação continuada e acompanhamento permanente dos monitores orientadores.

A oferta de cursos profissionalizantes, segundo dados oficiais, centrava

[...] esforços na realização de cursos profissionalizantes com certificação que invistam na perspectiva de formação integral (gestão, cidadania, mercado, empreendedorismo, cooperativismo, etc.), buscando sempre a especialização de forma a criar real possibilidade de ingresso no mercado formal de trabalho. (FUNAP, 2010)

As atividades laborais estão alicerçadas em um “Programa de Alocação de mão de obra”, que propicia geração de renda e experiência profissional, abrindo postos de trabalho para os presos e egressos tanto em órgãos públicos, empresas privadas e terceiro setor, como nas Oficinas de Produção próprias: confecção de uniformes, com central de corte de tecido industrial; tapeçaria de cadeiras fixas e giratórias; fabricação de móveis escolares e cadeiras universitárias; marcenaria para fabricação de *kits* para reforma de móveis escolares; metalurgia para fabricação de móveis de escritório; montagem de móveis de escritório; fabricação de papel

artesanal, e, por fim, reciclagem de lixo sólido. Destacamos que essas atividades iniciaram-se com os trabalhos manuais (artesanato) das prisioneiras do presídio feminino da capital.

De acordo com a Funap, as ações laborais possuíam duas vertentes:

- 1<sup>a</sup>) Postos de trabalho para os presos, em empresas públicas e privadas, prestando ao contratante orientação técnica por ocasião da elaboração do contrato, na seleção e no acompanhamento dos presos trabalhadores e supervisionando a utilização dos equipamentos de segurança;
- 2<sup>a</sup>) Postos de trabalho para os presos junto à própria Fundação, com remuneração mínima no valor de R\$ 395,25 (trezentos e noventa e cinco reais e vinte e cinco centavos), para jornada de 8 (oito) horas, sendo locados nas áreas de educação e cultura, como monitores de educação, sala de leitura e projetos; ou nas Unidades de Produção e Qualificação Profissional, instaladas no interior das unidades penais. (FUNAP, 2010)

Devido à baixa remuneração e à ausência das contribuições trabalhistas e impostos, observa-se uma crescente ampliação na alocação da mão de obra de presos no mercado. Isso se verifica nos dados oferecidos pela própria Fundação nos anos descritos no Programa de Alocação de Mão de Obra, conforme demonstra o Quadro 3.

**Quadro 3.** Prisioneiros em atividades laborais.

<b>Ano</b>	<b>Postos de Trabalho</b>
2006	33.918
2007	41.520
2008	39.369
2009	39.904
2010	45.000
2011	45.000
2012	46.000
2013	50.000

**Fonte:** Funap, 2014.

Ao relacionar o número de presos que trabalham e estudam perante a população carcerária do Estado, obtemos a seguinte proporção: 26,5 % de presos em atividade laboral e apenas 9,24 % dedicando-se ao estudo. Entre estudar e trabalhar, até o ano de 2013, os presos, na maioria das vezes, optavam por trabalhar. Para Penna (2003), “o trabalho oferece a possibilidade salário e remição, ou seja, atrativos mais concretos para os detentos, que, se tiverem que optar entre estudar e trabalhar, escolhem a segunda alternativa. Os ganhos com a escola se configuram a longo prazo” (p.116).

A remição da pena pelo estudo, no Brasil, foi implantada somente em 2011, com ressalva ao Estado do Rio de Janeiro. Julião (2009), em sua tese de doutorado, demonstrou que, nesse estado, os detentos preferiam estudar, fato constatado desde o ano 2000, quando a Justiça do Rio de Janeiro passou a conceder o benefício de remição. Essa forma garante aos presos o direito de acumular os dois benefícios, o que deve se ampliar em âmbito nacional.

Em uma trajetória de avanços e retrocessos, evidenciamos que, no início, a Fundação ancorou suas ações no aspecto laboral, que tinha como função principal contribuir para a preservação e a manutenção da disciplina dentro das unidades. O trabalho era usado como estratégia para o controle penitenciário. Também constatamos que a vinculação externa da Fundação ao sistema penitenciário tem proporcionado a busca de alternativas para a implantação de um programa educativo que contribua para a melhoria da condição em que se encontra o cidadão preso, sendo que procura romper com a impermeabilidade que as instituições totais impõem aos estranhos (GOFFMAN, 1987). Assim, a Fundação, para adentrar a esse complexo sistema, foi assumindo responsabilidades, como aquelas anteriormente citadas (assistência jurídica, atividades culturais, esportivas entre outras), como “moeda de troca”, no intuito de obter colaboração dos dirigentes das unidades prisionais, diretores e, principalmente, de segurança e da própria Secretaria de Segurança Pública para desempenhar as atividades educativas.

A Fundação contava, em 2014, com um quadro de funcionários técnicos, na sede, supervisores que desempenhavam suas atividades por regiões no Estado e alguns professores concursados. O desenvolvimento do programa de educação ocorreu com um grande grupo de estagiários e “monitores presos” – os presos educadores, sujeitos desta investigação. A expansão significativa do sistema tem gerado custos e problemas financeiros, por essas razões, a Fundação tem buscado parcerias com o Ministério da Educação e do Trabalho para superar suas limitações, no que tange aos aspectos financeiros e de pessoal.

A aprovação das “Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais” (2010) e a alteração na

LEP<sup>55</sup>, que instituiu a diminuição da pena para o preso que estudar em atividades do ensino fundamental, médio, profissionalizante, superior, de modo presencial e a distância, e a transferência da responsabilidade (2013) pela oferta de educação nos estabelecimentos penais pela SEE/SP, produziram impactos nas atividades da Funap. Em 2012, a Secretaria de Educação assumiu a responsabilidade pela educação no sistema prisional paulista. A Funap voltou seus trabalhos às atividades laborais/educacional, lançando, em junho de 2013, uma nova política pública de atendimento aos encarcerados, o Programa de Educação para Trabalho – PET. O lançamento ocorreu no Centro de Progressão Penitenciária – CPP do Butantã e, simultaneamente, em outros 125 estabelecimentos penais em todo o Estado.

O objetivo principal do Programa, caracterizado como curso livre, era o de contribuir para a inclusão social das pessoas em privação de liberdade, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades que ampliem as possibilidades de inserção no mundo do trabalho. Os presos (as) inseridos (as) no PET receberiam qualificação profissional em 10 módulos, com 12 horas cada e carga horária total de 120 horas.

No final de 2013, o PET apresentava o seguinte cenário: 7.800 inscritos, 204 salas de aula e 374 turmas. Destacamos que a instituição aproveitou os presos monitores/educadores para desenvolver as atividades de formação.

A história da Funap, portanto, nos permite assegurar que a instituição contribuiu para edificação de uma política de implementação de um programa de educação em espaços prisionais, conjuntamente com outras instituições do próprio Estado de São Paulo, constituindo assim, um repertório de experiência e saberes sobre a EJA, dentro do sistema prisional paulista, nos últimos 30 anos. O conhecimento acumulado, nesse período, não pode ser descartado e desconsiderado. Nos capítulos seguintes analisaremos as experiências educacionais.

---

<sup>55</sup>A Lei 12.433, de 29 de junho de 2011, alterou o artigo 126 da LEP, dando a seguinte redação: 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”.

## **CAPÍTULO II**

## EDUCAÇÃO ESCOLAR EM PRISÕES NO BRASIL: UMA REVISÃO

Nos últimos anos, estamos vivenciando, no Brasil, um processo de revisão, críticas, ampliação e reconhecimentos de diversos lugares, processos, sujeitos, saberes e práticas formativas, modos de aprender e a ensinar, de formar-se, de tornar-se professor [...]. (GUIMARÃES, 2011, p.275)

As afirmações de Guimarães nos remetem ao panorama da educação brasileira e mais, especificamente, à formação de professores. Desde o final dos anos de 1990, vêm sendo desenvolvidas políticas públicas de financiamento, formação docente, currículos, materiais didáticos, avaliação em busca da qualidade, voltadas para vários segmentos visando ações de garantia de direitos para os negros, índios, quilombolas, educação inclusiva, terceira idade, jovens em conflito com a lei, jovens pobres, presos (as) dentre outros. Esse período também foi marcado por um processo de regulação e de normatização do sistema educacional. Neste capítulo, apresentaremos e analisaremos os marcos legais e as “Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais” (2010), bem como um estado da arte sobre a temática investigada.

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos – EJA foi re/construída historicamente no jogo de reivindicações, lutas/embates no campo educacional até sua institucionalização como parte da educação básica. Em um primeiro momento, quando era considerada uma educação não escolarizada e, depois de um período de lutas, de avanços e retrocessos, tornou-se uma modalidade da educação básica e um direito do cidadão. Nesse viés, como campo de lutas e conquistas, a EJA vem sendo oferecida, desde a década de 1980, período quando ocorreram importantes mudanças políticas, sociais e econômicas no País, que culminaram com a promulgação da Constituição Federativa do Brasil – CF/1988, a consolidação da democracia. Isso ocorreu em um contexto de rupturas e mudanças, no qual foi aprovada a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDEBN, no ano de 1996, e outros dispositivos que projetam concepções de homem, de mundo e de educação; portadores e propagadores de valores, de jogos de forças, de poderes econômico-sociais e culturais.

## 2.1 Caminhos percorridos pela educação em prisões no Brasil: mudanças, permanências, continuidades, rupturas

Se já não cabem mapas – com limites estáveis – pois os deslocamentos e superposições de espaços se fazem e se refazem com intensidades sempre ultrapassadas, é sem dúvida, atraente seguir alguns movimentos – mais explícitos, sobretudo em suas conexões com outros mais subterrâneos – que vem produzindo recorrências nos processos de educação escolar no Brasil e que precisamos cartografar. (LINHARES, 1999, 17-18)

A educação escolar em ambientes prisionais, nos últimos anos, teve delineado o seu espaço no território da modalidade EJA, com especificidades, a nosso ver muito tênues. Nesse processo, tentamos cartografar, singularidades, linhas, traços da EJA – no sistema prisional na sua trama no Brasil.

A EJA, a educação popular e a EJA em ambientes prisionais, historicamente, apresentam mudanças e permanências, continuidades e rupturas. Mas, nos últimos anos, passaram a trilhar caminhos distintos, mais nítidos, de acordo com suas singularidades e diversidades. Assim, tangenciaram possibilidades de edificar um processo de constituição de sua própria identidade.

Na procura dessas congruências, iniciamos, em prisões, pela busca das origens da educação dessa modalidade, tendo como foco central os aspectos constitutivos da garantia do direito à educação. No campo legal, a EJA figurou no cenário nacional na Constituição de 1934, passando pela Constituição de 1946, consolidando-se a partir da Constituição de 1988. Nesse trajeto, construiu as bases da educação em ambientes prisionais no Brasil.

Um dos pilares na edificação dos direitos humanos nasceu após as duas grandes guerras mundiais, ocorridas no século XX, e dos abusos e atrocidades que elas cometeram contra dignidade humana. Como afirma Zanin (2010, p.16), “resultaram na criação da Organização das Nações Unidas – ONU que, por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos, propôs-se uma Carta de princípios destinada a resguardar a dignidade humana, onde a educação figura-se como um dos direitos fundamentais, elencados na Carta de 1948”. Após a Segunda Guerra Mundial, vários países membros passaram a elaborar as Leis de Execução Penal, dentre eles o Brasil, com objetivo de normatizar a vida dos detentos a partir dos aspectos legais e humanitários.

As “Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos” é o documento que garantiu, pela primeira vez, o direito à educação nas prisões e, principalmente, a crença na recuperação dos

presos em pena de privação de liberdade. Essas regras foram aprovadas pelo Conselho da ONU, por meio da Resolução 663, de julho de 1957 durante o Primeiro Congresso das Nações Unidas sobre a Prevenção do Crime e o Tratamento dos Delinquentes, ocorrido em Genebra na Suíça. Destacamos que, no Brasil, as regras mínimas para o tratamento de presos foram fixadas por meio da Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994, publicada no DOU de 2.12.1994. Foi uma recomendação do Comitê Permanente de Prevenção ao Crime e Justiça Penal das Nações Unidas, do qual o Brasil é membro. As instruções acerca da assistência educacional estão contidas no Capítulo XII:

Art. 38. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso.

Art. 39. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação e de aperfeiçoamento técnico.

Art. 40. A instrução primária será obrigatoriamente ofertada a todos os presos que não a possuam.

Parágrafo Único – Cursos de alfabetização serão obrigatórios para os analfabetos.

Art. 41. Os estabelecimentos prisionais contarão com biblioteca organizada com livros de conteúdo informativo, educativo e recreativo, adequados à formação cultural, profissional e espiritual do preso. (ONU, Resolução, nº 663)

O que nos chama a atenção é que, desde 1957, o Brasil ainda não havia conseguido garantir os direitos previstos pelas Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos, tais como a garantia de alimentação, a assistência médica, a disciplina, o contato dos presos com o mundo exterior, a educação, o trabalho e o direito ao voto. Somente após pressões dos órgãos internacionais e, principalmente da ONU, que se instituiu a versão das “Regras,” no ano de 1994, como um documento norteador da administração prisional. Por outro lado, o documento abriu espaço para uma maior participação da sociedade na fiscalização dos estabelecimentos penais e apontou caminhos para o impedimento dos abusos e maus tratos aos presos.

Salientamos que, apesar das dificuldades para a garantia de direitos aos presos brasileiros, a partir das “Regras estabelecidas pela ONU”, o Estado do Rio de Janeiro, oferta, desde 1967 a educação nos presídios cariocas. Isso se dá por meio de convênios entre a Secretaria de Estado da Educação e a Secretaria de Justiça, caracterizando-se, assim, como o ente federado pioneiro na oferta da educação escolar aos prisioneiros. Talvez, isso esclareça o fato de que, no ano de 2000, por meio da Vara de Execuções Penais, pelo Ministério Público e pelo Conselho Penitenciário do Estado do Rio de Janeiro, foi concedida a remição de pena pela educação, segundo a qual a cada 18 horas de estudo, reduz-se um dia de pena.

Em 2010, de acordo com o Sistema Integrado de Informações Penitenciárias – Infopen, o Estado do Rio de Janeiro ocupava o quarto lugar no ranking da população carcerária brasileira, mas enfrentava sérios problemas na garantia deles. Como podemos observar no Gráfico 1, os Estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro ocupavam as primeiras posições no tocante a população carcerária no país.



**Gráfico 1.** Número de presos por Estado  
**Fonte:** Ministério da Justiça (junho de 2012)<sup>56</sup>

O Instituto de Estudos Especiais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – IEE/PUCSP promoveu, a partir de 1981, cinco Seminários pertinentes ao assunto que foram condensados no livro *As prisões, os jovens e o povo*. Trata-se de um estudo pioneiro no debate e na reflexão sobre a questão prisional e, essa iniciativa, colocou a Instituição em uma das pioneiras nas pesquisas em nível de pós-graduação do país (OLIVEIRA, 2010).

Outro a ser destacado é o Estado do Mato Grosso do Sul, que elaborou, em 2010, o “Plano Estadual de Educação em Estabelecimentos Penais do Estado”. Com isso, tornou-se o primeiro Estado da Federação a elaborar um plano para a educação em prisões. Segundo o documento, tratava-se do “ponto de partida para a construção processual, gradativa e consistente de uma versão da EJA que atenda às especificidades do lócus onde ela aplicada” (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p.5). Esse trabalho contou com a assessoria do professor

<sup>56</sup> Utilizamos os dados do Infopen de 2012, por serem mais representativos. Os dados de junho de 2013, ainda não haviam sido disponibilizados na página do Ministério da Justiça. Mesmo solicitando-os via e-mail, não fomos atendidos. No Gráfico 1, o Estado de Roraima não aparece por não ter fornecido os seus dados. Os dados estão disponíveis em <<http://portal.mj.gov.br>>. Acesso em 2 de junho de 2012.

Roberto Silva, da USP, um dos estudiosos da temática no Brasil.

A partir 1984, a Lei de Execução Penal – Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984, trouxe, em sua essência, a garantia de vários direitos aos presos, dentre eles, o direito à Educação no Sistema Prisional. Em seu Art. 11, a Lei garante diversos direitos básicos a partir da assistência: I – material; II – à saúde; III – jurídica; IV – educacional; V – social e VI – religiosa.

A educação é, especificamente, tratada na Lei de Execução Penal, na Seção V, Da Assistência Educacional e, pela primeira vez, como obrigatórios o ensino fundamental e o ensino profissionalizante em nível de iniciação ou aperfeiçoamento (Art. 17 e 18), para os sujeitos privados de liberdade:

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

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

Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico.

Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição.

Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.

Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos. (BRASIL, 1995, p. 247)

Apesar de ser um direito garantido em Lei, as ações nesse campo, nos estabelecimentos prisionais entre 1990 e inícios dos anos 2000, eram tímidas, tendo alguns Estados como o do Paraná, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais como precursores na oferta de educação no interior dos cárceres.

Além da Lei de Execução Penal, a CF/ 1988 – conhecida como a Constituição Cidadã –, promulgada após 20 anos de ditadura no País, entre os anos 1964 e 1985, ampliou a responsabilidade da União em relação à oferta da educação, principalmente àqueles que não tiveram oportunidade, presos ou não. Encontramos em Cury (1985, 1988, 1989, 2000, 2002) análises que demonstram os avanços e retrocessos na garantia e ampliação ao direito à educação, uma discussão que focalizou a responsabilidade do Estado, em relação à oferta e, como dever da família e do Estado, a garantia desse direito ao cidadão. Faço minhas as palavras descritas no documento do governo do Estado Mato Grosso do Sul, o Plano Estadual de Educação, em Estabelecimentos Penais do Estado, ao afirmar que

Foi necessário esperar a democracia brasileira amadurecer e revigorar o Estado Democrático de Direito para que a cultura de direitos de fato se instalasse no país e acolhesse sob suas asas os novos sujeitos de direitos emergidos após a Constituição de 1988. (2010, p.3)

Assegurando aos jovens e adultos o direito público subjetivo ao ensino fundamental público e gratuito:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;  
 II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;  
 [...]  
 [...] VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;  
 VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;  
 § 1º – O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.  
 § 2º – O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.  
 § 3º – Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, LDB,1996)

Para Cury<sup>57</sup> (2000, p. 575),

[...] O direito público subjetivo é um dos momentos mais fortes da lei em termos de proteção e garantia de uma prerrogativa fundamental.  
 O ensino fundamental obrigatório deve ser universalmente atendido em relação a crianças e adolescentes de 7 e 14 anos.

Outro ponto importante desse acontecimento foi que, nas disposições transitórias, são definidos metas e recursos orçamentários para a erradicação do analfabetismo no Brasil. Nesse cenário, “o jovem e o adulto foram proclamados sujeitos de direito à educação, condição *sine-qua-non* para o pleno exercício da cidadania” (CARLI, 2004, p.28).

Entretanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, no Título III que versa sobre direito à educação e do dever de educar nos artigos 4 e, na Seção V, que trata da Educação de Jovens e Adultos, destaca a integração da EJA à educação básica, observada a sua especificidade, mas não contempla a educação nas prisões.

---

<sup>57</sup>Relator do Parecer nº11/2000 que tratava da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Artigo 4. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – universalização do ensino médio gratuito;

[...]

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII – atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;

[...]

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

§ 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. (BRASIL, 1996)

Assim, a Lei 9394/96, institucionalizou a EJA como uma modalidade de ensino, dando-lhe uma identidade, garantiu a flexibilidade da organização do ensino básico, inclusive a aceleração de estudos e a avaliação de aprendizagens extraescolares, estabeleceu as idades de 14 e 17 anos para o ensino fundamental e médio. Além disso, diminuiu as idades mínimas dos participantes dos exames supletivos (15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio).

Em julho de 1997, ocorreu a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos – CONFINTEA e foi aprovada a Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos, que traz, em seu bojo, a EJA, como sendo a chave para o século XXI. Foi definido que a educação, desse modo, deve ocorrer ao longo vida e atribuiu a ela os seguintes objetivos: despertar a responsabilidade planetária nas pessoas; promover a igualdade dos homens e mulheres; desenvolver a autonomia, possibilitar o acesso à cultura, aos meios de comunicação, à preservação ambiental, aos cuidados com a saúde; contribuir com a formação continuada adequando-a às novas tecnologias, às necessidades socioeconômicas e culturais (povos

indígenas e nômades e idosos); incorporando a cultura de paz e a democracia e assim favorecendo uma participação criativa e consciente dos cidadãos. Na V CONFINTEA, elaborou-se o documento denominado “Agenda para Futuro” que contempla, em um dos seus temas, a educação escolar nas prisões:

- a) Informando os presos sobre as oportunidades de ensino e de formação existentes em diversos níveis, e permitindo-lhes o acesso a elas;
- b) Elaborando e pondo em marcha, nas prisões, amplos programas de ensino, com a participação dos detentos, a fim de responder às suas necessidades e aspirações em matéria de educação;
- c) Facilitando a ação das organizações não governamentais, dos professores e dos outros agentes educativos nas prisões, permitindo, assim, aos detentos, o acesso às instituições educativas, estimulando as iniciativas que tenham por fim conectar os cursos dados na prisão com os oferecidos fora dela. (V CONFINTEA, 1997)

A partir de 1996, com a promulgação da Lei 9.394\96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – ao estabelecer a Organização da Educação Nacional, trouxe em seu núcleo os princípios dos Programas de Formação, nos diversos níveis de formação, na tentativa de um nivelamento deles.

O Parecer 11/2000<sup>58</sup> e a Resolução 01/2000<sup>59</sup>, do Conselho Nacional de Educação, instrumentos que apresentam o novo paradigma da EJA, sugerem: extinguir o uso da expressão supletivo; restabelece o limite etário para o ingresso na EJA (14 anos para o ensino fundamental e 17 anos para o ensino médio); atribui à EJA as funções: reparadora, equalizadora e qualificadora, e busca promover a formação dos docentes e contextualizar currículos e metodologias, obedecendo aos princípios da proporção, equidade e diferença. O diálogo, com várias entidades educacionais e associações científicas e profissionais da sociedade e Organizações não Governamentais – ONGs, contribuiu para elaboração dessas normativas.

Desde então, as políticas públicas têm sido reguladas em forma de diretrizes que estão presentes desde a educação infantil (1999), passando pela educação básica em suas variações como: ensino fundamental (1998), ensino médio (1998) e tecnológico (1999), além das especialidades como educação de jovens e adultos (2000), educação especial (2001), educação indígena (2000), educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-

---

<sup>58</sup>O parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE nº 11/2000 – Câmara de Educação Básica – CEB, aprovado em: 10.5.2000, que tratava da Aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, teve como relator o professor Carlos Roberto Jamil Cury.

<sup>59</sup>Que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

brasileira e africana (2004) e o ensino superior e suas diretrizes para os cursos de graduação.

Como afirma Rusche, a educação nas prisões e a EJA estão interligadas na constituição e suas especificidades.

O primeiro fato que poderíamos criar 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 d educação que se desenvolve no interior das prisões e que, desta forma, está inserido também na história das prisões e das formas de punições. (RUSCHE, 1997, p.13)

Esses aspectos evidenciam as singularidades e diversidades dessas modalidades educativas, forjadas no decorrer do tempo, das forças e interesses políticos, sociais e econômicos. O Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001(2001-2010), além de estabelecer as metas para educação brasileira nos 10 anos seguintes convocava a sociedade a contribuir nesse processo e contemplava nos seus objetivos e metas a educação prisional:

5. Estabelecer programa nacional de fornecimento, pelo Ministério da Educação, de material didático-pedagógico, adequado à clientela, para os cursos em nível de ensino fundamental para jovens e adultos, de forma a incentivar a generalização das iniciativas mencionadas na meta anterior.

14. Expandir a oferta de programas de educação a distância na modalidade de educação de jovens e adultos, incentivando seu aproveitamento nos cursos presenciais.

17. Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, contemplando para esta clientela as metas nº 5 e nº 14. (BRASIL, 2001, p.45-46)

Como podemos observar, estabeleceram-se objetivos e metas da EJA e previu o desenvolvimento de ações educacionais para essa parcela da sociedade. No entanto, não faz menção sobre como garantir, de forma efetiva, a educação nesses estabelecimentos. Houve uma evolução em relação ao texto da LDBEN ao não omitir a educação prisional. No que cabe ao financiamento, o plano sugere a parceria entre o Ministério da Educação e da Justiça no intuito de levantar fundos para a educação nas prisões a partir do Fundo Penitenciário – Funpen, como podemos observar no item financiamento, relacionado aos objetivos e metas: “17. Assegurar recursos do Tesouro e da Assistência Social para programas de renda mínima associados à educação [...]; recursos do Fundo Penitenciário para a educação de presos e egressos”

(BRASIL, 2001).

Como afirma Graciano; Schilling:

Embora o arcabouço legal privilegie o papel da educação para a população carcerária, especialmente tendo em conta o caráter ressocializador da pena, e não apenas punitivo, a realidade nos presídios brasileiros está bem distante do que diz a lei. (2008, p. 112)

No PNE<sup>60</sup>, aprovado com vigência de 2011 a 2020, observamos avanços na questão da garantia da oferta da educação nas prisões. Permanece a EJA em enfoque e a EJA em ambientes prisionais em segundo plano. Na meta 9, objetiva, mais especificamente a estratégia de:

9.8 – assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração; (BRASIL, 2014, PNE)

E, na meta 10 registra-se:

10.10 – orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração; (BRASIL, 2014, PNE)

Trata-se de um indiscutível avanço, em termos de reconhecimento do direito à educação das pessoas privadas de liberdade. Voltando ao ano 2005, após um longo período de debates em torno da importância da Educação nos estabelecimentos penais, foi firmado um Protocolo de Intenções entre os Ministérios da Educação e da Justiça; e no ano 2006, foi elaborada uma proposta de Diretrizes para Educação Prisional, com o objetivo de conjugar os esforços para a implementação de uma política nacional de educação para jovens e adultos em privação de liberdade.

Desde então, foi desencadeado um processo dialógico entre vários órgãos e segmentos da sociedade civil, gestores e equipes envolvidas com a educação nas prisões, como podemos

---

<sup>60</sup>Lei 13.005 de 25/06/2014. O documento só foi aprovado no ano de 2014, ficando mais de três anos em discussão na Câmara dos Deputados e no Senado. Estabelece as diretrizes para todas as políticas educacionais do País e é composto por 14 artigos e um anexo com 20 metas para a Educação e tem como ponto central a educação básica. Disponível em <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>.

destacar: Ministério da Justiça representado pelo Departamento Penitenciário – Depen, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária e, por fim, o Conselho Nacional de Educação e o Ministério da Educação na busca da construção da identidade da educação nas Prisões, representado naquele momento pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad.

Dentre os frutos desses esforços nasceram as Resoluções do “Programa Brasil Alfabetizado”, que incluíram a população prisional dentre o público de atendimento diferenciado das ações de alfabetização; a parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco e o Governo do Japão para a realização de cinco seminários regionais. O primeiro “Seminário Nacional sobre Educação nas Prisões<sup>61</sup> culminou com a elaboração de uma proposta de Diretrizes Nacionais para a oferta de educação no sistema penitenciário; a inclusão da educação como uma das metas do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania; a inclusão da educação nas prisões no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e das matrículas nos estabelecimentos penais no censo escolar e os recursos advindos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB para os alunos matriculados, solicitação feita durante o II Seminário Nacional Consolidação das Diretrizes para a Educação no Sistema Penitenciário e atendida pelo MEC.

Dentre as muitas atividades que nasceram dessa iniciativa, destacamos algumas que mapeamos a partir dos estudos bibliográficos e dos documentos elaborados nos relatórios dos seminários:

- Uma primeira Oficina de Trabalho realizada em Brasília, no mês de outubro de 2005, com equipes da administração penitenciária e da educação de jovens e adultos dos Estados com objetivo de refletir sobre a sua própria condição e iniciar o desenho de proposições para a melhoria do atendimento.

---

<sup>61</sup> Esse seminário resultou na implementação do projeto “Educando para a Liberdade”, que foi implantado inicialmente nos Estados do Ceará, Paraíba, Goiás e Rio Grande do Sul e, depois, Ceará, Paraíba, Goiás, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Tocantins, pois esses Estados já possuíam trabalhos na área educacional prisional e por serem consignatários do “Marco de Ação de Dakar”, um compromisso coletivo das nações, no qual os seus governos têm a obrigação de assegurar que os objetivos e as metas de Educação Para Todos sejam alcançados e mantidos. Essa responsabilidade será atingida de forma mais eficaz, por meio de amplas parcerias no âmbito de cada país, apoiada pela cooperação com agências e instituições regionais e internacionais. O projeto era estruturado para oferecer 20 horas-aula semanais para a turma de 1<sup>a</sup> etapa e 22 horas-aula semanais para a turma de 2<sup>a</sup> etapa, amparado em uma metodologia que prevê aulas expositivas e dialogadas, discussão e debate, seminário, estudo dirigido, dramatização, trabalhos de grupo, trabalho com mapas, pesquisas, jogos e brincadeiras, minifeiras e simulações (BRASIL, 2005).

• O I Seminário de Articulação Nacional e Construção de Diretrizes para a Educação no Sistema Penitenciário – Regional Rio de Janeiro na Escola de Gestão Penitenciária – RJ entre 7 a 9 de dezembro de 2005.

• Promulgação da Resolução nº 23/2005, do Programa Brasil Alfabetizado que incluiu a população prisional dentre o público de atendimento diferenciado nas ações de alfabetização.

• No ano de 2006, ocorreram seminários regionais em Goiás, Rio Grande do Sul, Paraíba e Ceará, nos quais se registrou ainda a participação das equipes de: Tocantins, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Piauí e Maranhão.

• II Seminário de Articulação Nacional e Construção de Diretrizes para a Educação no Sistema Penitenciário – Regional Goiás – Goiânia entre os dias 15 a 17 de fevereiro de 2006.

• III Seminário de Articulação Nacional e Construção de Diretrizes para a Educação no Sistema Penitenciário – Regional Sul no Centro Administrativo – Porto Alegre – RS, entre os dias 6 e 7 de março de 2006, tendo como fomentadores a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade – Secad/MEC, Departamento Penitenciário Nacional– Depen/MJ, Unesco, Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul – Divisão de Educação de Jovens e Adultos, Secretaria Estadual de Justiça e Segurança –, Superintendência do Sistema Penitenciário – Susepe, e ainda participaram como convidados os Estados do Paraná e Santa Catarina.

• IV Seminário de Articulação Nacional e Construção de Diretrizes para Educação no Sistema Penitenciário realizado em João Pessoa, entre os dias 6 e 7 de abril de 2006.

• V Seminário de Articulação Nacional e Construção de Diretrizes para Educação no Sistema Penitenciário em Fortaleza – CE, entre os dias 8 e 9 de maio de 2006.

• I Seminário Nacional pela Educação nas Prisões, realizado em Brasília entre os dias 12 e 14 de julho de 2006.

• 2º Seminário Nacional pela Educação nas prisões, realizado em Brasília/DF, nos dias 30, 31 de outubro a 1º de novembro de 2008.

• Encontro Regional da América Latina de Educação em Prisões, nos dias 27 e 28 de março de 2008, em Brasília/DF, quando presidentes de 15 países da América Latina assinaram o compromisso para criação da Rede latino Americana de Educação em Regimes Privação da Liberdade – REDLece<sup>62</sup>.

---

<sup>62</sup>De acordo com a Unesco, a RedLECE se criou no marco do programa regional de cooperação com a América Latina – Projeto Eurosocial-Educação, financiado pela Comissão Européia, durante um seminário sobre "Educação em prisões" que aconteceu paralelamente ao III Fórum Educativo Mercosul, em Belo Horizonte, de 20 a 24 de

Os seminários e encontros possibilitaram um espaço de diálogo e debate entre os diversos atores e principalmente a participação dos diversos segmentos da sociedade na discussão das propostas para a elaboração das Diretrizes.

- A inclusão da educação nas prisões no PDE e das matrículas de presos alunos nos estabelecimentos penais no Censo Escolar.

Ao incluir as pessoas privadas de liberdade no Censo Escolar, criou-se um problema operacional para o Estado de São Paulo, pois a educação nos estabelecimentos penais era executada por uma fundação que não tinha o caráter educacional em suas atribuições, impossibilitando o repasse do financiamento.

- O seminário “Educação em prisões: desafios e possibilidades”, realizado em São Paulo no dia 26 de março de 2010 numa parceria entre a Ação Educativa, o Instituto Paulo Freire e o Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente – Ilanud, que teve como objetivo refletir sobre a situação da educação nas prisões e sensibilizar gestores e sociedade sobre a importância da implementação das diretrizes nacionais, recém-aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

• O Seminário Internacional, “Educação em Prisões: Convergências e Perspectivas”, promovido pelo Ministério da Justiça e Ministério da Educação, em parceria com a Organização dos Estados Ibero-americanos – OEI, nos dias 07, 08, 09 e 10 de junho de 2010, na cidade de Brasília – DF. Teve como objetivo promover maior articulação entre os atores dos campos da Segurança Pública e Educação – favorecendo o diálogo e articulação das redes nacionais e internacionais –, buscar convergências, fortalecer conquistas e introduzir inovações no campo da Educação em prisões, à luz das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais estabelecidos pelas resoluções do Conselho Nacional de Educação – CNE e do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – CNPCP, além da reafirmação do direito humano à educação.

- As Conferências Internacionais de Educação de Adultos (V e VI CONFINTEA) e as manifestações e contribuições provenientes da participação de representantes de organizações governamentais e de entidades da sociedade civil em reuniões de trabalho e audiências públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Para a implantação do projeto “Educando para a Liberdade”, tendo a frente o Ministério da Justiça, do Ministério da Educação e Unesco, houve a necessidade da realização de visitas para realização de diagnóstico nos Estados que iriam implantar o projeto. Após as visitas, foram

---

novembro de 2006. A Rede conta com o reconhecimento e apoio dos ministros de educação do Mercosul e países associados. O Ministério da Educação do Brasil participa dessa rede.

relatadas as situações encontradas nos Estados em uma oficina realizada em Brasília. A partir daí, desencadeou-se no País um movimento de mobilização de norte a sul, de leste a oeste, como mostrado anteriormente, com a participação mais intensa de alguns Estados da Federação, resultando na formação de grupos de trabalho que possibilitou a articulação e parcerias nos Estados por meio das Secretarias de Justiças e da Educação e suas respectivas coordenações de Educação de Jovens e Adultos. Iniciou-se, portanto, um movimento de discussão e reflexão de estratégias de fortalecimento de oferta de educação básica nos estabelecimentos penais do País.

Desses dois primeiros Seminários resultaram as seguintes proposições que foram determinantes para o sucesso dessa iniciativa:

- Ao Ministério da Educação e Justiça caberia realizar: fomento, apoio e indução da política de educação nas prisões em parceria com os Estados;
- Fortalecimento das Parcerias Institucionais– Secretaria Estadual de Educação e as Secretarias responsáveis pela administração penitenciária;
- Construção do Plano Estadual de Educação nas Prisões;
- Parcerias com Universidades e Sociedade Civil Organizada;
- Elaboração de Proposta Pedagógica diferenciada;
- Financiamento da Educação de Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade via FUNDEB/matrícula na rede, Programa Brasil Alfabetizado e outros programas do Governo Federal, Estaduais e Municipais.
- Construção, ampliação e instalação de espaços adequados para a oferta em todas as Unidades;
- Formação e valorização dos profissionais.

Nos anos 2000, várias políticas públicas em prol da educação dos setores tradicionalmente considerados “minorias” foram elaboradas e, dentre elas, cinco nos chamaram a atenção por tratar de aspectos próximos à temática desta pesquisa. São documentos públicos que reafirmam e denunciam a violação dos direitos das populações, rotineiramente excluídas e discriminadas nas políticas públicas educacionais, sociais, econômicas e culturais.

Dentre os quais destacamos: “Educando para a liberdade” – Trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras (2006), “Relatório sobre mulheres encarceradas no Brasil (2007)”, “Educação em Prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania (2009)”, “Educação nas prisões brasileiras (2009)” e “Boletim OPA: Relatório Final “Educação nas Prisões Brasileiras”,” da Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação (2008).

Nessa trajetória, em 2010, foram aprovadas as “Diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos

penais”<sup>63</sup>, que trazem, em seu cerne, os nortes para implantação da educação nas unidades prisionais como uma política pública nacional para todas as unidades da Federação. A proposta dessas diretrizes demonstra avanços e desafios à implantação da educação em todas as unidades prisionais do País.

Isto posto, encerramos este tópico com trecho do discurso de Paulo Freire ao receber “Prêmio Unesco da Educação para a Paz”, em Paris, em setembro de 1986, ao afirmar:

De anônimas gentes, sofridas gentes, exploradas gentes aprendi sobretudo que a Paz é fundamental, indispensável, mas que a Paz implica lutar por ela. A Paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas. A Paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para a Paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças o torna opaco e tenta miopizar as suas vítimas (FREIRE, apud FREIRE (NITA), 2006, p.338).

Freire nos conscientiza da necessidade de lutar pela construção de uma sociedade mais justa, e acreditamos que a oferta da educação nas prisões pode contribuir para superação das condições que a maioria dos presos (cidadãos) enfrenta antes de serem presos e depois ao viverem num ambiente que contribui para a anulação da sua identidade.

## **2.2 Diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais: caminhos incertos – caminhos possíveis**

Uma dos mais importantes *legados* que têm sido deixados pelo processo de aperfeiçoamento do estado de direito no Brasil é a revelação de que, em algumas circunstâncias, governos e sociedade precisam ter a ousadia necessária para enfrentar realidades de exclusão e invisibilidade, sob pena de que o ideário constitucional de uma sociedade livre, justa e solidária se transforme num mero jogo de palavras. (UNESCO, 2006, p.7 – grifo nosso)

Refletindo sobre a epígrafe nos deparamos com uma verdade que nos inquieta, angustia e, ao mesmo tempo, nos traz esperança. Parece-nos que o Brasil, no decorrer desses cinco séculos, tem construído um legado de leis, de normas e documentos que visam garantir os direitos de seus cidadãos. Mas, o que entendemos por “legado”? No Dicionário *Michaellis*, encontramos a seguinte definição de que é substantivo masculino que significa:

---

<sup>63</sup> Resolução CNE/CEB nº02, 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.

1. Disposição, a título gracioso, por via da qual uma pessoa confia a outra, em testamento, *um determinado benefício*, de natureza patrimonial; doação "causa-mortis"
2. Disposição, a título gracioso, por via da qual uma pessoa confia a outra, em testamento, um determinado benefício, de natureza patrimonial; doação "causa-mortis". 2 "Parte da herança deixada pelo testador a quem não seja herdeiro por disposição testamentária nem fideicomissário.
3. Na Roma antiga, comandante de uma legião. *L. cultural*: língua, costumes e tradições, que passam de uma a outra geração (2000, p. 1237 – grifo nosso)

Nessa trajetória, o campo educacional tem sido contemplado por um rol de matrizes legais que, principalmente a partir dos anos 1980, cobre os aspectos legais que garantem o direito educacional. Registrados aqui a CF/1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, Estatuto da Criança e Adolescente de 1990 e outros (decretos, emendas, resoluções, pareceres, fundos, parâmetros e diretrizes). No entanto, nos parece que esse legado, construído ao longo desses anos, não tem sido suficiente para barrar ou mesmo atenuar o fenômeno da violência que assola a sociedade brasileira, o aumento dos índices de criminalidade e da massa carcerária, por outro lado assistimos a diminuição dos índices de empobrecimento (WACQUANT, 2001; WALMSLEY, 2007). Também não podemos negar os esforços que o País tem envidado

Nos últimos anos, ao lado dos esforços para avançar rumo à universalização da educação básica, o Brasil ampliou e fortaleceu um conjunto de políticas voltadas especificamente para os grupos sociais historicamente fragilizados que não se beneficiaram da expansão do sistema educacional verificada nas últimas três décadas. Fazem parte deste público: os jovens e adultos não-alfabetizados ou com baixa escolaridade, afrodescendentes e quilombolas, populações do campo, povos indígenas, ribeirinhos, crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social, a população prisional, entre outros. (GATTO; VEIT, 2010, p. 15)

O Brasil chegou ao século XXI com grandes déficits na alfabetização e na EJA. Conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – Pnad (2006): a) o IBGE registrou 14,4 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais, sendo no Nordeste (20,7%), Norte (11,3%), Centro-Oeste (8,3%), Sudeste (6,0%) e Sul (5,7%); b) desses analfabetos, 69,4% eram negros; e c) 22,2% de analfabetismo funcional de 15 anos ou mais.

Em termos absolutos, 30,5 milhões – no Sul e Sudeste, a taxa era de 16,5%, Nordeste (34,4%), Norte (25,6%) e Centro-Oeste (20%), de acordo com o Documento-Base Nacional Preparatório para a VI CONFINTEA, 2008, Brasília. Esses são indicadores de uma população com baixa escolaridade. Para essa população, estão reservados os piores postos de trabalho, as

piores condições de moradia e saúde, quando existem. São as principais vítimas de violências múltiplas. Esse é o mesmo perfil de pessoas que superlotam as prisões brasileiras, descritos nos relatórios do Infopen (2000 a 2012) e da Plataforma de Direitos Humanos, Sociais, Culturais e Ambientais – Dhesca Brasil (2009). Tal panorama exige esforços dos gestores públicos, educadores e sociedade para garantia da oferta educacional adequada às especificidades de cada público.

Caracterizando o cenário em que as diretrizes foram aprovadas, recorremos ao relatório acerca da situação da educação nas prisões brasileiras e da América Latina, a Relatoria nacional para o direito humano à educação: educação nas prisões brasileiras (2009), estudo realizado pela – Dhesca, que visitou unidades prisionais nos Estados do Pará, Pernambuco, Rio Grande do Sul, São Paulo e Distrito Federal. Esse documento divulgou o seguinte diagnóstico:

- a educação para pessoas encarceradas ainda é vista como um “privilegio” pelo sistema prisional;
- a educação ainda é algo estranho ao sistema prisional. Muitos professores e professoras afirmam sentir a unidade prisional como um ambiente hostil ao trabalho educacional;
- a educação se constitui, muitas vezes, em “moeda de troca” entre, de um lado, gestores e agentes prisionais e, do outro, encarcerados, visando a manutenção da ordem disciplinar;
- há um conflito cotidiano entre a garantia do direito à educação e o modelo vigente de prisão, marcado pela superlotação, por violações múltiplas e cotidianas de direitos e pelo superdimensionamento da segurança e de medidas disciplinares.

Quanto ao atendimento nas unidades:

- é descontínuo e atropelado pelas dinâmicas e lógicas da segurança. O atendimento educacional é interrompido quando circulam boatos sobre a possibilidade de motins; na ocasião de revistas (blitz); como castigo ao conjunto dos presos e das presas que integram uma unidade na qual ocorreu uma rebelião, ficando à mercê do entendimento e da boa vontade de direções e agentes penitenciários;
- é muito inferior à demanda pelo acesso à educação, geralmente atingindo de 10% a 20% da população encarcerada nas unidades pesquisadas. As visitas às unidades e os depoimentos coletados apontam a existência de listas de espera extensas e de um grande interesse pelo acesso à educação por parte das pessoas encarceradas;
- quando existente, em sua maior parte sofre de graves problemas de qualidade apresentando jornadas reduzidas, falta de projeto pedagógico, materiais e infraestrutura inadequados e falta de profissionais de educação capazes de responder às necessidades educacionais dos encarcerados. (Educação nas Prisões Brasileiras (DHESCA Brasil, 2009)

Nesse sentido, há grandes desafios a serem superados no “sistema educacional prisional brasileiro”. Grande em dificuldades e também em possibilidades, sistema esse que foi sendo

estruturado com experiências singulares em Estados, cidades e unidades. Acreditamos que o maior desafio seja o de implantar ações educativas significativas em parceria com a área de segurança, pois a instituição penal, por um lado, institucionaliza e tira a independência e a autonomia das pessoas e a educação; por outro lado, liberta e leva à autonomia do ser humano.

Para Rusche

A educação nas prisões é um desafio viável e os problemas e dificuldades que se apresentam, em quase nada diferem dos problemas e das dificuldades que a educação popular, em geral, enfrenta no seu dia-a-dia, uma vez que nossos objetivos também são comuns a ela. (RUSCHE, 1995, p. 16)

Assim, a educação nas prisões tornou-se um território em construção, de luta e busca da sua própria identidade. E, devido aos fatores expostos, existe um campo para edificação de políticas educacionais, pautado em programas de educação formal e não formal, devido à possibilidade de flexibilidade que oferece, como cursos com diversas durações, cursos de formação profissional inicial e continuada, atividades de leitura, de cultura, de teatro, cinema e expressões artísticas na tentativa de possibilitar uma formação emancipatória e democrática.

O processo de discussão, iniciado em 2005, enfatizado anteriormente, resultou no envio para apreciação do CNE, do pedido de elaboração e aprovação das “Diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais”, em 19 de maio de 2009, pelo MEC/Secad, acompanhado de uma proposta de minuta de Resolução na tentativa de contemplar os diversos atores envolvidos nessa empreitada. Assim, o Conselho nomeou para relator do pedido o senhor Adeum Hilário Sauer<sup>64</sup> que, após análise do mérito da questão, deu parecer favorável à aprovação do texto. Em 19 de maio de 2010, tornava-se real, ou seja, foi aprovada a Resolução nº 2, que estabelece as diretrizes para oferta de educação nos estabelecimentos penais e fixa as normas para oferta dessa “submodalidade”. Então, a partir do Parecer do CNE/CEB nº. 4/2010, aprovado em 9/3/2010 e da Resolução CNE/CEB nº 2/2010 foi fixado o marco normativo na história da educação nas prisões.

Nesse processo de constituição, as Diretrizes trazem, em sua configuração, um peso de lei, que lhe atribuem erroneamente, pois na verdade apenas é um norte, ou seja, um “conjunto de instruções ou indicações [...]” (MICHAELIS, 2000, p.732). Guimarães, 2001, ao refletir sobre a natureza das Diretrizes para formação dos professores de História esclarece que

---

<sup>64</sup>Formou-se em Filosofia e posteriormente em Direito, pós-graduado em Sociologia e Política, com mestrado em Sociologia feito na Alemanha. Foi Secretário Estadual da Educação do Estado da Bahia e é professor na Universidade Estadual de Santa Cruz – UES e presta assessoria ao MEC.

As “Diretrizes” como documento das políticas públicas revela faces da política nacional de educação pensada, gestada nos anos noventa do século XX e nos primeiros anos do século XXI. [...] Expressa, desse modo, a confluência de determinadas posturas, crenças e valores, espaço de construção de significados, saberes, informações, poder e identidades (SILVA, 2001) que representam uma época. Como testemunhos de uma época, permanecem, duram, portanto, necessitam ser permanentemente (re) vistos, lidos, interpretados e criticados. (2011, p.11)

Nesse sentido, as Diretrizes não podem ser entendidas apenas como uma Lei e sim como uma Normativa, tendo vista que são elaboradas e aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, órgão assessor do MEC, com atribuições que:

[...] são normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira (BRASIL, Lei 9.131, 1995).

São, na realidade, a concretude de lutas e relações de poder que se estabeleceram no movimento de lutas sociais pela garantia de direitos e anseios de grupos em determinadas épocas. Palavras estas, confirmadas pelo Ministério da Educação para quem as diretrizes resultam da “[...] manifestações e contribuições provenientes da participação de representantes de organizações governamentais e de entidades da sociedade civil em reuniões de trabalho e audiências públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação” (BRASIL, 2010, p. 2).

Nesse ponto, o relator do Parecer esclarece que:

A “diretriz” não tem o objetivo de “resolver” questões administrativas e nem questões de ordem da execução penal (de competência do CNPCP e não do CNE), mas sim questões de ordem da política de educação para o sistema penitenciário que sejam atribuição do órgão normativo da educação nacional. [...] o objetivo da “diretriz” é apresentar elementos para a definição de uma política macro e não para particularidades regionais e/ou institucionais que deverão ser resolvidas localmente à luz das orientações contidas no Parecer e na resolução. (SAUER, 2010, p.3)

O relator, ciente da complexidade e do jogo de forças que envolvem as relações e as políticas públicas no espaço prisional, tenta “suavizar” os pontos que o próprio parecer não contempla, por se tratar de um território movediço. Deixa a cargo das autoridades locais a elaboração de documentos a partir da orientação das diretrizes, o que nos parece uma

flexibilização em relação à gestão administrativa e pedagógica. Sendo assim, tal cenário exige esforços dos gestores públicos, educadores e sociedade para garantia da oferta educacional adequada às especificidades de cada público.

Após esse breve, mas a nosso ver, necessário esclarecimento, analisamos os avanços e permanências das diretrizes para educação nas prisões. No que tange aos princípios legais da educação prisional, o Documento orienta que as ações estão referenciadas na legislação educacional, vigente no País, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais, firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade. Respeita às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas àquelas que foram estendidas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança. Mas, o documento não indica os meios para garantir a plenitude desse direito aos presos.

No que se refere à oferta de educação, nos estabelecimentos penais em tom ordenador, o documento registra “obedecerá às seguintes orientações”:

I – é atribuição do órgão responsável pela educação nos Estados e no Distrito Federal (Secretaria de Educação ou órgão equivalente) e deverá ser realizada em articulação com os órgãos responsáveis pela sua administração penitenciária, exceto nas penitenciárias federais, cujos programas educacionais estarão sob a responsabilidade do Ministério da Educação em articulação com o Ministério da Justiça, que poderá celebrar convênios com Estados, Distrito Federal e Municípios;

II – será financiada com as fontes de recursos públicos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, entre as quais o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), destinados à modalidade de Educação de Jovens e Adultos e, de forma complementar, com outras fontes estaduais e federais;

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;

V – poderá ser realizada mediante vinculação a unidades educacionais e a programas que funcionam fora dos estabelecimentos penais;

VI – desenvolverá políticas de elevação de escolaridade associada à qualificação profissional, articulando-as, também, de maneira intersetorial, a políticas e programas destinados a jovens e adultos;

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 (LDBEN, grifo nosso).

Ao tratar da oferta, o texto das Diretrizes seguiu os preceitos das diretrizes da EJA e de outros documentos oficiais, deixando sob a responsabilidade dos Estados e as respectivas Secretarias de Educação e órgãos similares que deverão realizar parcerias com a Administração Penitenciária. Deixa a cargo do Ministério da Educação e da Justiça a oferta de ensino nas penitenciárias federais, podendo eles também buscar parcerias para desenvolver as atividades educativas.

O financiamento da educação nas prisões estará, de acordo com as “Diretrizes”, vinculado às fontes de manutenção e desenvolvimento do ensino – FUNDEB, destinadas à modalidade de Educação de Jovens e Adultos, e podendo ser complementadas com outros recursos em nível estadual e federal. Reafirma, mais uma vez, que a educação, nas prisões, é parte integrante da EJA, e não uma nova modalidade, uma vez que apenas possui uma população diferenciada.

Esclarece, ainda que as ações educacionais deverão caminhar associadas às ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional, fomento à leitura e aos 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. Pela primeira vez, no documento, são citados os profissionais envolvidos, ao deixar sob a responsabilidade da educação, as ações que envolvam a comunidade e os familiares dos indivíduos em situação de privação de liberdade. Reconhece a necessidade de 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. Reconhece assim, a escola na prisão, como um espaço multicultural, diverso e plural.

As Diretrizes parecem reconhecer o universo prisional como sendo regido por uma forma peculiar de existência, com regras, condutas e códigos específicos, tornando-se assim um espaço de conflitos e tensão entre os seus atores. Os estudos de Goffman (1987) nos oferecem balizas para analisar o conteúdo dessas diretrizes, que nos faz considerar que, historicamente, essas instituições tornaram-se quase impenetráveis às mudanças e, entre algumas de suas características principais, está o não reconhecimento dos encarcerados como sujeitos.

Ante isso, cabe aos educadores promover um processo de reflexão e mudanças na formação dos sujeitos, ali inseridos de maneira que produzam saberes; bem como promover a

formação profissional, intelectual e tecnológica dos educandos. Como forma de viabilizar esse processo, as “Diretrizes” dão abertura à vinculação das unidades aos programas que funcionam fora dos estabelecimentos penais. A título de ilustração, podemos citar os programas profissionalizantes em parceria com Senai, Senac e Sesc<sup>65</sup>.

Quanto às ações educacionais, os sistemas deverão promover políticas contínuas de elevação da escolaridade associadas à qualificação profissional, articulando também as políticas e programas destinados aos jovens e adultos ao público, em geral como: Brasil Alfabetizado<sup>66</sup> e Projovem<sup>67</sup>.

Em relação ao funcionamento das escolas, houve um avanço ao estender o atendimento ao período noturno, uma reivindicação antiga dos presos trabalhadores. A organização curricular deve levar em conta as especificidades da realidade prisional como tempo, espaço e rotatividade.

As Diretrizes deixam a cargo dos Estados da Federação, a institucionalização de mecanismos de informação de dados da educação prisional que visem o planejamento e o controle social das ações desenvolvidas pelos órgãos responsáveis, como a elaboração de relatórios que busquem fomentar programas e projetos de fomento à pesquisa, de produção de documentos e publicações e a organização de campanhas sobre o valor da educação em espaços de privação de liberdade. Também deixa a cargo das unidades federativas a política de divulgação e incentivo à matrícula nesses estabelecimentos.

#### Os Estados, o Distrito Federal e a União

[...] deverão incentivar a promoção de novas estratégias pedagógicas, produção de materiais didáticos e a implementação de novas metodologias e tecnologias educacionais, assim como de programas educativos na modalidade Educação a Distância (EAD), a serem empregados no âmbito das escolas do sistema prisional. (BRASIL, 2010. p. 3)

<sup>65</sup> O Serviço de Aprendizagem Industrial – Senai e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial –Senac oferecem cursos técnicos e cursos livres em diversas áreas. Serviço Social do Comércio – Sesc atua na promoção social do trabalhador do comércio com programas, lazer, cultura, esporte, cursos e outras atividades voltadas para a melhoria da qualidade de vida. As três instituições fazem parte do chamado Sistema S.

<sup>66</sup> O programa “Brasil Alfabetizado” foi implantado pelo Ministério da Educação no ano de 2003, dedicado à alfabetização de jovens, adultos e idosos. Segundo o MEC, o programa é desenvolvido em todo o território nacional, os entes recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizandos com o atendimento prioritário a 1.928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%.

<sup>67</sup> O Programa Projovem, lançado em setembro de 2007, pela Presidência da República, destina-se a promover a inclusão social dos jovens brasileiros de 18 a 29 anos que, apesar de alfabetizados, não concluíram o ensino fundamental. O Projovem busca a reinserção dos jovens – tanto meio urbano quanto do rural e também a população prisional – na escola e no mundo do trabalho. Em 2014, encontramos as unidades visitadas desenvolvendo atividades formativas no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec.

O artigo 6º estabelece, ao tratar da gestão escolar prisional, o estabelecimento de parcerias com outras instituições, como: universidades, instituições de educação profissional e organizações da sociedade civil para a formulação, execução, monitoramento e avaliação da educação em estabelecimentos penais.

No que se referem à estrutura física dos estabelecimentos penais, as “Diretrizes” delegam à política de execução penal, nos Estados e Distrito Federal, a construção e adequação de salas de aula, quadras, bibliotecas, oficinas etc. Estende todas as ações, programas e projetos governamentais da EJA à população prisional, tais como o provimento de materiais didáticos e escolares, apoio pedagógico, alimentação e saúde dos estudantes.

O documento também contempla a educação profissional, que deve ser orientada pelas regras das “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Profissionalizante (2012)”, mantendo inclusive o estágio profissional supervisionado obrigatório. Assim, orienta que as atividades laborais e artístico-culturais, de esporte e de lazer deverão ser desenvolvidas em compatibilidade com as atividades educacionais, sendo reconhecidas como elementos formativos integrados às atividades curriculares. Também incorpora a formação inicial e continuada aos funcionários dos estabelecimentos penais (Educadores, gestores e técnicos). Nesse tópico, o relator exemplifica que muitos professores utilizam-se de práticas e materiais produzidos para crianças e metodologias ultrapassadas, exigindo assim, uma atenção quanto as especificidades do público atendido. Nesse aspecto, lembramos Gadotti:

O adulto não quer passar pelo banco da escola de novo, como a criança, os filhos e os netos dele estão passando. Ele quer ter outra relação com os conteúdos que são transmitidos, uma relação mais imediata com aquilo que o professor diz em sala de aula. As metodologias devem ser diferentes. Os conteúdos devem ser diferentes e aí o grande desafio do educador de adultos, porque ele tem que construir uma metodologia nova, tem que construir conteúdos significativos para aquele que está educando. (GADOTTI, 1993, p.14)

Esse é um dos aspectos fragilizadores, pois ainda é recorrente nos vários sistemas de ensino que ofertam a modalidade, o fato de que grande parte dos professores não recebe formação específica e adequada para trabalhar com jovens e adultos e, muito menos, jovens e adultos presos. Veremos isso nos próximos capítulos. O exercício do magistério exige profissionais devidamente qualificados e com remuneração e condições de trabalho adequadas. Mas, não se evidencia, no texto do Documento, quais seriam essas condições e especificidades.

No corpo do parecer, encontramos alguns exemplos tais como:

Alguns Estados chegam a oferecer um percentual de gratificação que pode ultrapassar a 100% do salário bruto. Por outro lado, outros Estados que pagam um adicional de periculosidade para qualquer servidor que atua dentro do cárcere, desconhece e nega inadvertidamente ao profissional da educação que atua no sistema penitenciário tal gratificação. (BRASIL, 2010, p. 22)

Assim, o Documento reconhece que na educação escolar dos presídios, em alguns Estados da Federação, evidencia-se condições de trabalho que não são compatíveis, seja pela não garantia de direitos trabalhistas, pela contratação de mão de obra, de estagiários para desenvolver as atividades de docência, seja pela remuneração e outras. As “Diretrizes” oficializam uma prática existente, em alguns Estados, ao adotar a figura do “educador preso”, mas condiciona esse exercício ao sujeito que possua um perfil adequado e receba uma formação condizente com a função; ademais esse exercício não poderá substituir a figura do profissional habilitado. Nesse contexto, passou a existir oficialmente o objeto – sujeito de nossa investigação: “o preso educador”.

Dentro das modalidades de educação, previstas nas Diretrizes, figura o desenvolvimento de atividades de educação formal, propostas de educação não formal, bem como de educação para o trabalho, inclusive na modalidade de Educação a Distância<sup>68</sup>, visando à garantia de acesso e permanência na educação superior (graduação e pós-graduação), a partir da participação em exames de estudantes que demandam esse nível de ensino. Orienta que as atividades formais tenham um calendário unificado dentro de cada unidade da Federação. Desde 2010, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep garante a realização do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem<sup>69</sup> para pessoas privadas de liberdade e jovens sob medida socioeducativa. Assim, destacamos alguns avanços e exemplos, tais como a iniciativa da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, ao abrir um campus avançado, implantado no Presídio do Serrotão, em Campina Grande, que tem como objetivo promover ações socioeducativas nos presídios masculinos e femininos, por meio da construção de espaços específicos para diversas atividades. No local, foi construída uma escola com oito salas de aulas, fábrica de pré-moldados, bibliotecas, berçário para os filhos das apenadas, um salão multiuso, oficinas de aprendizagem, além de salas de informática, leitura e vídeo.

<sup>68</sup> Ver experiência relatada no trabalho: NONATO, Eunice Maria Nazarethe. *Educação de mulheres em situação prisional: experiência que vem do sul, no processo de reinvenção social*. (Tese de Doutorado) 2010 – UFRGS.

<sup>69</sup> Exame instituído pelo Inep, em 1998, para ser aplicado aos alunos concluintes e aos egressos desse nível de ensino. É realizado anualmente, com o objetivo fundamental de avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica. Tornou-se instrumento de acesso ao ensino superior privado, por meio da concessão de bolsas com a instituição do Universidade para Todos – ProUni em 2004. Em 2010, o Enem passa ser utilizado para a seleção de candidatos aos cursos de graduação das instituições federais de educação superior via Sistema de Seleção Unificada – Sisu. Em 2010, foi aplicado, pela primeira vez, nos estabelecimentos penais.



**Figura 13.** Entrada do Campus.

**Fonte:** UEPB<sup>70</sup>, 2013.

As Diretrizes estabelecem que os planos de educação da União, dos Estados, do Distrito Federal, ao serem elaborados ou atualizados, contemplem a educação em prisões com objetivos e metas estipulados por elas. Está a cargo dos Conselhos de Educação dos Estados e do Distrito Federal a responsabilidade pela implementação e fiscalização dessas Diretrizes em uma ação articulada com os Conselhos Penitenciários Estaduais e do Distrito Federal ou correspondentes.

Em síntese, as Diretrizes, como documento de uma política pública, apresentam alguns avanços ao que então existia, pois contemplaram várias reivindicações dos atores envolvidos no processo de construção, como podemos observar nos eixos discutidos nos seminários:

No eixo 1 – “Gestão e Articulação” – podemos observar a garantia de articulação entre os órgãos responsáveis – Secretaria de Educação e Administração Penitenciária –, mas não garantiu que os professores atuantes no sistema devam pertencer ao quadro da Secretaria de Educação, deixando lacunas e não especificando as vantagens pecuniárias. Dentre as reivindicações em relação à estrutura física, a adaptação e construção de espaços físicos para oferta de educação e qualificação profissional manteve o financiamento dos alunos da educação prisional via FUNDEB<sup>71</sup>.

No eixo 2 – “Formação” – houve avanços ao assegurar uma política de formação continuada, mas também assegurou a permanência da figura do educador preso.

<sup>70</sup> Fonte: <<http://www.uepb.edu.br/wp-content/uploads/2012/09/campusav02.jpg>>. Acesso em: 12.07.2014.

<sup>71</sup> Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, que vigorou de 1998 a 2006. Com vigência estabelecida para o período 2007-2020.

No eixo 3 – “Aspectos pedagógicos” – acreditamos que foi o mais contemplado ao garantir a extensão dos materiais utilizados na modalidade de EJA da rede oficial de ensino. Garantiu-se também a instalação de bibliotecas e manutenção por meio de programas do governo; prevaleceu a visão emancipatória da EJA e a formação para o mundo do trabalho e a continuidade dos estudos. Além disso, prevê o envolvimento da família nas atividades educacionais com vistas a contribuir para o processo de reinserção social do preso.

Dentre as ausências e silêncios percebidos no Documento há o *não reconhecimento da remição penal pelo estudo*<sup>72</sup> e não o reconhecimento da EJA em prisões como uma nova modalidade de ensino, permanecendo a condição de “submodalidade”, e amparada, em grande parte, por direitos previstos nas Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos. Por outro lado, houve a criação de um espaço de discussão e elaboração da normativa, respeitando a democracia e suscitando reflexões sobre as políticas públicas para a educação em prisões, que culminaram no reconhecimento da educação como direito do sujeito aprisionado. Por outro lado, tem o mérito de definir os papéis do Governo Federal e dos entes federados, determinando responsabilidades e possibilitando articulações entre os órgãos responsáveis e pela educação nos Estados.

Destacamos que o Brasil, apesar de ter uma posição de vanguarda na elaboração de políticas afirmativas, demorou em reconhecer, juridicamente, o direito a redução da pena por meio do estudo, situação diferente em países vizinhos como Venezuela (1993), Colômbia (1993) e Uruguai (2005).

O texto das Diretrizes apresenta, por um lado, posições, metas amplas que ainda não conseguimos implantar nas escolas de ensino fundamental. Por outro lado, também apresentam novos caminhos a serem trilhados, na expectativa de construir um espaço de exercício da cidadania. Representa, pela primeira vez, um espaço de discussão e debate acerca da educação na prisão de amplitude nacional.

### **2.3 Velhos atores novos problemas: a educação em espaços prisionais no Estado de São Paulo**

---

<sup>72</sup> Somente atendida em 2011, com a Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011 que 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.

As mudanças ocasionadas pelas “Diretrizes” impactaram, de forma rápida, o sistema prisional paulista e provocaram remodelações na estrutura organizacional. Após dois anos de sua aprovação, a responsabilidade da oferta pela Funap passou a ser da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Nesse movimento, vários fatores contribuíram para a elaboração de uma nova proposta educacional em um período rápido de tempo.

O primeiro fator desencadeador da mudança foi a estrutura deficitária da Funap no atendimento à população encarcerada, principalmente no que se refere ao número de profissionais na área educacional. As atividades educativas eram desenvolvidas por um grupo significativo de estagiários e monitores presos.

O segundo fator que corroborou para as mudanças foi a pressão exercida pelas ONGs<sup>73</sup> que se fizeram presentes, de forma ativa e propositiva, durante todos os momentos da reestruturação para a elaboração de uma proposta educativa que contemplasse as exigências das “Diretrizes” e as reivindicações dessas entidades na garantia dos direitos humanos das pessoas encarceradas.

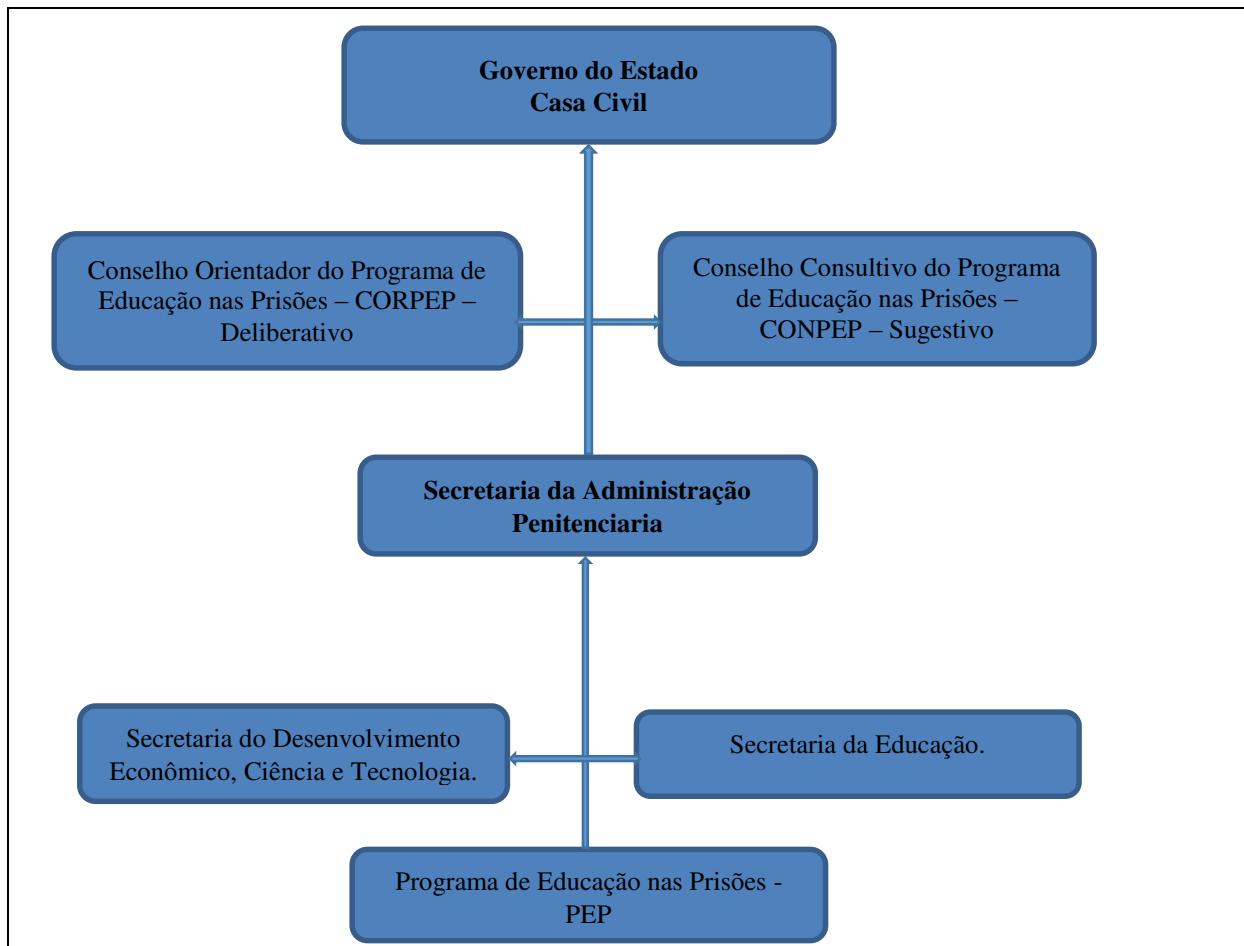
Para melhor compreendermos esse cenário, faremos uma síntese. No ano de 2010, as pressões dessas entidades – e as decorrentes do próprio marco normativo para uma estruturação de políticas de educação nas prisões – atingiram a estrutura organizacional do governo paulista que ofertava a educação nas unidades prisionais por meio de uma fundação (Funap) não educacional e sim laboral. Em março de 2011, o governo do Estado instituiu o “Grupo de Trabalho Educação no Sistema Prisional do Estado de São Paulo”, normatizado pelo Decreto nº 56.800 de 2 de março de 2011, que tinha como objetivo central desenvolver estudos e propor políticas e ações voltadas para a educação no Sistema Prisional do Estado de São Paulo. Esse grupo tinha como missão (quase impossível) organizar a educação nos presídios paulistas em 30 dias e era composto pelos seguintes membros: dois representantes da Casa Civil, um dos quais será o responsável pela coordenação dos trabalhos; dois representantes da Secretaria da Administração Penitenciária; dois representantes da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia; e dois representantes da Secretaria da Educação. Esse fato desagradou as entidades não governamentais que, mais tarde, elaboraram uma manifestação pública sobre a proposta feita por aquele Grupo de Trabalho.

---

<sup>73</sup> Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação; Conectas Direitos Humanos; Instituto de Defesa do Direito de Defesa; Instituto Práxis de Direitos Humanos; Instituto Pro Bono; Instituto Terra, Trabalho e Cidadania; Pastoral Carcerária; Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação (Plataforma Dhesca Brasil); PET – Educação Popular da Universidade Federal de São – Campus Baixada Santista – Unifesp/BS.

Em agosto do mesmo, ano, o governo do Estado instituiu o Programa de Educação nas Prisões – PEP com a finalidade de oferecer ensino fundamental, médio, profissionalizante e superior aos presos nos estabelecimentos penais e formalizou a criação do Conselho Consultivo do Programa de Educação nas Prisões – Concep, por meio do Decreto nº 57.238, de 17 de agosto de 2011. O programa foi implantado e executado em parceria com as Secretarias da Administração Penitenciária, da Educação e de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia, parceria essa que possibilita um maior campo de ação e oferta de oportunidades educativas no interior das prisões.

O Decreto também instituiu junto à Casa Civil, de maneira centralizadora, o Conselho Orientador do Programa de Educação nas Prisões e o Conselho Consultivo do Programa de Educação nas Prisões. Nesse novo engendramento, a estrutura organizacional ficou organizada da seguinte maneira:



**Figura 14.** Estrutura Organizacional.  
Fonte: Elaboração do autor, SEE/SP, 2013.

O Conselho Orientador do Programa de Educação nas Prisões – Corpep, com função deliberativa, tem as seguintes atribuições:

- I – estabelecer cronograma de implantação e execução do PEP;
- II – definir diretrizes e metas para a atuação dos órgãos e entidades responsáveis pela implantação e execução do PEP;
- III – coordenar, acompanhar e controlar o processo de implantação e de execução do PEP, determinando os ajustes que entender necessários;
- IV – promover a articulação com órgãos e entidades que, em razão de seus objetivos institucionais, possam colaborar para a consecução das finalidades do PEP;
- V – apreciar as sugestões oferecidas pelo Conselho Consultivo do PEP;
- VI – manter o Conselho Consultivo informado sobre o desenvolvimento do PEP.

Esse conselho é integrado pelos seguintes representantes e um suplente, que serão designados pelo Secretário-Chefe da Casa Civil:

- I – um da Casa Civil, que o coordenará;
- II – um da Secretaria da Administração Penitenciária;
- III – um da Secretaria da Educação;
- IV – um da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia;
- V – um da Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso “Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel” – Funap;
- VI – um da Escola Virtual de Programas Educacionais do Estado de São Paulo –Evesp;
- VII – um da Universidade Virtual do Estado de São Paulo – Univesp.

O Concep pode, a qualquer tempo, oferecer sugestões sobre os meios e condições para implantação da educação nas prisões, cabendo-lhe ainda:

- I – prestar assessoria ao Corcep, quando solicitado;
- II – opinar sobre os assuntos que lhe forem submetidos pelo Corcep.

O Decreto deixa claro que as manifestações do Concep serão tomadas sob a forma de indicações ao Corcep e será integrado pelos seguintes representantes:

- I – um da Casa Civil, pertencente à Corregedoria Geral da Administração, que o coordenará;
- II – três representantes da sociedade civil, indicados pela Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania;
- III – um do Conselho Penitenciário do Estado, indicado por seu presidente;
- IV – Mediante convite:
  - a) um do Poder Judiciário;
  - b) um do Ministério Público do Estado de São Paulo;
  - c) um da Defensoria Pública do Estado de São Paulo.

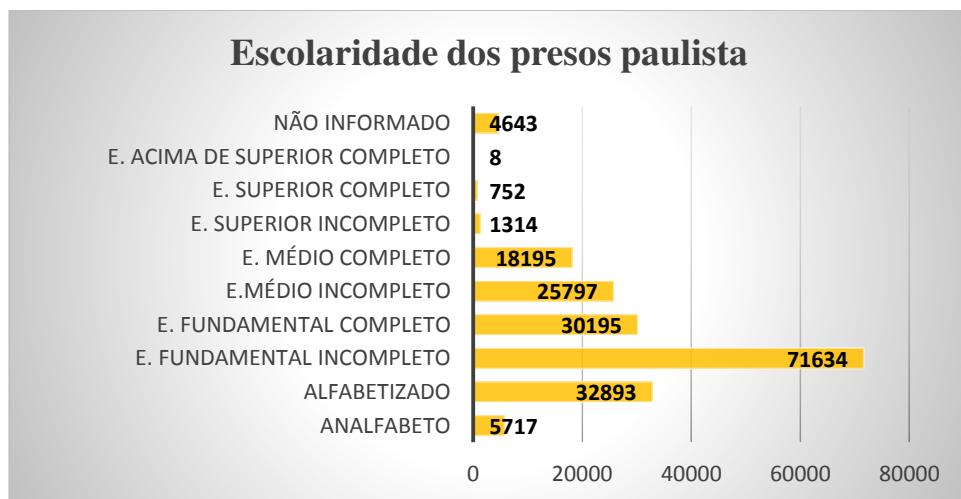
A composição do conselho cabe ao secretário-chefe da Casa Civil, tendo como funções designar os membros e respectivos suplentes do Concep e formular os convites aos representantes escolhidos, de acordo com Decreto nº 57.238, de 17 de agosto de 2011.

O Decreto traz orientações didático-pedagógicas, tais como: a oferta da educação será presencial e ministrada, que deve ser, preferencialmente, com metodologias baseadas no uso intensivo das tecnologias de informação e de comunicação.

E os currículos do ensino fundamental e médio, de acordo com o documento, terão “base nacional comum e uma parte complementar voltada ao desenvolvimento da pessoa, considerando seus antecedentes de ordem social, econômica e cultural, bem assim as peculiaridades do local, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (Art.1).

Um novo agente surge no cenário da educação prisional paulista: a Universidade Virtual do Estado de São Paulo – Univesp, que passa a prestar orientação acadêmica e metodológica, em seu campo de atuação, para a execução do PEP.

Algumas das dimensões do contexto da educação nas prisões no Estado de São Paulo podem ser compreendidas pelos dados divulgados, em 2014, pelo Conselho Nacional de Justiça: o Estado possui uma população carcerária em torno de 204 mil, 946 presos, o que equivale a 28.63% do total nacional. E, segundo dados oficiais, em 2012, o Estado apresentava baixíssima cobertura educacional, em torno de 5,88%. O Gráfico 2 demonstra o perfil escolar dos presos paulista.



**Gráfico 2.** Escolaridade dos presos paulistas.

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir dos dados (Infopen, 12/2012).

Os dados mostram aspectos preocupantes em relação ao grau de escolaridade da população carcerária no Estado de São Paulo, cuja maioria (56.33%) dos presos não possui o ensino fundamental completo. Perante esse cenário, é urgente o desafio de elaborar estratégias para

ampliar e garantir a oferta de educação a todos os presos. Trataremos desse tema nos capítulos seguintes.

## 2.4 A educação “prisional” na pesquisa acadêmica

A escola na prisão é mais densa de significados. É também uma espécie de refúgio. A sala de aula é sempre um espaço mais livre onde se pode discutir e dialogar para além da cultura criminal que se estabelece nas prisões. Ali é possível respirar sem ter a pressão psicológica da convivência prisional e o pé na garganta institucional. É na escola que também estão os livros; os maiores amigos do homem preso. São eles que lhes alimentam a imaginação, o coração e o espírito de vida. Sou capaz de apostar que os livros das bibliotecas nas prisões são muitas vezes mais lidos que os das bibliotecas públicas. O tempo de duração de um livro na prisão é breve, logo ele vira, honrosamente, sucata e nem sempre é substituído. (MENDES JUNIOR, 2008)

Para ampliar a nossa compreensão acerca da educação nas prisões, para além dos documentos das políticas públicas, realizamos uma investigação sobre a pesquisa acadêmica nesse campo. Trata-se de um levantamento da produção acadêmica ou estado da arte. Segundo Marques,

O Estado da Arte é uma das partes mais importantes de todo trabalho científico, uma vez que faz referência ao que já se tem descoberto sobre o assunto pesquisado, evitando que se perca tempo com investigações desnecessárias. Além disso, auxilia na melhoria e desenvolvimento de novos postulados, conceitos e paradigmas. (MARQUES, 2004, p. 17)

Ao realizarmos o levantamento acerca da produção científica, particularmente nos anos de 2000, constatamos um elevado número de produções sobre a temática que tangencia a instituição penal, o sujeito preso e suas peculiaridades. Ao efetivarmos o mapeamento em torno da problemática e da educação em prisões, encontramos uma diversidade de termos que se cruzam na tessitura, como: educação prisional, práticas educativas no interior da prisão, penitenciária, contexto prisional, sistema prisional brasileiro, educação de jovens adultos presos, escola da prisão, processos educacionais no interior de instituições prisionais, educação no cárcere, educação entre as grades, cultura prisional, políticas públicas de ressocialização, EJA prisional, dentre muitos caminhos trilhados na produção de sentidos e significados ao olhar

o sujeito preso(a). Essas produções nos levam as reflexões, a diálogos com diversas áreas do conhecimento que trataremos mais adiante<sup>74</sup>.

Nesse sentido, construímos o levantamento no Banco de Dados da Capes, restrito à produção acadêmica que tivesse, em seu corpo, algumas das palavras-chave – prisão, educação prisional, preso – em teses e dissertações disponibilizadas no site da <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Ao nos empenharmos na primeira busca e levantarmos um número considerável de trabalhos, verificamos que, para a pesquisa, os dados do modelo de disponibilização não eram suficientes.

Ao nos defrontarmos com as informações no Banco de Teses/Capes do Portal de Periódicos, o qual é atualizado, mediante o envio das produções pelos Programas de Pós-Graduação, observamos a desatualização dos dados no sistema, no que se refere aos anos de 2008, 2009, 2010. Percebemos que alguns programas têm negligenciado o envio de dissertações e teses para alimentação do Banco, pois, ao recorrermos aos sítios eletrônicos dos programas localizamos algumas produções. Assim, uma parte dos trabalhos foi encontrada no Domínio Público e, outros foram obtidos pelo contato direto com os autores (as). O sistema de busca de trabalhos é feito mediante a informação de três dados: autor, título e palavras-chave. Sentimos a necessidade de uma busca mais refinada no que se refere à disponibilização dos trabalhos, para a leitura e análise das produções. Essa fonte nos auxiliou na elaboração deste trabalho no que se refere ao levantamento das produções desde 1987.

Destacamos a importância da socialização das produções pelo Banco de Dados da Capes no tange às diversas áreas do conhecimento. Elegemos, como recorte temporal, os trabalhos defendidos entre os anos de 2000 a 2013. A escolha do período justifica-se pela produção considerável nessa década, recorte temporal da nossa pesquisa.

Nesse processo de levantamento de dados e construção do mosaico das produções acerca da educação prisional também recorremos à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BD TD (http://bdtd.ibict.br), vinculada ao Ministério da Ciência e Tecnologia e gerenciada pelo Instituto Brasileiro em Ciência e Tecnologia – IBICT. Nessa mesma linha, recolhemos dados no site do Observatório da Educação ([www.observatoriodaeducacao.org.br](http://www.observatoriodaeducacao.org.br)), que disponibiliza uma área reservada à Educação Penitenciária, sendo composta por sugestões de livros, artigos, dissertações e teses.

Em seguida, mergulhamos na busca de trabalhos nos sites dos Programas de Pós-Graduação em Educação, História, Psicologia, Ciências Médicas, Ciências Sociais, Direito,

---

<sup>74</sup> No apêndice desta Tese encontra-se o inventário dos trabalhos com: título, autor, orientador, programa, ano, resumo, palavras-chave e o grau conferido.

dentre outros. Também recorremos à base de busca em sítios de pesquisa, onde localizamos vários trabalhos completos (teses, dissertações, monografias e artigos).

No segundo momento, recebemos contribuições do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU e dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba – Uniso, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – Uninove, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, além do contato direto com os autores.

Ao nos depararmos com a vastidão de trabalhos científicos na área, foi necessário promover uma leitura e análise de forma crítica. Isso nos levou, em certos momentos, a rupturas de concepções e práticas e na aderência/formulação de novos laços que foram se instalando por movimentos dialéticos com outros campos teóricos e, até mesmo, sentindo meio perdido pela multiplicidade de facetas do objeto em questão. Mas, mesmo nesse grande universo de produção, a questão prisional nos revelou algumas permanências de laços com alguns campos teóricos que demonstram avanços significativos na compreensão da problemática prisional/educacional. Isso despertou a necessidade de reflexões ainda não feitas ou ora feitas sob óticas de certos campos teóricos que não conseguem, a nosso ver, avançar na discussão de propostas que apontem caminhos e, não somente a crítica pela crítica.

O trabalho resultou na organização de um catálogo, abrangendo as seguintes categorias: teses, dissertações, artigos científicos e monografias. A seleção foi feita com base nos resumos acerca do nosso objeto de pesquisa.

O estado da arte trouxe-nos informações e dados para podermos caminhar, na elaboração da tese e situar o nosso trabalho, no universo de produção científica nacional e internacional. Evidenciou também uma escassez de trabalhos que enfocam a figura do preso educador.

O exame da produção acadêmica acerca da questão prisional nos revelou os seguintes dados:

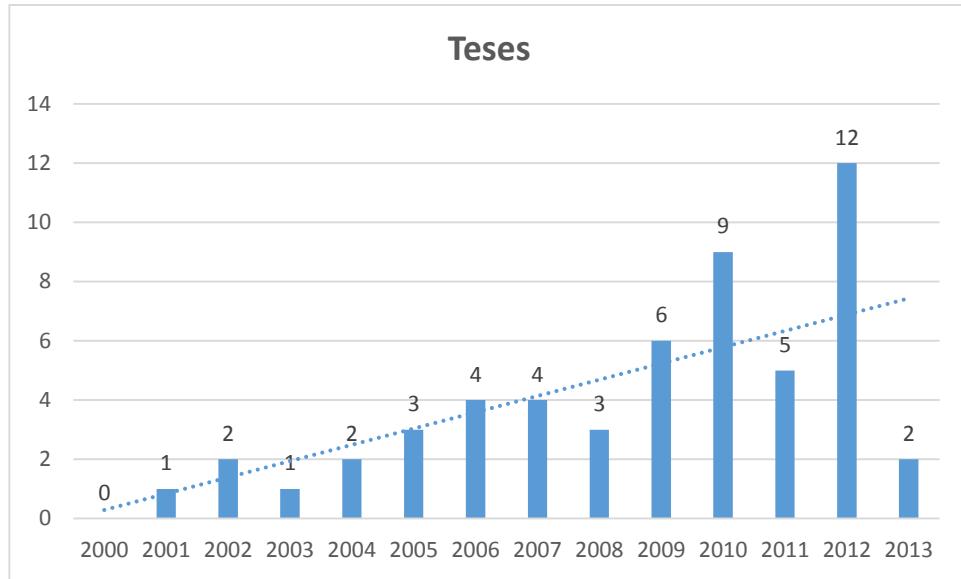
**Tabela 3.** Produção Acadêmica – Teses e Dissertações

TIPOS DE PUBLICAÇÃO	QUANTIDADE
Teses de Doutorado Nacionais	54
Teses de Doutorado Internacionais	02
Dissertações de Mestrado	240
Dissertações de Mestrado Internacionais	02
Total	<b>298</b>

**Fonte:** Elaboração do autor/Capes/IBICT,2000-2013.

Do montante de 54 teses encontramos **15** com temática da Educação em prisões sendo: 11 na área de Educação e três na de Ciências Sociais e uma na Engenharia e Gestão do Conhecimento, produzidas em programas das regiões Sudeste (11), Sul (04), e 39 produções em outras áreas com a temática no ambiente prisional: sete teses na área da Psicologia e produzidas nas regiões Sudeste (6), Sul (1), quatro na área de História e produzidas na região Sudeste (2) e Sul (2); **14** na área de Ciências Sócio e produzidas nas regiões: Sudeste (4), Sul (5), Nordeste (3), Norte (1), Centro-Oeste (1), uma na área de Direito na região Sudeste; três na área de Medicina (Sudeste), uma na área de Saúde Pública (Sudeste), uma na área de Informática e produzida na região Sul, uma na área de Engenharia e Gestão do Conhecimento e produzida na região Sul e uma na área de Economia e produzida na região Sudeste, uma na área de Letras (Sudeste), uma na área de Antropologia (Centro-Oeste), uma na área de Estudos da Linguagem (Nordeste), duas na área de Ciências (Sudeste), uma na área de Serviço Social (Sudeste), uma na área de Comunicação e Cultura Contemporânea (Nordeste). Localizamos uma tese de livre docência na Universidade de São Paulo – USP, no ano de 1989, de Rosa Maria Fischer, intitulada: “O poder e a cultura em organizações prisionais”.

Destacamos dois trabalhos internacionais: “Mães e crianças em contexto prisional: os trilhos da exclusão e reclusão aos processos de desenvolvimento e educação”, de Olga Maria Guerreiro da Palma Afonso, na Universidade Aberta de Lisboa, em 2005, e “*Enseigner em prison: d'un exercice exigeant à une authentique gageure*”, de Jean Marie Blanc na *Universit Lumière– Lyon 2*, na França, em 2005. Ainda, encontramos, em 2013, duas teses em fase de elaboração no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU.



**Gráfico 3.** Produção de Teses.

**Fonte:** Autores/Capes/IBICT, 2014.

Ao analisarmos os dados do Gráfico 3, verificamos que a produção acadêmica, no início dos anos 2000, apresenta-se de maneira tímida e assim permanece até metade dos cinco primeiros anos. A partir dos anos 2006, começa a aparecer uma constante na produção desses trabalhos até 2009 e apresenta um crescimento até 2012.

Ainda em relação às teses produzidas, apresentamos o Quadro 4 para uma melhor compreensão, os seguintes itens: título, autor, ano, área de produção e IES.

**Quadro 4.** Teses sobre a temática da educação em prisões<sup>75</sup>.

TÍTULO	AUTOR	ANO	ÁREA	IES
Educação de mulheres e jovens privadas de liberdade: um estudo de abordagem etnográfica	Sandra Maciel de Almeida	2013	Educação	UERJ
Educação de jovens e adultos privados de liberdade e o programa nacional de inclusão de jovens em unidades penais do estado no estado do Rio de Janeiro	Alexandre da Silva Aguiar	2012	Educação	UFMG
Educação ou castigo: um estudo sobre mulheres reeducandas	Elizangela Lelis da Cunha	2011	Educação	Unesp

<sup>75</sup> A tabela completa nos anexo.

Significações em disputa na constituição do discurso curricular de educação em direitos humanos	Aurea Helena Ramos	2010	Educação	UERJ
Educação de mulheres em situação prisional: experiência que vem do sul, no processo de reinvenção social	Eunice Maria Nazarethe Nonato	2010	Ciências Sociais	Unisinos
A educação nas prisões: um estudo sobre a participação da sociedade civil	Mariângela Graciano	2010	Educação	USP
A escola por trás dos muros da prisão: percepções de alunos detentos sobre educação, religião e vida cotidiana	Edileuza Santana Lobo	2009	Ciências Sociais	UERJ
A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro	Elionaldo Fernandes Julião	2009	Ciências Sociais	UERJ
O processo de normalização do comportamento social em Curitiba: educação e trabalho no sistema prisional, início do séc. XX	Maria Helena Pupo Silveira	2009	Educação	UFPR
Reeducar, reinserir e ressocializar por meio da educação a distância	Bernadette Beber	2007	Engenharia e Gestão do Conhecimento	UFSC
Educação escolar no sistema penitenciário de Mato Grosso do Sul: um olhar sobre Paranaíba	Doracina Aparecida de Castro Araújo	2005	Educação	Unicamp
O significado da Escola Aberta para jovens egressos: <i>continuum</i> de experiências, um ensinar a ser	Nara Vieira Ramos	2004	Educação	UFRGS
Vidas condenadas: o educacional na prisão	Selmo Haroldo de Resende	2002	Educação	PUC/SP
Educação escolar na prisão. Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado	Elenice Maria Cammarosano Onofre	2002	Educação	Unesp
A eficácia sócio-pedagógica da pena de privação da liberdade	Roberto da Silva	2001	Educação	USP

**Fonte:** Autores/Capes, IBICT, 2000 a 2013:Continuação:Teses sobre a temática da educação em prisões

Os estudos foram realizados nas seguintes instituições: USP (2) UERJ (4), Unicamp (1), Unisinos (1), UFPR (1), UFMG (1) UFSC (1), UFRGS (1), PUC/SP (1), Unesp (2). Assim, podemos observar uma predominância das instituições paulistas seguidas pelas sulinas.

Acreditamos que esse fato se deve primeiro à problemática da localização da população penitenciária, sendo que mais de 50% está localizada na região Sudeste. Assim, esses Estados estão mais envolvidos com a problemática. Em segundo lugar, deve-se ao fato da região Sul concentrar um grande número de pesquisadores que trabalham na perspectiva foucaultiana. Na questão relacionada ao gênero, dos 11 trabalhos, quatro pesquisas foram realizadas em ambientes mistos, seis em ambientes masculinos e um, exclusivamente feminino, evidenciando que as pesquisas, em sua maioria, ainda privilegiam os ambientes masculinos, ou melhor, os sujeitos do sexo masculino.

Também nota-se que, em relação ao *lócus* de realização dos estudos, no caso das teses, acontecem dentro dos Estados onde estão localizados os programas e apenas três estudos foram realizados fora como o estudo de Selmo Haroldo de Resende intitulado: “Vidas condenadas: o educacional na prisão (2002)”, realizado na cidade de Uberlândia, Estado de Minas Gerais, no programa no Estado de São Paulo (PUC). Outro caso é o de Doracina Aparecida de Castro Araújo e seu trabalho “Educação escolar no sistema penitenciário de Mato Grosso do Sul: um olhar sobre Paranaíba (2005)”. A pesquisa foi realizada na cidade de Paranaíba no Estado do Mato Grosso do Sul, mas no Programa localizado em São Paulo (Unicamp). Por sua vez, a tese de Alexandre da Silva Aguiar, intitulada “Educação de jovens e adultos privados de liberdade e o programa nacional de inclusão de jovens em unidades penais do Estado no Estado do Rio de Janeiro”, cuja pesquisa foi realizada em duas unidades penais do Estado do Rio de Janeiro e a tese defendida na UFMG.

No que se refere à produção científica, no âmbito do Mestrado acadêmico, localizamos um número considerável de trabalhos que enfocam a temática prisional – 242 dissertações<sup>76</sup> –, sendo que 66 delas tratam especificamente da educação. Essa temática foi abordada numa perspectiva interdisciplinar se considerarmos a abrangência de áreas do conhecimento que os trabalhos contemplam. Em primeiro lugar, aparece a área de Ciências Humanas com 130 trabalhos, na sequência os oriundos das Ciências Sociais Aplicadas, correspondendo ao total de 21 trabalhos, e o restante está dividido entre as áreas de Ciências Biológicas; Saúde; Engenharia; Linguística, Letras e Artes. Ainda encontramos dois trabalhos, sendo um como interdisciplinar e outro ainda sem classificação de área (Psicanálise).

Com relação aos trabalhos acadêmicos sobre o tema desta pesquisa encontramos apenas três dissertações. A dissertação intitulada “A escola no interior das prisões: monitores presos”, de autoria de Marieta Gouveia de Oliveira Penna, no ano de 2003, defendida no programa de

---

<sup>76</sup> A tabela completa nos anexos.

Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade – PUC/SP. Trata-se trabalho inaugrador da temática por investigar a prática educativa desenvolvida em uma escola localizada no interior de uma penitenciária, na qual, os monitores que desempenham o papel de docente são pessoas que, como seus alunos, encontram-se na condição de reclusos. A autora foca na ação docente desenvolvida por esses atores confrontada com a promoção da autonomia que circunda o ofício do professor, bem como os limites e possibilidades do desempenho dessa prática educativa no ambiente prisional. De forma específica, ela procurou evidenciar o significado que a educação adquire na escola da prisão e, assim, a autora procurou compreender como esses professores, na condição de presos, configuram a atividade educativa por eles desenvolvida. Consta, na dissertação, que o referencial teórico utilizado pela autora é a Teoria Crítica da Sociedade, especificamente referido a Theodor W. Adorno.

Dentre alguns dos resultados alcançados com a pesquisa, a autora destaca que a escola é configurada como valor e possibilidade de resistência no ambiente prisional e o exercício da docência como estratégia de sobrevivência. Ela destaca, ainda, que o ofício de professor confere uma “marca” aos que o exerce, influenciando na forma como os eles se veem e são vistos pelas pessoas que se relacionam. Essa ação lhes confere prestígio e distinção por se tratar de uma atividade que representa valor. No entanto, essa prática está marcada pelas relações de poder na prisão e, dessa forma, a docência se vê impedida de atingir sua plenitude, pois, assim como em qualquer espaço social, encontra-se submetida às condições objetivas em que ocorre.

Evidenciamos também o trabalho “A escola nas prisões paulista: a fala do monitor preso”, de José Adão Neres de Jesus, produzida no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba em 2010. Essa pesquisa investigou uma experiência desenvolvida nas penitenciárias paulistas, na qual, detentos selecionados pela Fundação Professor Doutor Manoel Pedro Pimentel atuam como educadores. Esses atores da ação educativa, atuantes nas salas de aula prisionais, são conhecidos, assim como indica a pesquisa de Penna (2003), como monitores presos, denominação comum em todo o Estado de São Paulo. Segundo Jesus (2010), a maioria desses educadores presos são pessoas com uma formação mínima que os possibilitam atuar como monitores, entretanto, não o suficiente para serem professores. Segundo o autor, soma-se a essa condição o fato de, assim como os alunos, esses monitores serem anônimos, também condenados ao isolamento e à solidão. Para compreender essa experiência educacional, o autor recorreu a um estudo da legislação brasileira e ao aparato legal que garante a educação a todos.

Jesus (2010) destaca, quanto à existência desse trabalhador dentro das prisões paulistas, algumas considerações:

- O fato de ser preso e estar à frente da sala de aula possibilita-lhe um aprofundamento nos estudos que, caso não seja utilizado o conhecimento adquirido na prisão, será certamente útil para o seu dia a dia inclusive quando estiver em liberdade.
- Ser chamado de professor dentro da prisão, ao invés de ser chamado de ladrão ou de preso, confere-lhe mais dignidade no mundo da prisão, com os demais presos, com os agentes de segurança penitenciária e com a direção, além de melhorar a autoestima e criar condições para que ele possa pensar sua vida profissional futura.
- Não é possível pensar em educação para privados de liberdade, sem considerar o contexto de vida em que eles estão submetidos, seja momentaneamente, seja para o tempo que lhes restam de vida.
- A educação para privados de liberdade deve considerar os pressupostos para educação de adultos, utilizando metodologia adequada, que reconheça o conhecimento já adquirido pelo educando e possibilite a construção de novos conhecimentos que contribuam para uma vida melhor, independente do espaço em que esteja.
- Por fim, considera que acreditar que a educação está, exclusivamente, a serviço dos interesses da estrutura prisional é negar que ela possa ser também potencializadora de transformações (JESUS, 2010).

No ano de 2013, localizamos a dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, intitulada “O exercício da docência entre as grades: reflexões sobre a prática de educadores do sistema prisional do Estado de São Paulo”. O objetivo geral do estudo foi compreender o sentido que os educadores que atuam no sistema prisional paulista atribuem para a sua prática docente, buscando identificar, através dos processos educativos, indícios de como o exercício docente marca suas vidas. A pesquisa foi realizada na Penitenciária de Assis/SP, participaram dela seis educadores, com idade entre 23 e 46 anos. A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa com aspectos etnográficos. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas, de observações registradas em diário de campo, de análises documentais e da convivência pautada na postura dialógica. O trabalho buscou identificar o sentido da docência e compreender a concepção de escola e de educação de educadores aprisionados e identificar os processos educativos inerentes a essa prática. A autora destaca alguns pontos, ao final da sua pesquisa:

Foi possível notar que os educadores da Penitenciária de Assis/SP possuem uma trajetória escolar marcada por interrupções causadas, na maioria das vezes, por uso de entorpecentes, trabalho na adolescência e envolvimento com

o crime. No entanto, ao se encontrarem privados de liberdade passam a conceber a escola e a educação de outra forma, devido às dificuldades enfrentadas na prisão e no retorno ao convívio social. (MENOTTI, 2013, p.109)

Na prisão, a escola aparece com outra cara, ela acaba sendo uma lamparina no meio da escuridão, isto é, se torna o único espaço de diálogo, de reflexão e de bem-estar dentro de um local onde ninguém deseja estar. Diante disso, a escola da prisão traz à tona aquilo que é a essência da escola, a relação pedagógica entre educadores/as e alunos/as e a valorização da aquisição de conhecimentos, dificilmente identificada nas escolas regulares. (MENOTTI, 2013, p.109-110)

[...] a escola é um espaço diferenciado no interior da prisão, onde há possibilidades de diálogo, reflexão, e outras posturas diferentes das encontradas nos raios habitacionais. O espaço escolar permite que eles voltem seus pensamentos para coisas boas, para a aquisição de conhecimentos que não poderão ser tirados deles. (MENOTTI, 2013, p.110)

Os educadores flexibilizam a organização do trabalho pedagógico, buscando relacionar o ensino com a vida dentro/fora da prisão e evidenciando princípios pedagógicos essências para a docência e que estão cada vez mais ausentes nas escolas regulares. Além disso, esses educadores não se queixam de seus alunos, não imputam a eles a culpa pelas dificuldades que enfrentam na docência, nem consideram a tarefa de ensinar uma missão impossível. (MENOTTI, 2013, p.110)

Pode-se afirmar que os educadores da Penitenciária de Assis/SP são professores, mesmo sem formação inicial, pois estudam os conteúdos e organizam o trabalho pedagógico visando à aprendizagem dos alunos. Nos relatos, fica evidente que esses educadores olham para seus alunos, percebem suas necessidades e organizam suas ações, buscando superar as barreiras que enfrentam por falta de formação e de acesso aos materiais didáticos. (MENOTTI, 2013, p.110-111)

Esses educadores são leigos, porém estão construindo a identidade de professores, estão aprendendo o ofício da docência e modificando suas concepções e posturas sobre si e sobre o mundo. Essa construção da identidade de professor está relacionada às interações entre as trajetórias individuais e os sistemas de trabalho e formação ao longo da vida de cada educador. Portanto, os educadores da Penitenciária de Assis/SP se reconhecem como pertencentes a um grupo social, no caso o grupo de educadores, sofrendo assim interferências dessa cultura e do contexto escolar. (MENOTTI, 2013, p.111)

O sentido da docência entre as grades está associado a questões subjetivas do “gostar” de ser professor, da possibilidade de mediar o conhecimento e ajudar o próximo, da aquisição de novos conhecimentos e até mesmo para amenizar a culpa pelo crime cometido, mas também se relaciona com questões objetivas da remuneração, da remição de pena e da emissão de parecer criminológico favorável aos envolvidos com a escola e com os projetos educacionais. (MENOTTI, 2013, p.111)

A autora alerta sob a possibilidade da figura do educador aprisionado desaparecer do ambiente prisional e revela a necessidade da apropriação dos conhecimentos acumulados por ele por parte dos professores da rede estadual de educação, principalmente no que diz respeito à ambientação ao contexto prisional, que não são discutidas nos cursos de licenciatura.

Destacamos, ao fim dessa breve análise da produção específica, que os três trabalhos Penna (2003), Jesus (2010) e Menotti (2013) são relevantes e inauguradores da temática pesquisada, pois, levam à cena, atores antes marginalizados no campo da pesquisa educacional. Nesse sentido, o reconhecimento do educador preso e dos seus espaços de convivência e atuação educativa indicam que os estudos culturais são, potencialmente, uma possibilidade de diálogo para repensar lugares, práticas e pessoas antes invisíveis.

Algumas universidades se destacam como pioneiras no estudo do tema, como: USP, UFRGS, Unesp e UFMS. Produziram os primeiros trabalhos ainda nos anos 1980 do século XX: Paes (1999), UFMS; Leite (1997), Unesp – Marília; Ferreira (1994), PUC/SP; Breitman (1989) e Farias (1989) UFRGS.

Percebemos que nos anos de 2000 houve um crescimento significativo da produção sobre a temática da educação escolar nas prisões, fato que se deve a uma série de fatores confluentes, com as lutas dos movimentos sociais para a garantia dos direitos básicos para os grupos, tradicionalmente, excluídos, dentre eles: negros, índios, mulheres, crianças, idosos.

Na esteira dessas transformações, intensificou-se um processo de discussão e reflexão sobre as condições que se encontravam a população encarcerada. Esse movimento ganhou cena a partir do Massacre do Carandiru (1992) e quando vários grupos de direitos humanos questionaram a absolvição do Coronel Ubiratan Guimarães<sup>77</sup>, pela ação que provocou a morte de 111 presos. Acontecimento que provocou a reestruturações do sistema penitenciário brasileiro.

Como resultado desse movimento, o Brasil vivenciou, e ainda vivênciia, uma mobilização em prol da garantia dos direitos humanos, expressos em vários documentos de ordem civil e governamental. São documentos que, como comentamos, demonstram um espaço permanente de interlocução, trocas e diálogos entre pesquisadores, Ministérios da Educação e da Justiça, sociedade civil, ONGs, as Secretarias de Segurança/ Administração Penitenciária e Educação dos Estados, eventos e associações científicos e demais espaços. Esse contexto certamente estimulou a universidade a lançar olhares sobre as parcelas esquecidas na sociedade

---

<sup>77</sup> Foi o responsável pela invasão da Polícia Militar de São Paulo ao Complexo Penitenciário do Carandiru (SP), em 1992. O coronel, após ser condenado a 623 anos por causa do massacre, foi morto em seu apartamento em São Paulo(2006), um crime ainda não esclarecido. Foi o único julgado e condenado criminalmente pelo massacre.

brasileira, dentre elas a encarcerada. O diálogo entre a universidade, Estado e movimentos sociais se intensificam nos anos da presidência de Luiz Inácio Lula da Silva.

Verificamos que as temáticas abordadas nas pesquisas de Mestrado e Doutorado, além de transitarem entre as várias áreas do conhecimento, apresentam uma diversidade de enfoques que foram categorizados em: educação e tecnologia; a mulher no sistema prisional; ressocialização de presos; educação e trabalho; linguagem prisional; história da prisão; práticas pedagógicas em instituições de internação de jovens adolescentes; práticas educativas em presídios femininos; políticas públicas para educação prisional; pena privativa de liberdade; saberes e práticas educativas no sistema prisional e outros.

Os referenciais teóricos adotados ancoram-se em estudos críticos em relação ao sistema prisional, do Brasil e do mundo, tendo como base, principalmente, o referencial de Michel Foucault sobre o espaço prisional e homem aprisionado. Para além de um mapeamento, buscamos compreender as várias facetas que o objeto em estudo é captado pela ótica dos pesquisadores, no intuito de melhor compreender a complexa situação da educação no interior desses estabelecimentos, bem como assimilar os diversos diálogos que essas áreas têm realizado no campo da produção acadêmica. Os trabalhos (teses e dissertações) dialogam com vários referenciais teóricos que estão situados em um espaço interdisciplinar entre as áreas das Ciências Humanas, Sociais Aplicadas e da Sociologia principalmente.

As teses e dissertações citam as seguintes áreas e autores nacionais e internacionais: Ciências Sociais: Wacquant (2003), Sousa Santos (2008 e 2006) e sua epistemologia do sul e pensamento abissal, Dupas (1999); Spinoza (2004); Foucault (1997), Goffman (1974, 1975, 2004, 2005); Hespanha (2009); Lemgruber (1999, 2004); Martins (1997, 2002); Santos (1999, 2004, 2006, 2007, 2008); Wacquant (2001, 2008), Durkheim (1984), Weber (1985), Rusche e Kirchheimer (2004); Norbert Elias (1990); do campo dos estudos de gênero: Louro (1995, 1996, 2008); Scott (1990, 1998); Souza (2008); do campo da educação: Nonato (2010), Julião (2009), Lobo (2009), Onofre (2007), Brandão (2007); Araújo (2005), Resende (2002), Freire (1999, 2003), Vygotsky (1998), Sacristán (1998), Morin (2000), Delors (2000), Eas-Mercer & Estepa (1996); Assmann (1993), Gentili e Silva (1995); Silva, T. (1995); Silva, R. (1995), Fidalgo (1996), Arroyo (1992) e Enguita (1995); o conceito de prisão: Dupas (1999); Espinoza (2004); Focault (1997), Goffman (1974), Salla (2007); Michele Perrot (1988) e Petit (1991).

Como destacado por Onofre (2002), em sua tese de doutorado, ocorreram poucas alterações nos referenciais, com o desenvolvimento de trabalhos pautados nos estudos culturais. Tais estudos remetem-se a objetos que tratam: das funções político-sociais, suas origens, sua cultura organizacional, sua constituição enquanto sistema social próprio, suas relações de

poder, seus paradigmas de recuperação, a reincidência penitenciária e a ótica dos egressos sobre a trajetória nas prisões, os aspectos psicossociais, o encarceramento, suas manifestações artísticas, a representação dos sujeitos no espaço prisional, a construção dos saberes penitenciários a partir do ponto de vista do prisioneiro e, por fim, o conceito de educação. Todos trouxeram contribuições valiosas, revelando a instituição prisional nos seus mais diversos aspectos.

Em relação ao aspecto metodológico, comungamos com André:

Várias revisões de pesquisas da área de educação (André, 2000; Carvalho, 1998; Gatti, 2000; Warde, 1993) têm apontado a fragilidade metodológica dos estudos e pesquisas, que tomam porções muito reduzidas da realidade, um número muito limitado de observações e de sujeitos, levantamento de opiniões com instrumentos precários, análises pouco fundamentadas, e interpretações sem respaldo teórico. Isso é válido tanto nos estudos do tipo *survey* quanto nas abordagens qualitativas. (2001, p.61)

Os trabalhos analisados, a partir de seus resumos, concentram-se em volta dos estudos denominados qualitativos, ancorados na maioria em metodologias de estudos de caso (de caráter etnográfico), estudo de caso qualitativo, pesquisas narrativas ancoradas nas fontes orais, pesquisas documentais (leis, resoluções, pareceres, material didático, prontuários e proposta pedagógica) e bibliográficas. Destaca-se que a grande parte dos trabalhos pesquisa experiências singulares. Os instrumentos que mais recorrem são as entrevistas, questionário, depoimentos, análise de documentos e observação. Tudo em consonância com as palavras de André, ao afirmar que as pesquisas em Ciências Sociais e Educação

[...] Ganham força os estudos chamados de “qualitativos” englobam um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises, compreendendo desde estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação até análise de discurso e de narrativas, estudos de memória, história de vida e história oral. (2001, p. 54)

Portanto, acreditamos no avanço, tanto das questões que enfocam os referenciais teóricos e metodológicos, quanto aos contextos desses estudos. São trabalhos que produziram conhecimentos sobre objetos marginalizados pela academia, como é o caso da educação no sistema prisional. Para tanto, não pouparam esforços em buscar diálogos com diversas áreas do conhecimento científico, demarcando uma linha divisória entre o antes e agora na busca de maior rigor para as pesquisas em educação.

No próximo capítulo, focalizaremos a constituição das identidades dos presos educadores considerando-as como no seio da cultura prisional.

## **CAPÍTULO III**

## HISTÓRIAS DE VIDA... HISTÓRIAS DA ESCOLA... HISTÓRIAS DA PRISÃO: QUEM SÃO OS PRESOS EDUCADORES

Este capítulo resultou da interlocução entre a pesquisa de campo, bibliográfica e da vivência coletiva que o tecer de uma tese exige. Refletiremos sobre os caminhos trilhados pelos sujeitos desta pesquisa para tornarem-se educadores (as), reconhecendo-os como sujeitos “históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela” (FREITAS, 2002, p.22). Procuramos indícios para apreender e compreender as identidades desses sujeitos – marcados por suas histórias – que conseguiram romper as barreiras e preconceitos, saindo da mera condição de preso para a de educador. Inspiramos nos princípios metodológicos das abordagens qualitativas da pesquisa em educação e da história oral, que valorizam os sujeitos como construtores da história e suas vozes, carregadas de saberes e experiências, para realizarmos um trabalho *com* os sujeitos e não *sobre* eles.

A opção pela trama narrativa nasce de um processo de hibridação – concordando com Canclini (2011), Stuart Hall (2009) e Homi Bhabha (2005) – em que um pedagogo se lança no mar da história e, de repente, se descobre contaminado pelos seus saberes-fazeres históricos e busca tecer diálogos entre campos teóricos, que tanto se aproximam e se distanciam dentro do processo formativo do educador. O passado, o presente e futuro marcam o processo de produção de conhecimento.

No momento de escuta e registro, paramos e revivemos, com o outro, o rememorar da caminhada, os caminhos percorridos em leituras e reflexões que nos levaram a escolher percursos próprios que nos formam como investigadores-professores, transformando-nos em sujeitos da experiência (LARROSA, 2004).

Ao “vivenciarmos” os momentos de “prisioneiros”, nos processos de entrevistas, que duraram cerca de quatro meses, mergulhamos no mundo da prisão. Nesse período, pudemos falar, escutar e conversar com funcionários, detentos e presos educadores. Foi um encontro no qual a pesquisa nos possibilitou ouvir, olhar, observar e registrar acontecimentos que, em outras situações, não seria possível. O diálogo com os 27 detentos-educadores, homens e mulheres, nos fez rememorar uma metáfora: “As moiras – as senhoras tecelãs do destino”. Vivemos, no íntimo, as histórias narradas por aqueles homens e mulheres que nos fizeram pensar e refletir

sobre o nosso papel como pesquisador. Histórias de homens e mulheres, tão comuns como qualquer outro ser humano e que, em algum momento da vida, resolveram tecer os fios de suas vidas de maneira diferente.

Conta a mitologia grega que todos os seres, fossem eles mortais ou deuses, tinham suas vidas decididas pelas três senhoras do destino, as moiras. Eram elas três irmãs: *Cloto*, que em grego significa "fiar", que segurava o fuso e tecia o fio da vida e atuava como deusa dos nascimentos e partos; *Láquesis*, que em grego significa "sortear", puxava e enrolava o fio tecido, sorteando as provas, os compromissos e as dores que as pessoas passariam durante a vida terrena ou esferas superiores; e *Átropos*, que em grego significa "afastar", ela determinava o fim da vida. As moiras eram filhas de Nix, deusa da noite. Elas tinham como responsabilidade fabricar, tecer e cortar aquilo que seria o fio da vida de todos os indivíduos. Para realizar seu trabalho, as moiras recorriam ao tear. Passavam horas a fiar os fios da vida de qualquer ser que fosse passar pela Terra.

Ao pesquisador, cabe o papel das moiras: tecer, por meio do ouvir, interagir, vivenciar, trocar e registrar os sentidos atribuídos pelos autores/atores em sua peça (a vida) em três momentos: passado, presente e futuro. Lancei meu olhar para além das deusas gregas, para homens e mulheres que tecem seu destino, em tempos e espaços distintos e, numa relação dialógica, procurei registrar os seus saberes e suas vivências. Esses sujeitos colaboradores enfrentam os desafios da vida e olham para trás, reconhecem erros e acertos, reconhecem que, em algum momento da vida, também foram moiras: assumiram riscos, tiraram vidas, decidiram quem viveria e quem morreria e decidiram, enfim, o destino de outras pessoas. E hoje, com o passar devagar do tempo, refletem e buscam mudar suas vidas na prisão, pois perderam o bem mais precioso que os deuses podem ofertar a um ser humano: a liberdade.

Termos a oportunidade de transitar por esses caminhos possibilitou-nos compartilhar, reconstruir e socializar as histórias de vidas desses homens e mulheres que decidiram tornarem-se educadores. Como afirma Rojas e Bastos, foram momentos de encontros, ora felizes e ora tristes, mas “encontros de fios multicoloridos tecidos em simultâneas nuances, transparecendo-se em um mosaico de singularidades dos sujeitos que constituem o processo de pesquisa” (1999, p.434). E, assim, compartilhamos os achados, as descobertas, as incertezas dessa viagem, num espaço tão pouco estudado: os sujeitos, a sala de aula, os saberes e as práticas educativas na prisão. Concordando com Onofre e Julião:

O Brasil já ultrapassou a etapa que discute o direito à educação dentro do cárcere. Está agora no estágio em que deve analisar as suas práticas e

experiências, procurando instituir programas, consolidar propostas e políticas, enfim, que efetivamente avalie os seus resultados. (2013, p.12)

Nesse sentido, apresentamos as unidades prisionais participantes da pesquisa, os espaços educativos chamados de escola que, a nosso ver, são espaços e não a instituição escolar. Apresentamos, também, os presos educadores. Acreditamos ser importante, nesse momento, descrever as unidades que constituíram o campo da investigação para compreendermos em que condições os nossos colaboradores desenvolvem os trabalhos educativos. Nesse sentido, corroboramos com Freire ao afirmar que o educador, ao desenvolver sua função,

[...] precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e a prática pedagógica. (1996, p.66)

E, ao educador preso, não seria diferente essa necessidade, ainda mais sendo o espaço educativo visto pelos detentos como um refúgio perante o universo criminal. (PENNA, 2003; ONOFRE, 2002). Registrados, no Capítulo I desta Tese, que na história da instituição prisional não se pensou a existência de escolas, nem como ela existe atualmente, nem como parte integrante do processo de recuperação do homem preso. Nem como a instituição escolar-escola. A história da “escola” na prisão é uma invenção recente. Sua história é incipiente, está em construção.

### 3.1 Os palcos da pesquisa: os espaços educativos

Nesse tópico, faremos uma breve apresentação das unidades prisionais que participaram da pesquisa e as percepções em relação aos espaços educativos, observados durante o processo de trabalho no campo. O Quadro 5 expõe alguns dados sobre as unidades prisionais investigadas.

**Quadro 5.** Unidades participantes.

Identificação	Localização	Inauguração	Capacidade/População	Regime
Penitenciaria de Serra Azul I	Serra Azul – SP	12/03/2002	853/1403	Fechado
Penitenciaria de Serra Azul II	Serra Azul – SP	12/03/2002	856/1752	Fechado

Penitenciária Desembargador Adriano Marrey – Guarulhos I	Guarulhos – SP	22/10/1998	838/1843	Fechado
Penitenciária José Parada Neto – Guarulhos II	Guarulhos – SP	05/09/1990	1268/2250	Fechado
Penitenciária Feminina do Butantã – CPP	São Paulo – Capital	20/11/1990	1028/1087	Semiaberto
Penitenciária “Dr. Sebastião Martins Siqueira”	Araraquara – SP	22/08/1977	1061/1505	Fechado

**Fonte:** Elaborado pelo autor /SAP, junho/2014.

Focamos o nosso olhar, não apenas nos espaços educativos dessas unidades em si, mas, nos homens e mulheres que tornam o ato educativo possível no espaço prisional. Por isso, não detalharemos, com maior profundidade, as unidades, mas os presos educadores e suas práticas educativas.

Iniciamos descrevendo o espaço escolar na Penitenciária Feminina do Butantã, localizada na cidade de São Paulo, ao lado do Parque Mário Covas, às margens da rodovia Raposo Tavares, em uma área com muito verde, bem arborizada. Se não fossem pelas grades, nem notaríamos que estávamos numa prisão. Fato que se justifica, porque o prédio da Penitenciária abrigava, anteriormente, um seminário. Fora as adaptações, ainda permanecem as características da arquitetura original.

Antes de se constituir a atual unidade prisional, o Prédio deveria abrigar uma unidade da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor – Febem, o que não ocorreu devido à própria arquitetura. O espaço escolar fica no 2º andar do prédio. As salas são bem organizadas e limpas. O espaço é dividido com outras atividades como as da psicóloga, da assistente social e também as salas de aula. No total são três salas, todas com carteiras e cadeiras, lousa, janelas amplas e pouco material pedagógico. A biblioteca se localiza em outro espaço. A paisagem, vista da sala de aula, é belíssima com pinheiros altos e frondosos, visão essa, como afirmou uma colaboradora: “Fazem as meninas viajarem nas nuvens” (EDUCADOR 11).

Essa unidade nos proporcionou a vivência com várias prisioneiras, mesmo que a autorização para a pesquisa fosse para a participação de apenas uma delas. No momento da

saída da prisão, após a realização da entrevista, no trajeto até o ponto de ônibus, encontramos as internas que saiam para realizar o curso de formação profissional: “Escola de Moda e Escola de Imagem Pessoal”, uma parceria da Secretaria de Segurança Pública e o Fundo Social de Solidariedade do Estado de São Paulo – Fussesp. Nesse percurso, conversamos e ouvimos os relatos das aprisionadas sobre a prisão, a educação. Outro momento, muito enriquecedor, foi o encontro com outra interna, na hora da realização das entrevistas na Funap, que também era dessa unidade. Essas trocas estão diluídas nas linhas e entrelinhas desta Tese.

Na Penitenciária Dr. Sebastião Martins Siqueira, situada na cidade de Araraquara, o que mais nos chamou atenção no período que lá permanecemos, foi o zelo com o pavilhão escolar, que possui sete salas de aulas com capacidade para atender em média 30 alunos cada uma. As aulas ocorrem no período da tarde: alfabetização e a segunda etapa do ensino fundamental. À noite é ofertado o ensino médio. Em todas as salas de aulas há banheiros. Há uma biblioteca e uma sala de professores, com banheiro e um almoxarifado. A unidade prisional dispõe de um funcionário<sup>78</sup>, responsável pelo pavilhão escolar. Ele é formado em Pedagogia e está no sistema há 20 anos. Atua como um “coordenador pedagógico” e “diretor de escola” há sete anos. A biblioteca é ampla, com 10 prateleiras de livros, sendo a maioria paradidáticos. Um fato observado é que apenas os detentos que estudam podem utilizar a biblioteca. O número de alunos, na sala de aula era em torno de 15. A Funap mantém um monitor (agente cultural) responsável pela biblioteca. Os alunos vêm dos raios (pavilhões) para sala de aula, ou seja, se encontram no ambiente escolar, outro diferencial da unidade.

As unidades prisionais de Serra Azul I e II – que recebem o nome da cidade onde estão localizadas, na região de Ribeirão Preto – possuem a mesma estrutura arquitetônica. São as denominadas penitenciárias compactas, localizadas uma ao lado outra.

Em Serra Azul I há seis salas de aula, com capacidade entre 15 e 30 lugares. A biblioteca localiza-se dentro do pavilhão escolar e também há um preso monitor responsável. A Figura 16 mostra a imagem de uma sala de aula. As aulas no presídio vão das 7h às 15h30, divididas em duas turmas: uma no período da manhã e outra à tarde.

---

<sup>78</sup> O funcionário pertence ao quadro de funcionários da Secretaria de Segurança do Estado de São Paulo e não do quadro de funcionário da Funap.



**Figura 15.** Sala de aula na Penitenciária de Serra Azul I.

**Fonte:** Fernando Donasci/UOL, 2013.

Na unidade existe também uma sala descentralizada, de uma Faculdade que oferta cursos por Educação a Distância – EAD. No momento da pesquisa, um dos participantes estava elaborando o Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. A oferta dessa modalidade e os impactos no interior dos presídios ainda precisam ser mais bem investigados. Nesse caso, observamos que a sala de aula foi instalada, pela mantenedora, sob a responsabilidade da unidade prisional. Os presos não têm acesso à *internet*, podendo acessar apenas os *sites* dos cursos, mas não podem realizar pesquisas, nem participar dos *chats*. Observamos também a falta de um orientador na unidade e que há pouco material bibliográfico disponível. Nesse caso relatado, o aluno encontrava muitas dificuldades para concluir o trabalho.



**Figura 16.** Sala de aula EAD na Penitenciária de Serra Azul I.

**Fonte:** Fernando Donasci/UOL, 2013.

Em Serra Azul II, o espaço educacional possui, em média, cinco salas de aulas equipadas com carteiras e cadeiras, uma lousa e uma mesa de professor, uma secretaria, uma biblioteca e uma sala de professores. Como pode se observar na Figura 17, o espaço, por ser adaptado, apresenta problemas acústicos, porque ele é separado por placas de fórmica, até o meio da parede, deixando o som ecoar. Os alunos, durante as entrevistas, classificaram o espaço como muito bom, fizeram questão de mostrar os quadros, as salas de aula e, principalmente, a organização. Nessa unidade, os alunos têm que morar num raio específico para poderem frequentar a escola.



**Figura 17.** Pavilhão Escolar – Serra Azul II.  
**Fonte:** FUNAP, 2012<sup>79</sup>.

A Penitenciária Jose Parada Neto, localizada no município de Guarulhos, possui um pavilhão escolar considerado muito bom, com cinco salas de aulas amplas, com capacidade para 30 alunos ou mais cada uma. Possui uma biblioteca ampla, salas com boa acústica e ainda possui uma sala de aula de informática.

Na Penitenciária Desembargador Adriano Marrey – que também está localizada em Guarulhos – as salas de aulas ficam nos pavilhões. Esse fato nos impediu de observá-las. Mas, por outro lado, a unidade possui um espaço reservado para formação junto à biblioteca. Há, também, duas salas onde são realizados os cursos de formação profissional e um banheiro. Esse espaço fica fora dos pavilhões. Nos dias das entrevistas, estava ocorrendo – ou já havia ocorrido – a formação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec<sup>80</sup>, nas

<sup>79</sup>Disponível em:<[www.funap.sp.gov.br/noticias/18-12-2012premioecofuturodeeducacaoparaasustentabilidade.html](http://www.funap.sp.gov.br/noticias/18-12-2012premioecofuturodeeducacaoparaasustentabilidade.html)>. Acesso em: 15.02.204.

<sup>80</sup>Foi criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica e investir na formação inicial e continuada, com carga horária que varia de 160 a 320 horas. De

cinco unidades masculinas, ministrado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai. Os cursos abrangem diversas áreas profissionais, como, por exemplo, para porteiros e vigias, frentistas, produtores de embutidos e defumados, operador de computadores, operador de máquinas e implementos agrícolas, auxiliar técnico em agropecuária, auxiliar administrativo, auxiliar de pintura em tecido, costureiro, pedreiro em alvenaria, manicure e pedicure, artesão de pintura em tecido, garçom, vendedor, recepcionista de eventos, pintor de obras, pedreiro de revestimento em argamassa, pedreiro de alvenaria estrutural, mecânico de motores a diesel, marceneiro, instalador de refrigeração e climatização doméstica, eletricista, instalador predial de baixa tensão, mecânico de motocicletas e pintor de obras.

Dentre as unidades pesquisadas, a Penitenciária Dr. Sebastião Martins Siqueira, em Araraquara, e a Penitenciária José Parada Neto, em Guarulhos, são as que apresentaram os melhores espaços pedagógicos, com salas organizadas, espaçosas, bem claras, separadas por paredes, estruturas que lembram uma escola. No momento da entrevista, até parecia que estávamos, mesmo, em uma escola, se mantivéssemos apenas o olhar frontal. Mas, quando fixávamos o olhar para o lado externo das janelas, a visão nos trazia de volta à realidade de uma prisão: celas com roupas nas janelas, as grades e pudemos sentir até o cheiro que é peculiar desses ambientes fechados. Podemos afirmar que, na maioria das unidades pesquisadas, existe um zelo extraordinário com esses ambientes que são considerados, pelos prisioneiros, como um oásis no vasto deserto da prisão. Como diz o Educador 2: “Aqui dentro, a educação é um refúgio, é única forma de se manter a mente sadia”.

Para além dos condicionantes da prisão, os espaços educativos observados são lugares onde pode acontecer o ato educativo, por meio de aulas, projetos educacionais ou profissionais, mas não são escolas. Acreditamos que a aprendizagem ocorre em vários ambientes sociais, até mesmo nesse lugar, tão contraditório, chamado prisão. Talvez haja espaço, sim, para uma nova concepção de escola no ambiente prisional, que supera a concepção tradicional de escola além-muros, que seja composta por outros profissionais, com uma formação que reconheça as singularidades e diversidades do campo de atuação do educador, em estabelecimentos penais, com uma nova organização curricular (conteúdos, grade curricular, avaliação, etc.) e, principalmente, que reconheça esse espaço como um espaço de reflexão sobre a vida.

---

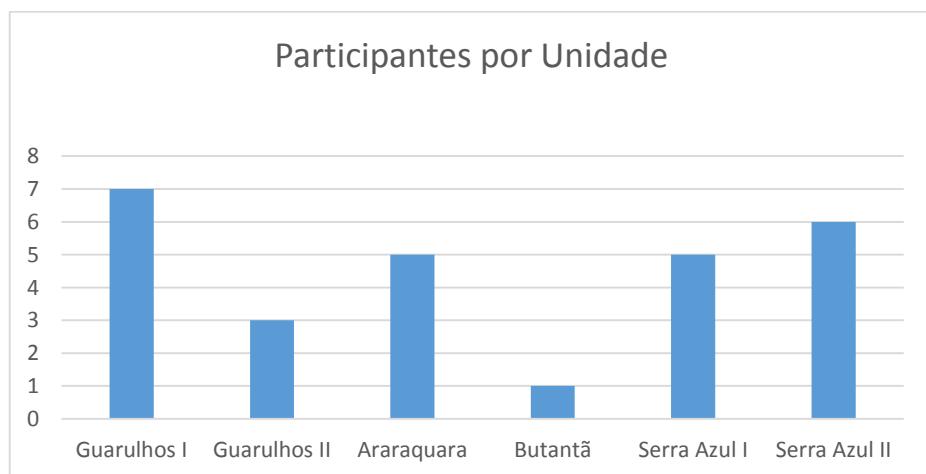
acordo com os dados divulgados em 2014, pelos órgãos governamentais, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego serão ofertadas 32 mil vagas para presos e egressos do sistema carcerária. (Fonte: <<http://pronatec.mec.gov.br/>>. Acesso em 20.04.214)

### 3.2 As tramas tecidas na vida: quem são os presos educadores?

Ao investigarmos os educadores, os chamados presos educadores(monitores), buscamos conhecer quem são esses homens e mulheres, que se dedicam ao ato de ensinar e a aprender, ao mesmo tempo em que buscam respostas para ser e estar no mundo. Esses educadores são denominados monitores. A primeira vez que ouvimos falar do preso monitor foi no final dos anos de 1990. Nasceu daí uma das primeiras questões desta pesquisa: Quem são os presos educadores, quais são suas concepções, seus saberes? Mas, naquele momento, quando cursávamos o primeiro ano de Faculdade, jamais imaginaríamos que a vida fosse tecer o enredo que hoje se desvela. Quem são esses educadores?

#### 3.2.1 O perfil dos presos educadores-colaboradores da investigação

Nas seis unidades que participaram da pesquisa, encontramos 27 colaboradores, sendo 26 homens e uma mulher. Desses, dezenove declararam ter desenvolvido atividades docentes em salas de aulas, projetos e como auxiliares dos professores da rua (Secretaria SEE/SP) e oito desempenhavam suas funções como preso monitor, ministrando aulas para o ensino fundamental e ensino médio, na Penitenciária Desembargador Adriano Marrey ou, como é conhecida, “Guarulhos II”, no município de Guarulhos, distribuídos de acordo com o Gráfico 4.



**Gráfico 4.** Participantes da pesquisa por unidade prisional.  
**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2014.

O Gráfico 4 apresenta o universo de participantes na pesquisa por unidade prisional. Somente na unidade feminina do Butantã foi autorizada a participação de apenas uma monitora. Nas outras unidades, todos os monitores, que ainda se encontravam nelas, foram convidados a

participar. Em apenas uma unidade, um monitor não teve autorização para participar, pelo fato de ter cometido um pequeno delito na sala de aula. Outro fato, que nos chamou a atenção, foi o desempenho<sup>81</sup> dos diretores de educação e trabalho (ou de seus representantes) em relação à participação na pesquisa. Nenhum monitor se recusou a conceder a entrevista, mesmo deixando claro que eles poderiam escolher não participar.

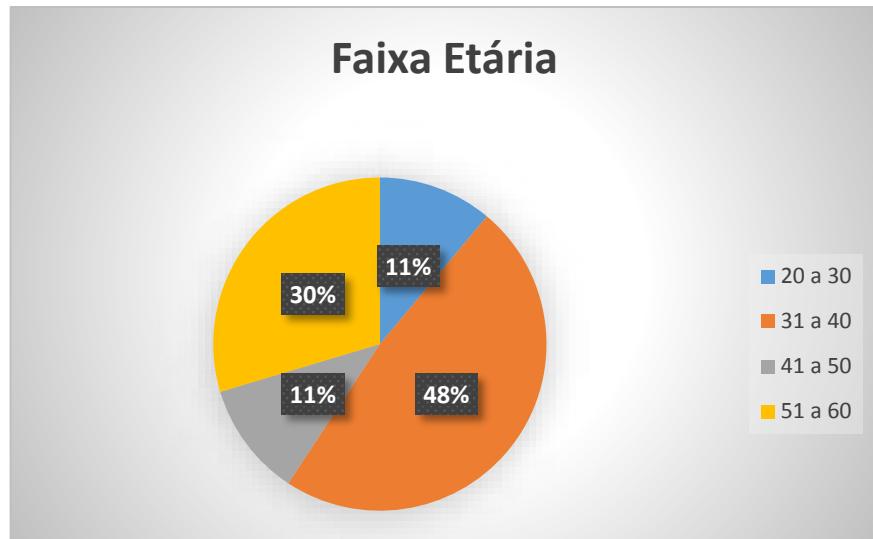
No primeiro momento, fizemos contato, via telefone, com essas unidades. Logo após, via e-mail, com o envio das autorizações judiciais e uma visita antes da realização das entrevistas para apresentarmos a pesquisa, a autorização do Secretário de Segurança e os motivos da escolha das unidades. No segundo momento, buscamos realizar as entrevistas com agendamento antecipado e, mesmo assim, ocorreram obstáculos (unidades que não respondiam aos e-mails, telefonemas, viagens perdidas), pois estávamos todos sob o poder de decisão da Segurança. Em uma unidade ocorreu um único incidente: não podermos entrar com o gravador. Fora isso, tivemos livre acesso, nas seis unidades, aos ambientes educacionais e liberdade para realizarmos as entrevistas. Os presos monitores eram trazidos um a um, ou em grupo, e aguardavam em uma sala de espera. Todas as entrevistas foram realizadas nos espaços educacionais: na sala de aula ou na biblioteca.

Cabe destacar que a oportunidade de ministrar aulas nos presídios requer uma conduta exemplar do preso na cadeia (sem dívidas, brigas, envolvimento com drogas), pois eles são cobrados nos pavilhões. No Censo 2010, havia a informação de que 58% dos presos do Estado de São Paulo estavam na faixa etária entre 18 e 29 anos. Portanto, trata-se de uma população jovem de sujeitos excluídos e com baixa escolaridade<sup>82</sup>. O Gráfico 5 mostra a faixa etária dos monitores. Ele revela que os detentos que se tornam monitores presos e desenvolvem atividades educacionais estão, em sua maioria, na faixa entre 41 e 60 anos, representando 48% dos participantes, sendo que esses sujeitos, no Censo de 2010, representavam apenas 6% da população. Esses indicadores podem ser explicados pela reincidência desses sujeitos.

---

<sup>81</sup> Fato que nos chamou a atenção, ao chegarmos as unidades, foi que os diretores estavam nos aguardando com as listas dos monitores para participarem da pesquisa e a disposição dos guardas em auxiliar no processo.

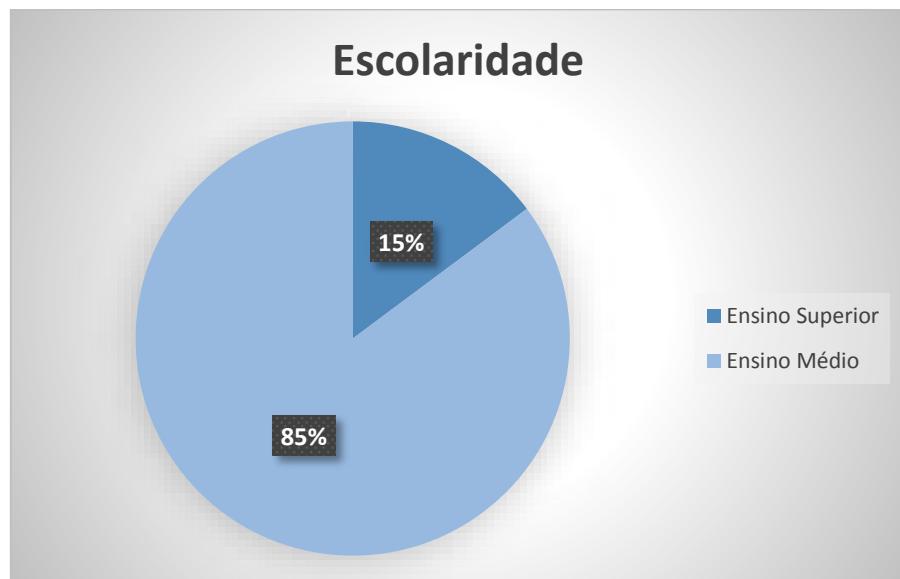
<sup>82</sup>Sobre o perfil da juventude brasileira, vários estudos já foram realizados, dentre eles, destacamos: WAISELFISZ. *Mapa da violência*. Os jovens do Brasil, 2014; GUIMARÃES e SILVA Jr. *Ser jovem no Brasil: trajetórias no campo e na cidade*, 2012; DAYRELL. *A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil*, 2007 e ABRAMO. BRANCO. (Org.). *Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional*, 2005.



**Gráfico 5.** Faixa etária dos presos educadores.

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2014.

Destacamos que os presos monitores investigados, em relação à grande massa carcerária, apresentam um índice de escolaridade alto, pois 85% possuem o ensino médio e 15% o ensino superior. Seis dos participantes da pesquisa concluíram seus estudos no sistema prisional: um concluiu o ensino fundamental e médio; quatro concluíram o ensino médio e um deles o ensino superior, pois cursou Pedagogia por EAD, na Penitenciária de Araraquara. Todos motivados, inclusive pela possibilidade de ser monitor preso.



**Gráfico 6.** Escolaridade.

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2014.

Se fizermos uma comparação do nível de escolaridade<sup>83</sup> dos presos monitores com a massa carcerária do Estado de São Paulo – que era 170.916 presos (naquele momento, representava 34% do total nacional), de acordo com dados do Ministério da Justiça/Infopen (Censo, 2010) – nota-se que, em relação aos demais presos, temos um panorama positivo.

**Tabela 4.** Comparação de nível de escolaridade.

Nível de Escolaridade – Nacional e São Paulo - 2010		
Grau de Escolaridade	Brasil	São Paulo
Analfabeto	25.319	5.233
Alfabetizado	55.783	27.856
E. Fund. Incompleto	201.938	62.082
E. Fund. Completo	52.826	24.223
E. Médio Incompleto	47.461	19.942
E. Médio Completo	32.661	15.658
E. Sup. Incompleto	3.134	1.109
E. Sup. Completo	1.829	668
Acima de Sup. Completo	72	15
Não Informado	20125	3.241
<b>Total</b>	<b>441.148</b>	<b>160.027</b>

**Fonte:** Elaborado pelo autor, a partir dos dados do Infopen/12/2010<sup>84</sup>.

Evidencia-se que o Estado de São Paulo tem aproximadamente ¼ dos analfabetos do sistema prisional nacional. Mais de 59% dos detentos no sistema paulista não possuem ou não concluíram o ensino fundamental. O que nos chamou atenção, nesses dados, é que o índice de analfabetismo é menor do que o do Estado de São Paulo. De acordo com a Fundação Seade<sup>85</sup>, em 2010, a taxa de analfabetismo<sup>86</sup> do Estado era de 4.3%.

Como podemos observar, o sistema apresenta uma grande demanda por escolarização na 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> etapa do ensino fundamental. E, de acordo com os dados do Censo 2010, o Estado atendia apenas 8,8%, o que equivale a 14.971 presos. Desse montante, estavam incluídos os alunos do ensino superior (196) e do ensino técnico (1.034). Esses números, de certo modo, mascaram os dados do número de alunos em atividades escolares no interior da prisão, pois um grupo significativo de presos do regime semiaberto estuda fora das unidades. Portanto, o sistema educacional paulista tem o desafio de assegurar a educação escolar, direito

<sup>83</sup> Ver a pesquisa: *Educação nas prisões: perfil de escolaridade da população prisional de São Paulo*. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

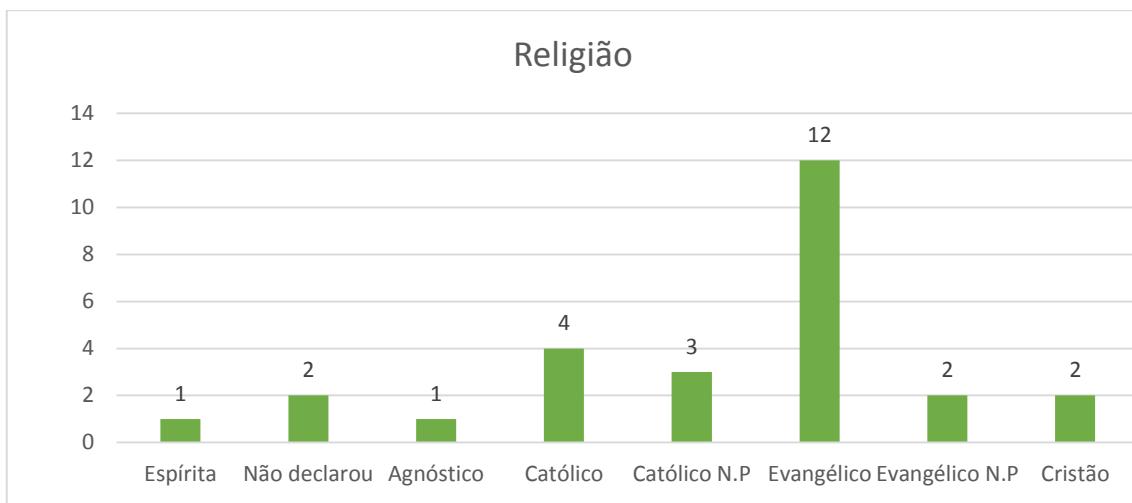
<sup>84</sup> Os dados referem-se à população custodiada no sistema penitenciário. Estão excluídos da Tabela 4 os presos em unidades prisionais (cadeias). O somatório dos indicadores, constantes nos dados do documento, não coincide com o total de presos custodiados no Sistema Penitenciário de 2010. Essa divergência decorre de inconsistências no preenchimento dos dados.

<sup>85</sup> Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – Seade. <[www.seade.gov.br](http://www.seade.gov.br)>. Acesso em: 10.05.2014.

<sup>86</sup> A taxa de analfabetismo no Brasil no Censo 2010 era 9,6% <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>. Acesso em: 09.05.2014.

fundamental, a uma parcela significativa de sua população, que se encontra em privação de liberdade.

Ao serem questionados se praticavam alguma religião, constatou-se, entre os presos educadores investigados, um percentual de 44,44% de evangélicos. Esse fenômeno, na voz dos presos, ocorre porque, ao adentram um sistema tão fracassado e com as mínimas condições de vida e possibilidades de recuperação, só lhes resta a religião, independente da crença. Observamos, durante a pesquisa de campo, a presença significativa de membros dos diversos segmentos evangélicos<sup>87</sup> no interior das prisões. E, os presos, para se sentirem fortes, optam em viver em grupo com os denominados “irmãos de igreja”. Assim, convivem em celas, fortalecendo as crenças e convicções dos prisioneiros.



**Gráfico 7. Religião**

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2014.

Os dados do Gráfico 7 demonstram o fenômeno da conversão entre a população carcerária, que é evidenciado também em outras pesquisas sobre a orientação religiosa dos presos monitores, que apresentam uma incidência alta de evangélicos.

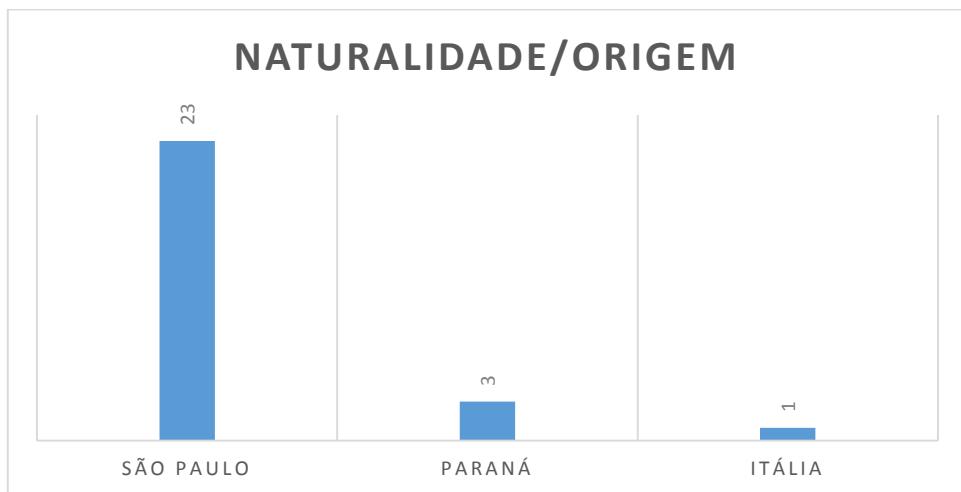
Nas narrativas a seguir os próprios presos relatam:

Eu pratico. Após eu ser preso, passei a praticar a religião Protestante, que é o que chamam de crente-evangélico. Eu era católico antigamente, mas fui até batizado na religião de crente-evangélico. (EDUCADOR 24)

<sup>87</sup>Esse fenômeno ocorre também fora das prisões. A análise dos dados do IBGE (2010) revela que, a partir de 1991, ocorreu o avanço da religião evangélica no Brasil e atinge o ápice em 2010, com um aumento 61,45% dos fiéis em 10 anos, sendo que, em 2000, representavam 15,4% da população e, em 2010, já eram 22,2% dos brasileiros, aumento que também ocorre no interior da prisão.

Hoje eu sou líder da Igreja Assembleia de Deus, dentro do cárcere, no pavilhão 1, 2 e 3. Então, pela misericórdia, eu tenho hoje como instruir as pessoas, porque o Senhor me deu uma bagagem. Eu tenho um pouco de conhecimento, da Bíblia, por intermédio dele (o Senhor), então eu procuro instruir as pessoas aqui dentro. (EDUCADOR 7)

Percebe-se que a crença religiosa perpassa a atividade educacional desenvolvida pelos monitores presos. Em relação à naturalidade, a maioria dos presos monitores nasceu em cidades do Estado de São Paulo, sendo que a maior parte é proveniente da região da grande São Paulo, três são do Estado do Paraná (Fênix, Planalto e Andirá) e um deles é estrangeiro, de nacionalidade italiana, como se pode verificar no Gráfico 8.

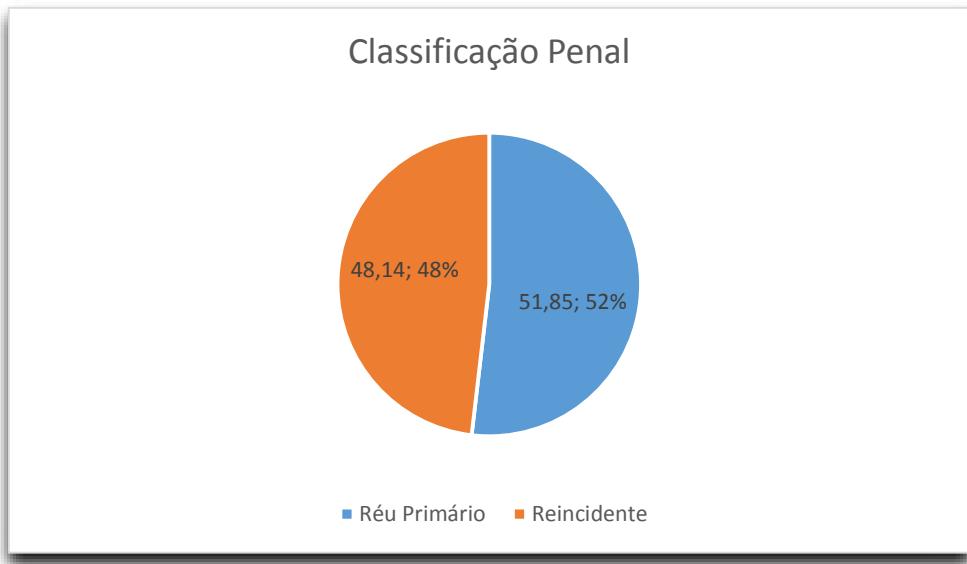


**Gráfico 8.** A origem dos sujeitos da pesquisa.

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2014.

Quanto ao trabalho que exerciam fora das prisões, entendido aqui como exercício de uma atividade laboral remunerada, 100% dos entrevistados afirmaram que estavam trabalhando quando foram presos, sendo 80% no mercado formal e 20% na informalidade. Dentre as atividades apareceram as de: músico (1), caminhoneiro (2), office-boy (3), microempresário (2), vendedor e comprador de carro (1), professor (3)<sup>88</sup>, eletricista (1), piloto de avião (1), despachante (1), técnico em informática (1), avaliador de jóia (1), autônomo (3), pintor (1), marceneiro (1), técnico de TV a Cabo (1), porteiro (1), analista de informática (1), policial (1) e divulgador externo (1).

<sup>88</sup>Dois presos monitores são professores formados antes de serem presos. São dois formados em Letras, um homem e uma mulher, e um deles é professor de História.



**Gráfico 9.** Condenação dos presos monitores.

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2014.

Constatamos, entre os colaboradores da pesquisa, um índice de reincidência de 51,85%, maior que o percentual de réus primários, porém menor que o índice apresentado pelo CNJ referente ao ano de 2010, que demonstra, no âmbito nacional, um índice de 80% dos condenados que voltam a cometer outro delito.

Assim, evidenciamos que os presos monitores exibem um perfil diferenciado do restante dos presos, não só pelos dados apresentados anteriormente, mas também na maneira de falar, sem vícios de linguagem, na sua conduta com os iguais e com os funcionários e, principalmente, no comprometimento desses homens e mulheres com o exercício das atividades educacionais, como veremos no Capítulo 4.

### 3.2 Lembranças do vivido: a vida e escola

Às vezes há deslizes na localização temporal de um acontecimento... Falhas de cronologia se dão também com acontecimentos extraordinários da infância e da juventude... Linhas adiante, lembra em acréscimo que uns e outros sofrem um processo de desfiguração, pois a memória grupal é feita de memórias individuais. (BOSI, 1994, p. 419)

Buscamos, nas narrativas dos educadores, registrar suas lembranças sobre as suas histórias de vida, antes de serem presos. Os entrevistados evocaram lembranças/memórias da infância e da vida familiar, momentos que foram alegres e, ao mesmo tempo, dolorosos. Alguns deixavam as lágrimas caírem, ao se lembrarem dos pais, dos filhos e dos erros cometidos. Um dos colaboradores, ao fim da entrevista, nos disse: “Há muito tempo não me encontrava comigo

mesmo, foi bom olhar para trás e ver que já não sou o mesmo que adentrou aqui" (EDUCADOR 3). Como afirma Certeau: "Todo relato é um relato de viagem – uma prática do espaço" (2012, p. 183). Lembrando Saramago:

[...] A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o viajante se sentou na areia da praia e disse: 'Não há mais que ver', sabia que não era assim. O fim duma viagem é apenas o começo doutra. (SARAMAGO, 1984, p.76)

A nosso ver, ao relatarmos uma viagem, realizamos outra nova no tempo e no espaço, ao relembrar, o narrador reconstrói as experiências. Para muitos presos, a pena privativa de liberdade significa apenas cumprir a decisão judicial, pois o espaço prisional, em geral, dado as características e funções, não possibilita aos condenados refletirem ou repensarem sobre o que fizeram. Ecléa Bosi, em sua obra *Tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*, esclarece que "o tempo biográfico tem andamento como na música, desde *allegro* da infância que parece na lembrança luminosa e doce, até o *adágio* da velhice" (2009, p.24, grifos da autora). Ao reviver as lembranças com os colaboradores, percebemos que existem infâncias e infâncias, tempos e tempos, memórias e memórias, que se marcam, se demarcam, se perdem e se solidificam em acontecimentos da vida. Resende (2002), em sua tese de doutorado "Vidas condenadas: o educacional na prisão", nos esclarece que, ao narrarem suas histórias de vidas, os presos

[...] parecem sofrer um corte incisivo na trajetória de cada um a partir de seu egresso na prisão. É como se a prisão lhes tirasse o passado e os amarrasse num tempo presente contínuo, paralisado ali, no cárcere. É como se a vida começasse com prática do crime, com o aprisionamento, processando-se, assim, um apagamento daquilo que não esteja diretamente ligado a condição de ter sido condenado e preso pela justiça. (p.90)

Percebemos que a maioria dos presos monitores educadores apresentou resistências, por exemplo, ao afirmar: "Não sou do crime, eu cometi um crime, não pertenço a esse mundo". Em particular, os sujeitos se veem como réus primários. Essas atitudes corroboraram com os estudos de Rocha, ao verificar que existe um processo de

[...] resistência prisioneira ao controle carcerário é muito mais forte e presente que seu raro registro na literatura faz supor [...]. As pessoas presas conseguem manter a identidade, os valores de origem e grupais, a perspectiva de vida e de liberdade, a despeito das longas condenações e de todos os fortes e

rigorosos meios de controle e sujeição utilizados pela instituição Penitenciária. (ROCHA, 1994, p.3)

Ao recuperar/relembrar suas histórias de vida, antes da prisão, se remeteram à família, à infância, às condições de vida social e financeira e à escola, como estão manifestas nas narrativas, como podemos observar a seguir:

Tenho uma filha, hoje com 14 anos. Quando fui preso, ela ia completar nove anos, antes de ser preso, achei que sabia tudo, depois de cinco anos preso vi que não sabia nada. Aqui dentro, nesses cinco anos, amadureci mais do que nos trinta anos que vivi lá fora. Meus pais são casados há mais de 40 anos, estão juntos até hoje. Sou o terceiro de quatro filhos. Agora meu pai arrumou uma irmãzinha para mim que está com nove anos. Tive uma infância normal, não passei dificuldades. Eu sou a ovelha negra da família, porque ninguém passou por esse lugar aqui. Ninguém, nunca teve problema nenhum com a justiça. (EDUCADOR 1)

Sou divorciado agora, tenho um filho de 10 anos. Minha infância foi uma infância normal, apesar de vir de uma família pobre, meus pais, sempre foram muito trabalhadores, conquistaram a casa própria. Sou eu e mais uma irmã, sempre estudamos, nunca ficamos fora da escola. Fiz colégio técnico em eletrônica, fui um bom aluno, comecei trabalhar cedo com 12 anos, ajudando minha mãe com artesanato. Trabalhei como feirante, camelô, fui comerciante tive uma loja como sócio com meus pais. Nessa época, comecei minha primeira Faculdade de Ciências da Computação. Parei o curso para ficar só com a loja, devido aos muitos gastos com impostos e aluguel. Sempre frequentei a igreja. Eu era músico, tecladista por 18 anos. Me casei aos 24 anos, fui pai aos 28 anos, do (...). Ele já veio me visitar na prisão, tive uma vida normal até a hora que dei uma cabeçada na vida, tive vários outros empregos. (EDUCADOR 3)

Até meus 15 anos, morei em fazenda, estudei na escola da fazenda. Sempre criado pelo pai e a mãe, eu e um irmão falecido e mais seis irmãs. Sempre trabalhando na horta da fazenda. Moramos em várias fazendas. Foi muito boa, muito legal a minha infância. Só depois disso, mudei para cidade, comecei a trabalhar cedo, aos 13 anos, como jardineiro em um sítio, depois em uma padaria. Estudava à noite e trabalhava durante o dia. Aos 18 anos, fui servir o exército, me distanciei da mãe. Eu era muito apegado. Só depois, no Exército, comecei a namorar. Não sou casado só morei junto, tenho uma filha que está com 8 anos. Morei com a mãe dela por cinco anos, dava pensão quando estava na rua [livre] e agora passo o auxílio reclusão<sup>89</sup>. (EDUCADOR 16)

A minha infância foi assim, normal. Uma família de classe média. Sempre estudei morei numa cidade pequena, de 25 mil habitantes, onde todo mundo

<sup>89</sup>É um benefício legalmente devido aos dependentes de trabalhadores que contribuem para a Previdência Social. Ele é pago enquanto o segurado estiver preso sob regime fechado ou semiaberto e não receba qualquer remuneração da empresa para a qual trabalha, nem auxílio doença, aposentadoria ou abono de permanência em serviço. Dependentes do segurado que estiver em livramento condicional ou em regime aberto perdem o direito de receber o benefício. (MINISTÉRIO DA PREVIDÊNCIA SOCIAL, 2014). Disponível em <[www.mps.gov.br](http://www.mps.gov.br)>. Acesso em: 10.05.2014.

conhece todo mundo. Terminei meus estudos, fiz vestibular, passei em Direito, cursei um ano de Direito, não gostei do curso, fui estudar informática[...]. Tenho um filho de cinco anos. (EDUCADOR 5)

As narrativas revelam a importância que a família tem no processo de manter a identidade do sujeito viva, junto com suas experiências no cárcere. Elas remetem, com frequência, aos filhos e familiares. Alguns presos asseguraram que os pais ofereceram ou tentaram oferecer o melhor que podiam. Apenas um dos colaboradores relatou dificuldades financeiras na infância: “Tive uma infância pobre, vim de uma família pobre, meu pai faleceu há 6 anos, era caminhoneiro, estudei, fiz o ensino fundamental e médio[...]” (EDUCADOR 10).

As vozes tornam visíveis as passagens cotidianas das infâncias que viveram, mesmo sendo infâncias pobres, porém não miseráveis. Em sua maior parte, os presos monitores tiveram oportunidade de estudar e até mesmo de cursar uma faculdade. Em vários momentos, afirmaram ter vindo de famílias “normais” e de classe social média. Relembaram momentos de alegria nas ruas, com amigos e lugares.

Na cadeia sou um cara mais responsável, dou mais valor para família, tenho objetivos na vida, foi um choque, eu vir parar aqui, para todo mundo, mas tive que decidir, ir para coisas erradas de uma vez ou dar um giro na minha vida, escolher o outro lado; eu escolhi a boa parte. (EDUCADOR 2)

O colaborador Educador 2 refere-se à experiência na cadeia como uma aprendizagem que o fez crescer perante a vida. Fato esse que nos faz lembrar a experiência de Paulo Freire e Faundez, aos nos falar do exílio e sobre a ambiguidade de viver esse momento:

[...] cresci na dramaticidade da experiência. É um equívoco pensar que o exílio é pura negatividade. Ele pode constituir-se também num ensaio de profunda riqueza, de profunda criatividade, se, na briga pela sobrevivência, o exilado consegue um mínimo de condições materiais. Aí, a questão que se coloca é a de saber se somos capazes de apreender os fatos em que nos envolvemos no exílio, ou não, para então aprender deles. (1985, p.13)

Para além dos condicionantes da prisão, o exílio se revela como espaço para reflexão, para o pensar e vivenciar outras situações que, talvez antes da prisão, não fossem tão significativas. E, ao parar, podemos aprender com esses fatos, como afirma o colaborador. A prisão, o isolamento na cela pode representar até mesmo a garantia da vida.

As narrativas demonstram que, mesmo vindo de “famílias convencionalmente consideradas estruturadas, nos padrões tradicionais”, muitos se envolveram com a criminalidade na rua. Os presos demonstraram, em suas entrevistas, a fragilidade da educação

recebida em suas famílias, pois alguns deles, quando vivenciaram a vida longe delas, envolveram-se com o mundo do crime

Bom, antes da cadeia, uma vida corrida, trabalhando como sempre. Tive pai, mãe – e minha mãe faleceu quando eu já estava aqui na cadeia. Tenho quatro irmãos, todos eles são casados, só o caçula que não casou ainda. Tenho duas..., da primeira esposa, fui casado 15 anos, me separei, motivo de emprego mesmo, trabalhava no sistema 24 horas. Eu trabalhava no aeroporto. Aprendi muita coisa e por essa ultrapassei... Na minha adolescência, eu estudei, apanhei muito da mamãe, porque eu cabulava aula, mas gostava muito de praticar esporte, então eu cabulava, justamente por causa disso, porque eu jogava bola, tinha um, eu entrei num sistema de atletismo, mas não deu certo também, porque na época não tinha pessoas para me apoiar. Eu não vou falar que eles não foram bons pais, tive uma boa mãe, mas eu não tive formação com meu pai e com a minha mãe. Tudo o que eu aprendi foi, praticamente, na rua (EDUCADOR 6).

O problema é que, um passarinho, quando você põe ele na gaiola, ele é criado ali dentro de uma gaiola, mas quando você solta ele, ele não sabe voar. Por que ele não vai saber voar? De repente, ele até voa, mas não sabe sobreviver, porque ele não tem aquela convivência (um preparo), dentro da selva e a mesma coisa fui eu... Eu fui criado a vida inteira até os meus 15, 16 anos dentro de casa, como um mocinho de família para casar (EDUCADOR 7).

Por incrível que pareça, na infância, na adolescência, eu fui arteiro, mas não para as coisas erradas, a fase errada veio depois, depois que eu tive o prazer e o desprazer de conhecer a liberdade que a minha mãe me deu para eu ir e vir e conhecer, só que eu fiz as escolhas erradas, não partiu nada de casa. Até hoje, eu com 33 anos, minha mãe não aceita nada de errado, então é complicado, mas o mundo do crime veio... (EDUCADOR 8).

Os relatos dessas vivências nos mostram o papel que a família, a escola e a rua têm na educação das crianças, jovens e adultos. Apenas o sustento material e a presença familiar não livraram esses sujeitos de tomarem decisões que impactariam o resto das suas vidas. Nesse sentido, ressaltamos a importância da escola ao formar cidadãos para que tenham capacidade de tomar decisões, fazer escolhas, mas com consciência. Podemos aferir que se faz necessário, em qualquer ambiente que busque educar, seja ele, a escola, a família e a própria sociedade. A rua, nas vozes dos colaboradores, significou um espaço de liberdade, mas um espaço movediço, que os apresentou muitas oportunidades e, pelas circunstâncias, a imaturidade ou inexperiência os levaram a fazer escolhas erradas, a cometer os crimes pelos quais receberam as penas.

Por outro lado, os monitores assinalaram que, na adolescência, quando conquistaram a liberdade tão almejada, se perderam em amizades, drogas<sup>90</sup> e mais: que a liberdade nos leva a

---

<sup>90</sup>O problema das drogas entre a juventude não é mais um problema urbano. Silva Júnior (2012) constatou esse problema na juventude rural.

fazer escolhas certas ou erradas, mas, principalmente, decisivas na vida de qualquer pessoa. Lembramo-nos das identidades em processo de *celebração móvel*, como define Hall:

formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam [...]. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (2000, p.13)

Portanto, as identidades são metamorfoseadas num movimento de contradição, de ganhos e perdas, durante a história de vida de cada um, mas, ao mesmo tempo, revelam momentos, rupturas com uma maneira de pensar e ver o mundo. Para os presos monitores, os sentimentos e incentivos dos familiares tiveram um papel central no processo de reflexão do sujeito preso. Dentre os colaboradores, apenas um teve passagem pela “Fundação Casa<sup>91</sup>” e, dentre outros delitos, foi citado o envolvimento com o uso de drogas ou com o tráfico. É o caso do Educador 4, que fez uso de drogas no próprio local de trabalho: “Usei muita droga, eu usava no próprio aeroporto. Na infância e na adolescência, não usei, comecei a usar drogas depois que eu me casei, no próprio aeroporto mesmo”.

Outro depoimento menciona o uso de várias drogas, em escala crescente:

Me envolvi com drogas, aos 16 anos conheci a maconha. Com o passar do tempo, com 25 anos, conheci uma droga mais pesada, o crack. Fiquei em clínicas, fiquei em recuperação. Não culpo meus pais por isso, mas foi um passado de drogas. (COLABORADOR 1)

Ao interrogarmos os colaboradores sobre a sua vida escolar antes da prisão e as lembranças que eles tinham sobre a escola, assim narraram:

Eu era considerado um aluno acima da média nos primeiros anos, tanto que a minha irmã mais velha reprovou e eu, o mais novo, alcancei ela na mesma sala. Daí em diante, eu relaxei e deixei de ser aquele aluno top, reprovei na quinta série. Passei o ano seguinte, fui passando, passando, passando. Fui trabalhar com 14 anos, comecei a estudar a noite, parei um ano, mas terminei o ensino médio. (EDUCADOR 1)

---

<sup>91</sup>Febem é uma autarquia do governo do Estado de São Paulo vinculada à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania. Em 2006, passou a denominar-se Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente – Casa. Tem como função executar as medidas socioeducativas aplicadas, pelo Poder Judiciário, aos adolescentes autores de atos infracionais com idade de 12 a 21 anos incompletos, conforme determina o Estatuto da Criança e do Adolescente. Não houve apenas a troca de nome, ocorreram também reformulações na política de atendimento, as quais reduziram significativamente as rebeliões nas instituições.

Assim, apesar do colaborador se considerar acima da média, ser um bom aluno, a ida para o período noturno, por causa do trabalho, provocou o abandono da escola, situação muito comum nas escolas regulares. Os jovens quando conseguem o primeiro emprego, não conseguem conciliar trabalho e escola. Outro problema merece ser destacado:

Eu era até um aluno inteligente, dedicado, mas devido algumas situações que aconteciam dentro da escola, a questão de *bullying*, trabalho na escola. Eu gostava de estudar até certo ponto, mas não me sentia inserido e isso acabava me desmotivando, me chamavam de cabeção, essas coisas, o que não é verdade. Hoje, eu tiro isso de letra, é motivo de descontração, mas, na época de envolvimento com garotas, isso entrava na conversa e eu me sentia excluído. (EDUCADOR 2)

O fenômeno do *bullying*, exposto pelo detento, nos alerta sobre a violência simbólica que, muitas vezes, pode ser tão violenta quanto à física, a tal ponto que o indivíduo o leva por toda vida. O colaborador Educador 2, ao narrar revela, em seus olhos, o desconforto por manifestar essa experiência, os momentos de exclusão, de marginalização por ter sido violentado, até que abandonou a escola e como isso marcou a sua história de vida, a sua percepção sobre si mesmo.

Segundo Camargo:

**Bullying** é um termo da língua inglesa (*bully* = “valentão”) se refere a todas as formas de atitudes agressivas, verbais ou físicas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente e são exercidas por um ou mais indivíduos, causando dor e angústia, com o objetivo de intimidar ou agredir outra pessoa sem ter a possibilidade ou capacidade de se defender, sendo realizadas dentro de uma relação desigual de forças ou poder. O *bullying* se divide em duas categorias: a) *bullying* direto, que é a forma mais comum entre os agressores masculinos e b) *bullying* indireto, sendo essa a forma mais comum entre mulheres e crianças, tendo como característica o isolamento social da vítima. Em geral, a vítima teme o(a) agressor(a) em razão das ameaças ou mesmo a concretização da violência, física ou sexual, ou a perda dos meios de subsistência. As crianças ou adolescentes que sofrem *bullying* podem se tornar adultos com sentimentos negativos e baixa autoestima. Tendem a adquirir sérios problemas de relacionamento, podendo, inclusive, contrair comportamento agressivo. Em casos extremos, a vítima poderá tentar ou cometer suicídio. (CAMARGO, 2014)

A nosso ver, as práticas de *bullying* merecem estudos mais aprofundados, não apenas aquele praticado entre as crianças, mas também entre os jovens e adultos, para que se possa avaliar os impactos dessas práticas violentas na formação dos indivíduos. *Em relação ao prosseguimento e conclusão dos estudos em nível superior*, muitos dos colaboradores investigados afirmaram que, mesmo sendo bons alunos, não conseguiram se formar na

faculdade, por motivos financeiros e pessoais como o casamento, filhos e a responsabilidade de zelar de uma casa. Uma colaboradora denunciou a realidade muito frequente nos cursos de Licenciatura, pois muitos dos alunos acabam cursando uma especialidade, por não terem passado em outro curso ou pelo rápido retorno financeiro. Os demais, assim se manifestaram:

Nessa questão, sempre fui bem dedicado, um bom aluno, eu só não consegui me formar na faculdade devido à questão financeira mesmo; comecei várias faculdades, fiz vários cursos, tenho os certificados, porém não concluí nenhuma das faculdades que comecei. (EDUCADOR 3)

Eu tive uma passagem na escola muito boa, como aluno participativo, repeti uma vez, apenas no 1º colegial um ano, um período interessante eu participava de time de basquete, fui ótimo aluno, estudei em escola pública, depois com a condição minha financeira fui para Faculdade. (EDUCADOR 10)

Meus pais sempre cobraram muito e eu também, sempre me cobrei bastante. Tinha que tirar notas boas sempre. A nota 9 foi uma decepção, larguei os estudos para me casar e ser mãe. Voltei a estudar quando já tinha três filhos, mas decidida a terminar os estudos e fazer uma faculdade. Pretendia fazer Direito, mas infelizmente, na época, tive que optar por algo que me desse retorno imediato. Foi aí que optei por fazer Letras, que conclui em 2005. Cursei também dois anos de Pedagogia e tive que parar. Sonho em fazer uma pós-graduação. (EDUCADOR 11)

No trabalho de campo, questionamos alguns dos monitores presos por que eles não tinham ingressado em alguma faculdade. Muitos alegaram que, antigamente, era mais difícil estudar, hoje a escola está até dentro da prisão e tem muitos incentivos como o Fundo de Financiamento Estudantil – Fies<sup>92</sup>, o Programa Universidade para Todos – Prouni<sup>93</sup>, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec e o Sistema de Seleção Unificada – Sisu<sup>94</sup>. Muitos deles alegaram que só foram conhecer esses programas dentro da prisão. Ainda sobre o curso superior, a narrativa do Educador 9 é significativa:

Na universidade, decidi fazer engenharia química, mas estava casado, cabeça bem diferente. Então fiz dois anos de engenharia, alguns exames e deixei, numa boa, não podia ser doutor, escolhi o mais fácil, quatro anos de literatura

<sup>92</sup>O Fies é um programa do Governo Federal criado em 1999 para substituir o Programa de Crédito Educativo – PCE/Creduc. Destina-se a financiar a graduação no ensino superior de estudantes que não possuem condições de arcar com os custos de sua formação. Disponível em: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html>>. Acesso em 11.07.2014.

<sup>93</sup>É um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior. Disponível em: <<http://siteprouni.mec.gov.br/>>. Acesso em: 05.05.2014.

<sup>94</sup>O Sisu foi desenvolvido pelo Ministério da Educação para selecionar os candidatos às vagas das instituições públicas de ensino superior que utilizarão a nota do Enem como única fase de seu processo seletivo. Disponível em: <[www.sisu.mec.gov](http://www.sisu.mec.gov)>. Acesso em: 14.07.2014.

italiana moderna, contemporânea e filosofia. Aí terminei o primeiro curso, terminei rapidamente, o mais fácil não era muito técnico, não tinha muita matemática, física e química coisa complicada. Sempre fui mais humanista do que técnico ou exato, sempre fui muito inexato, essa é minha história na universidade.(EDUCADOR 9 )

O Educador 9 evidencia a escolha do sujeito, a capacidade para tomar certas decisões, revela ter optado por um curso na área de Humanas por não gostar de ser técnico ou exato.

Os casos a seguir são dos colaboradores que tiveram a oportunidade de frequentar um colégio particular, mas como não gostavam muito de estudar, se viam obrigados, pelos pais, a fazê-lo. “No começo não gostava muito não, era obrigado pelos meus pais. Aí como eu estudava num colégio particular, tinha aquele ritmo da sala e então eu meio que me via obrigado a estudar” (EDUCADOR 5).

Outro colaborador assume sua “preguiça”, embora afirme que fosse dedicado aos estudos:

Olha, eu vou falar para você, eu tive um bom relacionamento. Você sabe qual era o meu objetivo na escola? Eu vou te dizer: eu estudava, minha mãe sempre pôs eu para estudar junto com a minha irmã, porque eu tenho uma irmã que ela é um ano mais nova que eu. Eu era preguiçoso, um pouco preguiçoso. Só que depois que eu peguei uma certa idade na escola, eu comecei a me dedicar mais, eu nunca repeti de ano, sempre nessa área aí, eu ficava de recuperação, mas não repetia de ano. (EDUCADOR 7)

Dos 27 entrevistados, apenas dois estudaram em escolas particulares, o que demonstra, mais uma vez, o papel da escola pública na formação das crianças e jovens de baixa renda. Por outro, os depoimentos destacados nos trechos anteriores são exemplares no sentido de que, mesmo a escola privada, considerada por muitas famílias como espaço que consegue proporcionar uma formação diferenciada, não pode ou não consegue fazer tudo.

Outro colaborador manifestou o gosto pelo aprender, revela ter estudado pouco e declarou ter terminado os estudos na cadeia. Reafirmando, assim, a importância do espaço escolar nas prisões como oportunidades para aqueles que, na vida em sociedade, não valorizaram ou não tiveram a chance de estudar devido a variados motivos.

Nas vozes dos colaboradores, destaca-se a importância que tiveram na vida deles, a figura dos professores, que foram lembrados com respeito, carinho e saudade.

Lembro-me das personagens da professora, da maestra, da figura, lembro-me mais ou menos das coisas que aconteceram na aula, lembro muito bem que, vamos dizer, depois dos cinco anos, cada Estado tem uma divisão escolar particular, depois com 10 anos passei para o ensino médio como chamam na Itália. Lembro-me de todos os professores e companheiros da escola. Depois, em 1992, fiz outro curso superior quando já estava na cadeia e lá encontrei,

novamente, a felicidade dos livros, do estudo, a liberdade na literatura, na cultura, liberdade enorme. Em qualquer lugar você é escravo, trabalhador, na fábrica, na mina, na cadeia, mas quando está lendo um livro, você é igual, todo mundo é igual, não tem diferença de raça... essas são as lembranças.(Educador 9)

Eu me lembro desde a professora da primeira série, lembro-me do nome da professora do pré. Tenho vontade de encontrar e reconhecer e dizer que fui aluno dela, são várias lembranças. (EDUCADOR 1)

Da escola... ah eu tenho um professor. Um ótimo professor que era de educação física. Ele, tipo assim, ele me colocava para correr, ele me ensinou. E falava, tipo assim: “Meu, você não tem pique, mas você tem fôlego para aguentar”, tipo um percurso que ele fazia teste, ele falava: “você fica uma hora correndo”. Ninguém aguentava, só eu. As professoras... lembro de todas. Eu sempre estudei numa escola municipal, em São Paulo mesmo né?, ali no (...). Então não tive tanto problema com escola. Coisa de escola, de briga, isso daí sempre é normal para pessoa, mas isso aí não era cara de confusão não. (EDUCADOR 4)

Nos fragmentos das suas memórias dos tempos de escola, os colaboradores evocaram nomes de professores, ambientes escolares, momentos vividos em salas de aula com amigos. Mencionaram alguns professores marcantes como figuras centrais no espaço escolar, já que se envolviam além da sala de aula, se envolviam com a vida do aluno. Os colaboradores manifestaram a intenção de rever esses professores e de agradecê-los pelos ensinamentos<sup>95</sup>

Alguns professores que passaram na minha vida me marcaram, professores extremamente dedicados, não só no profissionalismo, mas na questão de se envolver; professores que tinham o dom de ensinar, que me fascinam, uma forma de transmitir o conhecimento de forma que você possa entender, isso são as boas lembranças dessa época que eu tenho. (EDUCADOR 2)

Tinha um professor de educação física, muito bacana; tinha muitos amigos, conversamos muito sobre questões da vida. Com os amigos, fazíamos muito trabalho na casa de amigos, naquela época não tinha essa tecnologia que tem hoje, a escola era bacana. (EDUCADOR 10)

Era uma época boa. A minha escola, era uma escola muito dinâmica né? Uma escola fora dos padrões, uma escola onde a gente... para você ver, a gente podia até levar o nosso animal de estimação para escola, então era uma escola... é um método que eles adotaram lá, de não só nesse sentido, mas de vários outros que chamava mais atenção e despertava mais o interesse do aluno em estar presente na escola, a gente viajava bastante, tinha uma união tremenda na escola e até hoje, as vezes, eu paro e penso em certas ocasiões que aconteceu na 6<sup>a</sup> série, na 7<sup>a</sup>, na 8<sup>a</sup>, porque foram coisas assim, que marcou de verdade mesmo; viagem que a gente fazia, amizade que a gente construía,

---

<sup>95</sup>Sobre professores marcantes ver CASTANHO, Maria Eugênia. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, S., CASTANHO, M. E. (Org.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

festa, os momentos lá. Ontem mesmo eu estava lembrando de uma, a gente ficava fazendo palhaçada na escola, ficaram, várias lembranças sim. (EDUCADOR 5)

O espaço escolar era, nas lembranças desses colaboradores, como um lugar para além do ensinar e aprender; era um lugar que, por meio das experiências vividas, proporcionava momentos de pertencimento e rejeição, frustrações e alegrias, perdas e ganhos. Os colaboradores expressam sentimentos de respeito e carinho pelos professores. Memórias que fazem parte da constituição de sua identidade de homem, de preso, de pai, filho, aluno e de educador. Como afirma Bosi, “pois o que se lembra são momentos vividos, respostas pessoais, em suma, a melodia do passado interpretada pelo presente” (BOSI, 2009, p. 48).

É importante relatar, ainda, que eles descreveram o ambiente escolar como um local social de encontros de amizades, de sonhos e de desafios.

Alguns amigos, algumas amigas, umas namoradas, umas coisas que eu pude aprender que hoje me serve, você está me entendendo? É que eu utilizo alguns ensinamentos que a gente aprendeu lá atrás, algumas professoras queridas, professores muito legais, me lembro também de alguns momentos que a gente, participávamos da educação física que legal?, a gente pode estar indo lá né?, movimentando o corpo, fazendo algum esporte, sabe meu?, eu tenho boas recordações de lá sabe, eu passei momentos bons. (EDUCADOR 7)

Da escola, tenho, depois de tanto tempo, amizades, deixei muitas amizades, se hoje eu encontrar eles, devem estar bem, educados, ter uma profissão, eles devem ter, eu já me queixei disso até com pessoas que moram comigo, porque é difícil, você ver que tem 33 anos e não tem profissão, não tem um estudo completo e sendo assim por saber que tive várias amizades, estudei até em colégio particular e por saber que eu tinha tudo para dar certo e por escolha eu não consegui. A saudade que fica é daquela que a gente era tudo moleque, brincava junto, é a parte que mais marcou, o estudo em si e eu estava em sala de aula, e tinha que prestar atenção, eu era o aluno, sempre fui de ter notas boas, briguei, isso é coisa de moleque, mas fazia parte. (EDUCADOR 8)

Lembranças boas dos amigos, dos professores, dos desafios quase sempre vencidos, da satisfação pelos deveres cumpridos. (EDUCADOR 11)

A escola é lembrada como lugar de relacionamentos e atividades, e principalmente, como espaço de sociabilidade. No que tange às lembranças da escola, essas são as mais positivas, fazem referências frequentes aos momentos de interação com amigos, com professoras e professores que, de alguma maneira, influenciaram suas vidas

No entanto, Dayrell (2007) alerta que:

Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade de diplomas. Parece que assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe. ( p.1106)

Quando falam sobre a escola, percebemos as marcas que essa instituição deixa na vida dos sujeitos que por ela passam. Mas, é visível que a escola falhou, uma vez que a maioria dos investigados, de algum modo, a abandonou, pois, de uma maneira mais ampla, a instituição não contemplava a vida. E, desse modo, a escola acabou contribuindo para o crescimento das estatísticas prisionais, por excluir esses sujeitos que, em algum momento, a deixou por não fazer diferença em suas vidas.

Para Charlot (2001), a escola só desempenhará com legitimidade seu papel, se vier a ser, antes de tudo, um espaço de reconhecimento recíproco. É fundamental não negar as origens sociais dos jovens, de não desconhecer sua cultura e de não condenar sua fala. Acreditamos que o espaço escolar deve ser o lugar desejado, que propicie aos jovens a religação dos saberes e não a sua negação. Articular os saberes consiste em situar-se em um contexto e, se possível, globalizar e reunir os conhecimentos que adquiriram. Os saberes escolares convivem, dialogam com os múltiplos saberes numa aprendizagem contínua, que transcende a sala aula, que se vive a toda hora e que se estende ao longo da vida (GUIMARÃES; SILVA JR., 2012). Acreditamos na escola como espaço de construção do conhecimento, como espaço de sociabilidade e de transformação social.

Notamos que alguns colaboradores foram resistentes ao falar da vida antes da cadeia, fato que se explica porque, lembrar o passado significa mexer com situações, fatos que não podem mais ser mudados e, por isso, nesse aspecto, ficam frustrados, então, optam por omitir. Recordar é dolorido, porque precisamos reencontrar com nossos *eus* que, muitas vezes, já não vive no presente, ou seja, assumir é necessário, assumir os erros que provocariam dor e sofrimento. Bosi (1994), ao tratar das recordações e das memórias – pistas, fragmentos, pegadas, pedaços de vida – diz que são essas partes que constituem o mosaico de nossas histórias de vida. E que, ao acessar esses fragmentos do passado, podemos encontrar lembranças agradáveis e desagradáveis; esses momentos podem desencadear sentimentos de felicidade, mas também sentimentos de vergonha, frustração, ódio, amargura, arrependimento e tristeza.

Ao serem perguntados sobre o que leva um preso a estudar ou voltar a estudar, os colaboradores apresentaram as seguintes justificativas:

Acredito que a minoria volta por acreditar na educação e por querer mudanças. A maioria quer a remição. (EDUCADOR 11)

Existe um que estuda porque ele não quer ficar no pavilhão, já existe outro que estuda, porque existe a necessidade dele terminar o estudo dele. Existe outro que estuda porque quer adquirir o conhecimento. (EDUCADOR 5)

Em algumas vezes, devido aos acidentes que acontecem na vida, em sala de aula, trabalho na infância, vem parar na cadeia depois de uma certa idade, ai é que vem a oportunidade de voltar a sala de aula, até mesmo por sair do raio mesmo, dar uma esparecida, porque o ambiente da escola é diferente. A minha motivação é que eu tinha um objetivo na vida, deixar de ser um Zé Ninguém e ser alguém na vida. (EDUCADOR 2)

Segundo os monitores, são diversos os motivos que levam um preso a voltar a estudar. Primeiro, nas concepções deles, é o interesse pela remição de pena<sup>96</sup>, por ser o espaço da escola um ambiente diferenciado; para adquirir conhecimento e também para quando sair da cadeia ter uma oportunidade no mercado de trabalho; por ser uma oportunidade de reflexão e pela capacidade de mudança que escola pode promover na vida de uma pessoa, tanto no campo pessoal como profissional. Pela própria falta de oportunidades que o sistema prisional oferece ao detento, no campo da ocupação – ou trabalha ou estuda – ou, ainda, por não ter nada o que fazer, nada no raio/pavilhão. Essas respostas corroboram com os achados de Penna (2007).

Eu queria conhecer mais. Não na parte do estudo, mas na parte do conhecer tipo, pessoas, outras pessoas, principalmente de fora também, queria sair um pouco desse mundo. (EDUCADOR 4)

Busco uma mudança, a mudança na vida, pois quando eu era jovem, eu não tive escolhas, [...] fui procurar algo lá fora que não seja a esquina, a viela, o revólver, a droga. [...]. (EDUCADOR 8)

Precisa da escolaridade; para ele mudar a história dele, ele precisa da educação, tendo um conhecimento melhor. (EDUCADOR 10)

Outros disseram que voltam para escola pela oportunidade que não tiveram quando jovens, seja por questões sociais ou financeiras. Essa afirmação representa o que a maioria pensa: “Para mudar a história dele, ele precisa da educação!” (EDUCADOR 10). Apareceu

---

<sup>96</sup> O preso que estuda reduz um dia de pena a cada 12 horas de frequência escolar – atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional – divididas, no mínimo, em três dias. 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. De acordo com a Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011, a cada três dias trabalhados é descontado um dia da pena (BRASIL,2011).

também a velha dicotomia entre o trabalhar<sup>97</sup> e o estudar, não mais pela remição, mas sim pela sobrevivência dentro da cadeia, porque “apenas café, almoço e jantar é pouco”, precisamos de “material de limpeza e outras coisas”. Assim, uns acabam optando por trabalhar, mas parecemos que para aqueles que querem deixar o mundo do crime, essa situação não lhe impede de estudar. O relato a seguir demonstra a contradição: “Por isso não estudam aqui dentro, priorizando o trabalho também, porém não é uma justificativa palpável, porque aqui tem quem trabalha e estuda também (EDUCADOR 3).

A motivação para os estudos vem das mais diversas necessidades e estímulos. Chamou-nos a atenção a objetividade do Educador 1, que caracterizou o panorama, observado na maioria das unidades pesquisadas, em relação ao preenchimento de vagas e oferta: “Na minha visão, se você pegar, dentro do raio, a porcentagem é bem baixa, só 10% estudam. A população carcerária, dentro do raio, não preenche todas as vagas para estudar, nem todo mundo quer estudar, a motivação vem de dentro de cada um, é particular”. Deixou claro que, para uma grande porcentagem dos detentos, o estudo não é atrativo por vários fatores.

Também queríamos saber o porquê estudar, aprender dentro do presídio.

Primeiro porque aqui você tem tempo, eu creio que está mais fácil estudar aqui dentro da prisão do que lá fora, aqui sobra tempo para ler, estudar, e também com o conhecimento a gente pode ajudar os que têm mais dificuldades. (EDUCADOR 3)

Eu queria sair de lá do raio, eu sei quanto tempo eu vou ficar aqui, [...]. (EDUCADOR 4)

Nós, hoje temos um tempo de reflexão que a cadeia nos dá esse tempo de reflexão, nós temos, e a escola é um caminho de mudar a vida. (EDUCADOR 10)

Os entrevistados ainda afirmaram que por terem mais tempo e, para transformá-lo em algo útil, vão à “escola”. Por estarem em proximidade com a escola, estudar na prisão, se torna mais fácil. “Alguns vêm para buscar caderno, caneta, vêm para passear um pouco, para sair daquela rotina, mas tem aqueles que vêm com o objetivo de aprender e de ser alguém, eles têm essa esperança” (EDUCADOR 7).

---

<sup>97</sup> Os presos desenvolvem atividades laborais diversas, como: costura de bala, trabalhos na própria prisão (cozinha, faxina, serviços de jardinagem, pintura), produção de roupas, sacolas ecológicas, produção de prendedores de roupa, móveis escolares. A Lei de Execução Pena nº 7.210, de 11 de julho de 1984, em seu Art. 29 diz: “O trabalho do preso será remunerado, mediante prévia tabela, não podendo ser inferior a 3/4 do salário mínimo” (BRASIL,1984). A maior parte da oferta de trabalho advém de microempresas, cujo interesse se deve pelos não pagamentos dos direitos trabalhistas.

Outros informaram que alguns de seus alunos, que não recebem visitas ou não trabalham, acabam indo uma semana e, depois que conseguem o material, não voltam mais. Segundo eles, a cadeia, para aqueles presos que não têm trabalho ou apoio da família, é muito dura. E por que estudar na prisão?

Porque sem estudo, sem conhecimento, a gente não é nada, mas alguns só querem a remição. (EDUCADOR 8)

Eu creio, vou falar como educador, porque é a única maneira de haver uma reabilitação de alguém no sistema, é através da educação, não existe outro meio. (EDUCADOR 2)

É a única forma de crescer, de ser livre, esta é a realidade, de ser feliz, também nesse lugar triste, negativo, esta é a realidade, é uma felicidade para mim, compartilhar, explicar com as pessoas não são alunos são pessoas. (EDUCADOR 9)

Outros veem a escola como forma de crescimento, uma oportunidade de mostrar que querem mudar, pois isso será um meio de buscar um trabalho melhor para quando saírem da prisão. Eles reconhecem a educação como uma possibilidade de conquistar um lugar melhor na sociedade. Consideram, ainda, que é um dos caminhos para reabilitação é o investir na educação.

Porque acreditam no futuro e acreditam que serão aceitos lá fora no mercado de trabalho. Porque querem aprender a ler e escrever para poderem escrever cartas, ajudar filhos e netos nos deveres escolares. (EDUCADOR 11)

Para não ter uma vida de dependência dos outros e para escrever uma carta para família, fazer um pipa (bilhete) para o diretor para fazer a solicitação de algum atendimento, para não precisar de alguém para tudo. (EDUCADOR 1)

Assim, confirma a utilidade da aquisição do conhecimento letrado na prisão, como uma libertação, uma forma de proporcionar a autonomia na vida e, principalmente, por ser um instrumento de cidadania, pois ao dominarem o mundo da leitura e escrita, as oportunidades se ampliam nos mais diversos campos. Dessa forma, conclui-se que o conhecimento, na prisão, é visto como sinônimo de libertação.

As narrativas nos contam que os monitores não separam o que leva um preso a voltar estudar na prisão do para que estudar. Elencaram os mais variados motivos para um detento voltar a estudar, desde para adquirir independência perante os outros, nas situações mais corriqueiras da prisão como ler, escrever bilhetes, cartas, solicitar atendimento, até mesmo por falta de outras atividades. Essas foram encontradas por Leite, em 1997, como ele assim descreve:

[...] principalmente aqueles que cursavam o PEB I e II (1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> séries), o que estava por trás do seu interesse pelo estudo era o desejo e a necessidade de se comunicar com os amigos e familiares através de cartas, sem ter que depender de outros presos. Na prisão, ler e escrever significa mais liberdade e privacidade. Quem não sabe pede, e quem pede, deve. Na prisão até favor é dívida. E dívida é risco de vida. (LEITE, 1997 p. 77)

Razões essas que levam a um caminho de autonomia e solidariedade, pois também buscam ajudar o próximo e por ser um espaço que proporciona o contato com o mundo exterior (professores da rua). Concordamos com Onofre ao afirmar que:

É preciso afastar-se, no entanto, de qualquer postura ingênua em relação ao papel da escola dentro do sistema prisional, mas não há como negar que, nesse espaço, o homem aprisionado, muitas vezes, busca sua identidade e o diálogo, reconstrói a sua história e valoriza os momentos de aprendizagem, tendo, portanto, o direito a uma escola competente, solidária, produtiva e libertadora. (2008, p.13).

Silva afirma que escola é um espaço de possibilidades no interior do presídio:

A escola dentro do sistema penitenciário possibilita uma forma diferente de trabalhar com o detento, esse setor pode ser uma alternativa para o aluno que procura deixar ou evitar ser inserido no que podemos chamar de “criminalidade”. Uma educação eficiente pode possibilitar ao aluno um espaço de reflexão e de esperança nos objetivos almejados. Pode não ser algo definitivo, mas é um passo à frente em um caminho que terá para esse um novo começo. (SILVA, 2000, p. 36)

Indagamos sobre a vida escolar dentro do presídio e obtivemos respostas que demonstram trajetórias de pessoas comuns, que passaram pela escola e tiveram seus percalços como a maioria dos jovens e adultos desse País, que ora se dedicam à escola, ora se dedicam ao trabalho. Narraram fatos cotidianos comuns ao ambiente escolar convencional, como podemos apreender nesse trecho:

Normal. Sempre fui muito comunicativo, sempre gostei muito de ler, tinha muitas amizades, minha mãe sempre incentivou a gente a estudar, eu até me formei tarde, por precisar trabalhar, repeti umas séries, mas mais por relaxo meu mesmo, mas depois peguei firme e fui fazer faculdade. (EDUCADOR 15)

Nesse relato, aparece a questão da repetência e as marcas que ela deixou na vida desse aluno [ não só dele, mas de outros, como foi o caso também do Educador 1, cujo depoimento

nesse sentido já foi relatado aqui], mas também demonstra que ele sabia que a escola era um lugar de possibilidades em sua vida. Em depoimentos, alguns presos também deixaram claro que, apesar da cobrança, havia pouca participação dos pais na vida escolar.

Por outro lado, ao falarem sobre os prisioneiros e a prisão, o panorama é outro. Demonstram ser pessoas cheias de mágoas, de descrédito e de sentimento de revolta, não por estarem presos, mas pela condição em que vivem. Mostraram que a instituição poderia ser bem melhor, se não houvesse o preconceito, pós-julgamentos e, principalmente, se a justiça fosse mais rápida e se não houvesse o problema da superlotação<sup>98</sup>, como já citamos anteriormente, com números. Asseguraram ainda que é uma condição *estar* e não uma determinação *estar* preso.

A seguir, apresentamos algumas narrativas a respeito das vivências no interior do cárcere.

Quando a gente chega nesse lugar, por esse tipo de crime, as pessoas querem fazer pergunta, querem julgar, xingar, a gente tem que estar preparado, eu até que não fui muito hostilizado. Eu não sou inocente, eu vou falar a verdade, eu não sou inocente, eu cometi um erro para estar aqui, eu não estou aqui pagando por uma coisa que eu não fiz, disso eu tenho consciência. Foi uma sensação de medo, mas aí quebrou um pouco porque, no raio, no pavilhão, encontrei um amigo da minha cidade, que frequentava a minha casa. Ele me disse: pode ficar tranquilo, vem morar aqui na minha cela, ai fiquei mais tranquilo, graças a Deus. (EDUCADOR 1)

Cheguei em choque, pois nunca tinha entrado numa cadeia, coisas que pessoas falavam que matava, fazia isso, batia, tomava choque não sei aonde, na unha, em tudo quanto era lugar, então você já entra nessa parte, depois no decorrer, você acostuma [Risos]. (EDUCADOR 4)

A minha vida na prisão...meu Deus! Foi uma reviravolta tremenda, porque eu não esperava. Até mesmo, porque eu nunca tive envolvimento com o crime e aconteceu um desacerto, infelizmente vim parar nesse lugar. Foi um susto para todo mundo, para minha família, para minha mulher, para todo mundo. (EDUCADOR 5)

Desespero, fiquei desesperado, pela vida no cárcere, a vida no cárcere foi muito difícil muito temeroso, foi o pior dia da minha vida, tive vários dias, mas esse foi o pior. E afirmo: eu não sou do crime, [...] eu achei que ia morrer, a sobrevivência nesse lugar é muito difícil, [...] há questão da humilhação da opressão da polícia, quando você é preso tanto a polícia e a justiça não

---

<sup>98</sup>Os problemas da violência nas prisões, da superlotação foram amplamente denunciados desde os anos de 1980 por Paulo Sérgio Pinheiro ver: PINHEIRO. *Escritos Indignados: polícia, prisões e políticas no Estado Autoritário* (No 20º aniversário do Regime de Exceção, 1964-1984). São Paulo, Brasiliense, 1984; e nos anos de 1990 por Sérgio Adorno ver: ADORNO. *Sistema Penitenciário no Brasil: problemas e desafios*. Revista USP, n.9, p.65-78, março-abril-maio 1991.

conhece seu caráter: você é um criminoso.[...]Tive que aprender a tomar banho frio, dormir no chão, comer o que te dão, o que a casa vai lhe dar, o sofrimento da família, a primeira visita é massacrante na alma, as pessoas que estão lá, há um ciclo de reforço e as pessoas vão te ajudando, [...]comecei a ver a sobrevivência, a inteligência deles, a questão da cadeia [...]. (EDUCADOR 10)

Tive que me adaptar ao ambiente hostil, às pessoas horríveis, às regras. Pensei em morrer, parecia-me a única saída, mas aí eu me lembrei da minha filha e decidi continuar. Não sou do crime, nunca fui e nunca serei e isso foi o que tornou tudo mais difícil. Mas, me orgulho, pois em mais de sete anos, eu não me contaminei. (EDUCADOR 11)

Foi muito complicado vir para cá, para mim, você chegar num território praticamente do inimigo, porque quem está aqui dentro é tão humano quanto a gente, e independente do por que estar aqui dentro. Estamos todos no mesmo lugar, e aprendi a ver tudo positivamente, aqui eu estou preso e não eu sou um preso, eu estou, porque eu assumo isso como uma condição temporária, isso é passageiro [...]. (EDUCADOR 14)

Como podemos inferir, o mundo da prisão, para eles, é hostil e desumano, composto por pessoas boas e “horríveis”, como afirma o Educador 11. Para aqueles que nunca tinham pisado no chão de um cárcere, a realidade se apresenta muito mais dura, manifestando-se com várias sensações (medo, susto, desespero). Para aqueles que, de alguma maneira, já vivia no crime ou que, em sua família havia membros presos, apresentam uma visão mais positiva. Onofre (2002) afirma que os “traços comuns denotam a má qualidade de vida: superlotação, condições sanitárias rudimentares, alimentação deteriorada, precária assistência médica, judiciária, social, profissional e educacional” (p.19). Isso pode ser corroborado nas afirmações:

Chegar à cadeia com 18 anos para mim, sei lá, com tudo que eu procurava e queria ser, com tudo que estava vendo e aprendendo, digo, não foi fácil nem para eles nem para mim. Porque eu tinha meu irmão que já estava preso, que já tinha vida dele dentro da cadeia, então, muitas coisas da cadeia eu aprendi, assim com ele, não em prática de fazer as coisas erradas. Mas, eu tive o desprazer de conhecer indo visitá-lo, ouvindo as queixas da minha mãe e as brigas, tudo isso então, um pouquinho da cadeia eu aprendi, por eles, que já estava dentro do sistema. Desde a minha chegada, demorou um tempo, para escolher as amizades, a gente fala: ninguém leva ninguém, mas o conhecimento vinga, as amizades levam você, não que, elas nos pegam no seu braço e leva. [...]. Hoje que eu me adaptei, conheci um monte de coisas boas e ruim e aí você vai fazendo escolhas, porque fazer as escolhas tão tarde, por que só agora caiu a ficha, por que eu vim cair a aqui dentro – as minhas escolhas. (EDUCADOR 8)

Aqui dentro desse lugar, passei por um processo difícil também, arrumei muitos inimigos aqui também. Estudei o ensino médio. Hoje eu sou líder da Igreja Assembleia de Deus dentro do cárcere. Olha, todo preso, quando ele chega aqui, ele chega meio desesperado, porque ele pensa: o que vai ser de

mim aqui dentro? Se eu vou sair vivo ou não, né? A gente chega num lugar como esse e não digo agora, mas antigamente, as pessoas sempre falavam: Olha, tem três coisas que você não pode se envolver aqui dentro: É bola, buchicho, você está me entendendo? e droga. São as coisas que mais complicam as pessoas aqui dentro. (EDUCADOR 7)

Os problemas psicológicos, as dificuldades, a saudade, a distância, a solidão, então veio tudo de uma vez. E, neste momento, a gente tem que procurar força no fundo do poço e aonde nesse lugar, onde a gente não pode confiar em ninguém a não ser Deus? Foi nesse momento que eu fui me apegar com Deus. (EDUCADOR 19)

Os colaboradores contaram que, depois de um período de adaptação, aprenderam coisas boas e ruins. Lembram a importância dos laços familiares para suportar a situação. No entanto, a religião, na prisão – o que chamam de “encontro com Deus”, a fé – dá força para continuarem na caminhada. Percebemos que eles se envolvem profundamente com as questões religiosas, tornando-se líderes delas.

Alguns afirmaram que a prisão, nos últimos anos, melhorou muito, em particular aqueles que passaram pela Casa de Detenção e em outras unidades nos anos de 1980, quando ocorriam muitas mortes e a violência era frequente, tanto por parte dos presos como dos funcionários. Hoje só existem as facções (partidos), o que eles consideram problemas, mas reconhecem também que elas conseguem provocar mudanças no sistema, exemplo disso são as várias penitenciárias para os diversos tipos de crimes. Para eles, o maior problema do sistema prisional é a superlotação. Consideram as novas unidades dignas, bem planejadas, mas não dá para “colocar 30 ou 50 presos onde cabem 10”. Fato esse que confirma a realidade das unidades pesquisadas: todas com superlotação.

Após dialogar com os monitores educadores acerca das suas histórias antes da prisão e na prisão, refletimos sobre o exercício da docência, a dimensão do ser e viver do prisioneiro, vidas entre a cela e a sala de aula, o que significa para eles ser preso e educador.

### **3.3 O tornar-se educador na prisão: fazendo escolhas e semeando sonhos**

O tornar-se educador na prisão ocorre pelos mais diversos motivos, desde o interesse pela remição da pena, remuneração e, também, pelo querer crescer. Dentre os 27 entrevistados, quatro deles já possuíam experiência docente: um deles é professor de História, dois são professores da área de Letras (um homem e uma mulher) e um deles, o italiano, é formado em literatura italiana moderna, contemporânea e filosofia na Itália. Assim, três são formados em

universidades públicas, duas no Brasil e uma na Itália, e uma prisioneira é formada em Letras por meio de uma faculdade particular.

A maior parte deles se fez educador na prática, na experiência da sala de aula. Com frequência, se remeteram a outros detentos monitores, como exemplo, para o exercício na sala de aula. Ao serem questionados se já possuíam alguma experiência docente, apenas 3,7% responderam que sim, ou seja, os quatro educadores formados em cursos superiores. Possuem experiências entre três e quatro anos, ou seja, estavam, antes da prisão, no início da carreira. Alguns dos colaboradores, ao narrarem suas experiências educacionais, afirmaram que a única que possuíam antes da prisão era como alunos nas escolas regulares. “Não, a única experiência, com escola, foi a que eu frequentei” (EDUCADOR 18)

Ao questioná-los por que eles começaram a ensinar dentro do presídio, registramos diversos caminhos, os mais diversos percursos na construção da identidade de educador, como podemos ler a seguir.

Me fiz educador para ajudar as pessoas a serem pessoas, homem a ser homem. Quando eu cheguei aqui, pensava que estava no fundo do poço. Como educador, eu percebo que não estou acabado, que eu estou vivo, que preciso lutar, quero me manter bem. Eu entro em sala de aula para ajudar outras pessoas e tenho a ajuda financeira. (EDUCADOR 14)

Primeiro, porque eu queria me ocupar com alguma coisa; segundo, porque eu achava que tinha condição de poder transmitir alguma coisa que eu sabia para aqueles que não estavam sabendo ainda. Me adaptei bem. (EDUCADOR 18)

Os presos veem na docência a oportunidade de ajudar outras pessoas, na perspectiva de levar o conhecimento e receber o auxílio financeiro por exercerem essa atividade, que os mantém com dignidade na prisão, inclusive, auxiliando suas famílias. É uma ocupação que gera satisfação. Nenhum dos 27 colaboradores declarou ver a docência como um dom ou missão, mas uma oportunidade para eles, e também para os outros. Um dos colaboradores foi enfático ao dizer: “Meu interesse era de remição de pena” (EDUCADOR 26). Essa afirmação foi feita por um monitor que possui mais de 60 anos de pena para cumprir<sup>99</sup>. Achado esse, que vem ao encontro de Menotti (2013) que observou, na Penitenciária de Assis, o “caráter subjetivo do “gostar” de ser professor e a possibilidade de ajudar os seus companheiros de cela” e “ser professor lhe proporciona auxílio fundamental para sua sobrevivência e de sua família” (p.97).

---

<sup>99</sup> Esse colaborador já saiu da cadeia três vezes e toda a vez voltou como reincidente. Juntas, suas penas somam 60 anos.

Quando questionados sobre as suas percepções em relação aos outros detentos, se a condição de educador os fazia se perceber diferente, foram unâimes ao afirmar que não, mas explicaram que a condição deles é a mesma que as dos outros presos. O que eles dizem possuir mais que os outros é a responsabilidade, como explica a descrição a seguir: ‘É uma responsabilidade muito grande ser educador. Começa em casa, sendo pai, já sou um educador, ensinando coisas que não estão baseadas nos livros e na vida (EDUCADOR 3).

O educador nos chama atenção para a responsabilidade e para o compromisso que o exercício da docência exige. Jesus (2010) conclui que, ao atuar como docente, os monitores presos se defrontam com “os desafios de atuar em um espaço, sendo em alguns momentos um prisioneiro comum e, em outros, tendo a responsabilidade de gerir uma sala de aula com colegas prisioneiros desempenhando o papel de educando” (p.88). Lembramo-nos de Freire (1996) quando afirma que a concepção do ato de educar vai além das paredes das salas de aula, pois está presente na vida, na família, em casa e também nos livros. Se monitores se conhecem iguais aos demais detentos, mas com papéis diferentes, também revelaram sentir o peso da palavra professor, quando alguém assim os chama.

Jesus (2010) afirma que há um ganho para o cidadão preso ao

Ser chamado de professor dentro da prisão, ao invés de ser chamado de ladrão ou de preso, confere mais dignidade no mundo da prisão, com os demais presos, com os agentes de segurança penitenciária e com a direção, além de melhorar a autoestima, cria condições para que o mesmo possa pensar sua vida profissional futura. (p.86)

Menotti (2013), por sua vez, também destaca essa sensação de bem-estar emocional do monitor preso ao ser reconhecido como professor e já não mais como ladrão.

Não vejo diferença nenhuma com os outros presos, porque da mesma forma que eles aprendem comigo eu aprendo com eles. (EDUCADOR 27)

Aqui dentro não sou absolutamente diferente de ninguém, eu sou diferente de quem trabalha aqui, mas de quem está preso não, não sou diferente em nada. A gente é igual e é igual mesmo. (EDUCADOR 26)

Dentro da sala de aula sou diferente sim. Lá dentro, eu sou igual a todos... se vem um pensamento de que eu sou diferente é quando eu vejo um aluno, e ele me chama de professor, aí eu relembro: Ah, realmente eu sou professor dele, ali dentro sou, Mas em todos os sentidos a gente sempre deixa claro a igualdade. Ali dentro é todo mundo calça bege, camisa branca. Ontem eu até falei para um aluno: eu e você somos a mesma coisa – os dois são reeducados. (EDUCADOR 5)

Evidencia-se, nas vozes dos entrevistados, a introjeção do discurso igualdade de condição: são todos reeducandos. Na cela, a homogeneização, a diluição das diferenças se materializa nos detalhes como *a calça bege e a camisa branca*. Na sala de aula, as diferenças se desnudam no *eu sou professor*. Em contraponto, alguns afirmaram viver e sentir as diferenças. Disseram ser vistos de forma diferente e até sofrer, por parte dos colegas de cadeia, um certo preconceito, como podemos ler nas narrativas:

Tem uma diferença, muitos se aproximam da gente e me vê como uma pessoa que pode ajudá-los de alguma forma. Mas, também existem pessoas que olham para gente de uma maneira diferente, você sente um olhar de prepotência como se a gente fosse diferenciado deles. Mas, com um bom diálogo, a gente consegue fazer com que entendam ou pelo menos respeitem a posição de cada um, e da mesma forma que eu respeito, eu exijo que também me respeitem. (EDUCADOR 14)

Me sinto diferente, não melhor. Diferente, porque busco conhecimento para passar aos demais. Sinto-me útil. (EDUCADOR 11)

Os monitores são diferenciados sim, porque aqui tem quem goste da escola e tem quem não goste, são funcionários e até mesmo outros presos. Então somos diferenciados sim. (EDUCADOR 5)

O preso monitor vive uma contradição ao viver sua condição: pelos outros detentos, ele é visto como diferente; ao mesmo tempo ele próprio se vê como diferente dentro de sala de aula e perante suas responsabilidades, já que o sentimento de ser útil, de ser respeitado transborda. As contradições de ser um sujeito que vivencia as relações de poder, ora próximo dos funcionários e, em alguns momentos, distante deles, ora próximo aos outros presos, ora distante. Essas relações delicadas provocam desconfiança por parte dos presos.

É válido ressaltar a categoria do diálogo como modo de mediar as relações entre os presos educadores e os presos educandos. Assim, as categorias poder, igualdade, diferença e diálogo se fazem presentes no processo educacional entre a cela e a prisão. Situação também encontrada por Jesus (2010):

[...] existe certa desconfiança para com os monitores presos e que mantêm uma proximidade com os funcionários (no nosso caso, os funcionários da educação, mas poderia ser com qualquer outro funcionário). É comum entenderem esse tipo de relação (aproximação entre prisioneiro e funcionário) como uma possibilidade de traição, alcagüetagem. (p.98)

Segundo os estudos de Penna (2003), “a docência estabelecida na prisão encontra-se permeada por relações de poder existentes entre os diferentes segmentos que compõem o

universo carcerário, e os monitores não têm como se abstrair da condição de detentos à que estão submetidos" (2003, p.114). Assim, a diferença entremeia o mundo em suas mais variadas questões, como de profissões, gênero, etnia, cor, nacionalidade. Ao assumirmos uma postura multicultural, afirmamos que a diferença faz parte do humano. Sobre essa questão recorremos a Santos:

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (2003, p.122)

Esses educadores se fazem, se constroem no seio dessas contradições, suas identidades se formam num processo dinâmico e multidimensional, em um ambiente hostil, um lugar de submissão, de adestramento dos corpos, de negação da liberdade. As relações entre o seu eu e do outro, se auto afirmam nas relações de poder ali estabelecidas, revelam que o tornar-se educador na prisão é um processo de enfrentamento das várias situações cotidianas que vão aparecendo no espaço tempo da prisão.

Como os chamados monitores se veem como educadores? Qual o significado de ser educador? Nas narrativas, eles reafirmaram que o processo de aprender e ensinar se prolonga por toda a trajetória de vida, como podemos ler na descrição a seguir:

Ao longo do tempo em que estou em sala de aula, eu me descobri educador e ao mesmo tempo, digo: eu nasci para isso. Ser educador é ser esse semeador de sonhos, é uma pessoa que ajuda o aprendiz a descortinar mundos, mas ao mesmo tempo levando, conduzindo, proporcionando, dando instrumentos para que o aluno perceba o mundo que ele é, não só os conteúdos, pois acho que isso é apenas um pretexto para desenvolver a mente humana, as potencialidades humanas. O educador é esse sensibilizador de humanidade. Ele é essa setinha da lança que faz com que esse mundo que está ai para ser descoberto. Esse homem sou eu, uma pecinha que ajuda, auxilia o homem a ser mais homem. (EDUCADOR 14)

Esses significados atribuídos pelo Educador 14, nos leva a dialogar com Nóvoa (1995), ao dizer que o professor, no seu processo de construção identitária, vai fazendo adesões a princípios e valores e, durante a ação, realiza a escolha das melhores maneiras de agir, na luta de foro pessoal e profissional, o que envolve um processo de autoconsciência, de reflexão sobre a sua própria ação. Ainda para o autor, "a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão [...]" (p.16). Ele prossegue: "É um

processo que necessita tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (p.16).

No edificar desse processo identitário, os presos monitores foram elaborando saberes próprios na prática docente ao se verem à frente de obstáculos. Esses saberes são definidos por Tardif (2002) como saberes experienciais que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes, por meio da vivência de situações específicas, relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Os presos monitores, durante o seu trabalho docente, foram se apropriando de conhecimentos e saberes, ao refletirem (SCHÖN, 2007) sobre a sua própria prática. Assim, constroem uma identidade docente, ao realizar atividades que cabem ao educador, tais como: preparar aulas, construir materiais pedagógicos, interagir com alunos, reconhecê-los como sujeitos do conhecimento.

Pimenta reforça que da identidade do professor

constrói-se [a identidade profissional] também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA, 1999, p.19)

Para esses educadores, os momentos de narrar foram momentos de “parar e pensar”.  
Momentos de reflexão, momentos formativos.

Ser educador é você conseguir transmitir algum conhecimento, trocar uma experiência, é passar alguma coisa de bom, sendo formado ou não; educadores, quando queremos, todos somos. (EDUCADOR 15)

Conseguir passar para outras pessoas os seus conhecimentos de vida, mostrando o que é certo e o errado. (EDUCADOR 16)

Contribuir com a vida das pessoas, seja com o ensino ou com uma experiência de vida. Vale a pena ser bom, estudar, recomeçar. Foi isso que eu tentei passar ao longo do tempo que eu tive aqui, eu era visto como o monitor que apaziguava os conflitos, calmo, sereno, o que todo mundo queria conversar. (EDUCADOR 1)

Ser exemplo. (Educador 17)

Uma recompensa de eu ver uma pessoa que não sabia nem ligar um computador e agora liga ... eu não conhecia esse sentimento. É novo para mim né?, porque eu tenho conhecimento e o melhor de tudo é quando a gente gosta daquela área [...]. (EDUCADOR 5)

Ser educador é reconhecer que ninguém sabe nada. Eu aprendo mais educando com eles, do que eles aprendem comigo. (EDUCADOR 4)

Considerando as narrativas, a docência na prisão é uma satisfação, algo que eleva a autoestima dos presos monitores; revelam, de certo modo, a beleza do ato de educar, que exige respeito pelo discente, que a sala de aula é lugar de troca de saberes e lugar oportuno para a construção do conhecimento junto ao aluno. Ser educador é ser exemplo, e o papel de educador pode ser exercido por qualquer pessoa quando quer. Nesse sentido, os colaboradores afirmam que ser educador exige alguns saberes: como saber ensinar, respeitar o saber do outro, dialogar, mediar conflitos. Além de ter um perfil diferenciado, o educador precisa ser calmo, sereno, paciente, mediador. Eles revelaram que existem dificuldades na prática pedagógica, tais como: a falta de materiais, TVs, livros, de auxílio pedagógico e principalmente a falta da experiência pedagógica, como veremos no próximo capítulo,

Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*, reafirma a concepção de educação como um processo histórico. Pinto corrobora ao explicitar os caracteres da educação como

[...] um processo, portanto é o decorrer de um fenômeno (a formação do homem) no tempo, ou seja, é um fato histórico. Todavia, é histórico em duplo sentido: primeiro, no sentido de representar a própria história individual de cada ser humano; segundo, no sentido de que está vinculada à fase vivida pela comunidade em sua contínua evolução. (PINTO, 1994, p. 30)

Nesse sentido, a construção da identidade do educador faz parte desse processo como sujeito histórico individual e coletivo, pois atua em uma comunidade, nesse caso, inserida na prisão. O professor se faz na sala de aula, o que exige uma leitura de mundo (FREIRE, 1996), compromisso político e respeito ao educando. Lembramos que o professor é uma pessoa. O ato educativo é um ato de troca, de diálogo e de respeito. O autor nos fala da importância da ousadia e, a nosso ver, mesmo com todos os obstáculos inerentes ao lugar social onde ensinam, esses sujeitos foram ousados ao se tornarem monitores.

Assim, a escola, seja ela para jovens, adultos ou criança, precisa ser reinventada a partir das realidades sociais e especificidades de cada homem ou mulher que busca nela um sonho. Recorro a Silva Jr. e Guimarães, quando afirmam que a escola significa para os jovens, principalmente para aqueles que moram no campo, “um espaço de novas possibilidades relacionadas ao futuro profissional: a escola é o caminho para conseguir, no futuro um bom emprego” (2012, p.136). Isso não é diferente no ambiente prisional, pois mais de 60% dos aprisionados são jovens entre 18 e 24 anos.

Ao olharmos a trajetória escolar dos presos monitores, os dados corroboram os achados da pesquisa de Menotti (2013), pois demonstram uma trajetória escolar marcada por interrupções, uso de drogas na adolescência ou envolvimento com o tráfico, a necessidade de trabalho para auxiliar a família. Mas, ressaltamos que os nossos sujeitos são diferenciados, pois temos quatro professores formados em nível superior, alguns frequentaram escola particular e a maioria terminou os seus estudos fora da prisão e retrataram positivamente a composição familiar, enquanto os seus sujeitos só “possuem o ensino médio e nunca ministram aulas fora da prisão” (MENOTTI, 2013, p. 68).

O ponto de encontro com as pesquisas de Menotti (2013), Jesus (2010) e Penna (2003) é que o ambiente escolar é compreendido como um espaço singular em relação à prisão. Espaço propício à interação, ao respeito e ao diálogo e aprendizagem, configurando-se em um ambiente escolar-escola regular que proporciona a aquisição de conhecimento e a possibilidade de vislumbrar um futuro melhor.

Nossos colaboradores apresentaram distinções em relação àqueles estudados por Penna, conforme trecho a seguir ao concluir que

os monitores tem um sentido prático aguçado voltado para o exercício da profissão e para os privilégios dela decorrentes, que lhes permite mais acesso a informações, aos serviços disponíveis (assistente social, médico, dentista), prestígio frente aos diretores e funcionários, respeito dos alunos, circulação; além de ser o melhor salário. (2003, p.118)

Para além dos privilégios, foi possível observar e apreender, entre os educadores investigados, que eles, ao se reconhecerem como docentes, avançaram para além dos pontos destacados pela autora. Reconheceram a fragilidade dos seus domínios em relação aos saberes curriculares e à necessidade de formação pedagógica, mas também afirmaram que, mesmo sem os vencimentos, gostariam de estar em sala de aula e não só auxiliando os professores estaduais ou substituindo-os quando faltam. Pelos fatores já citados, eles não se veem como privilegiados ou diferentes, porque primeiramente são presos.

Concordamos, sim, com a autora, ao concluir que “o ofício docente confere uma ‘marca’ aos que o exercem, influenciando na forma como se veem e são vistos pelas pessoas com quem se relacionam”. No entanto, divergimos em relação às posições dos sujeitos que declararam “que o fato de serem professores lhes confere prestígio e distinção, por se tratar de atividade que representa valor” (2003, p. 119). Lembramos Tardif : “O professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma

cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem" (2000, p.15)

As trajetórias narradas demonstraram que as identidades docentes desses presos monitores foram sendo forjadas no decorrer do exercício da docência nas prisões. Para Menotti, "esses educadores são leigos, porém estão construindo a identidade de professores, estão aprendendo o ofício da docência e modificando suas concepções e posturas sobre si e sobre o mundo" (2013, p.111). Eles reconheceram a importância da figura do educador e o papel que escola tem ao transformar a vida dos sujeitos que a frequentam, seja ela na prisão ou fora dela. Apostam que a escola é ou deve ser um espaço de possibilidades e de oportunidades. Oportunidades essas que eles mesmos aproveitaram para traçar um novo caminho. Nota-se, claramente, que os presos, ao se tornarem educadores, constroem um perfil identitário diferenciado dos outros que compõem a grande massa carcerária.

Por fim, Menotti (2013) nos alerta sobre a possibilidade da figura do educador aprisionado desaparecer do ambiente prisional e o risco que corremos de perder os saberes acumulados por anos e que, dificilmente, são discutidos nos cursos de formação. Risco esse real, pois observamos nas cinco unidades pesquisadas que os professores do Estado não indicaram a possibilidade de troca de saberes com os presos monitores, que passaram apenas a realizar serviços que não caracterizam o ofício docente como: montar o som, apagar lousas, pegar dicionários, etc. Escutamos várias queixas sobre essa relação, contrariando o estabelecido pelas Diretrizes em seu artigo 11 § 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, 2010)

Assim, acreditamos na importância desta Tese e das outras investigações que registram os caminhos percorridos pela educação em prisões no Estado de São Paulo, em particular, o fazer docente dos presos monitores, pois é uma maneira de preservar e transmitir uma experiência de educação de adultos distinta, uma vez que se processa em um lugar social de privação de liberdade, onde o ser humano não detém o controle de seu corpo, de seu tempo e de seu espaço.

Concluímos esse capítulo com essa bela passagem de Paulo Freire ao buscar na sua memória o seu *eu* e a sua identidade:

Quando hoje, tomando distância de momentos por mim vividos ontem, os rememoro, deve ser, tanto quanto possível, em descrevendo a trama, fiel ao

que ocorreu, mas, de outro lado, fiel ao momento em que reconheço e descrevo, o momento antes vivido. Os “olhos” com que “revejo” já não são os “olhos” com que “vi”. Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva do que passa. O que não me parece válido é pretender que o que passou de certa maneira devesse ter passado como possivelmente, nas condições diferentes de hoje, passaria. Afinal o passado se comprehende, não se muda. (FREIRE, 2003, p. 19)

## **CAPÍTULO IV**

## **O QUE PENSAM, O QUE DIZEM: SABERES, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NAS VOZES DE EDUCADORES**

Que a educação seja o processo através do qual o indivíduo toma a história em suas próprias mãos, a fim de mudar o rumo da mesma. Como? Acreditando no educando, na sua capacidade de aprender, descobrir, criar soluções, desafiar, enfrentar, propor, escolher e assumir as consequências de sua escolha. Mas isso não será possível se continuarmos bitolando os alfabetizandos com desenhos pré-formulados para colorir, com textos criados por outros para copiarem, com caminhos pontilhados para seguir, com histórias que alienam, com métodos que não levam em conta a lógica de quem aprende. (FUCK, 1994, p. 14 - 15)

Neste capítulo, apresentamos e analisamos as narrativas dos presos educadores evidenciando os significados atribuídos às suas práticas educativas; o modo como constroem e (re)constroem os seus saberes docentes e suas concepções sobre cidadania e justiça. Iniciaremos com uma análise do projeto de prática educativa da Fundação Professor Doutor Manoel Pedro Pimentel – Funap, as vozes dos formuladores e gestores acerca do programa e as vozes dos educadores sobre a experiência educacional, da qual são protagonistas no interior dos presídios paulistas.

Partimos da concepção de que a prática pedagógica, como *práxis social*, é compósita, visando o processo de ensinar e aprender. Assim, analisar a prática pedagógica como uma prática social pressupõe refletirmos sobre as relações entre sujeitos, saberes e práticas em determinados contextos. Nesse sentido, envolve diferentes ações desde como preparar uma aula, as escolhas metodológicas, o referencial teórico; as concepções de mundo, educação, ensino; a seleção de conteúdos, os materiais didáticos, as relações professor/aluno; os modos de ensinar e avaliar as aprendizagens.

Libâneo (1991) define a prática educativa como “o processo de “prover” os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas.” (1991, p.17). Nesse contexto, a prática educativa possui inúmeras faces e cabe ao docente escolher a melhor ou mais adequada, ou a possível maneira de exercer a sua prática docente, alicerçada em referenciais e compromissos. Cabe ao educador ter uma postura ética, agir com responsabilidade, mantendo um clima democrático, de diálogo, de respeito ao aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem, reconhecendo-os como sujeitos sociais, da história, da transformação, bem como o respeito da heterogeneidade, dos valores, costumes e sua cultura. (FREIRE, 1996).

Nessa perspectiva, apresentaremos algumas das dimensões do projeto educativo da Funap para que possamos ampliar a compreensão sobre as práticas nas salas de aula, desenvolvidas por educadores no interior das prisões, bem como as ações docentes e as concepções deles.

#### **4.1 O projeto de prática educativa da Funap para a educação de adultos presos**

A análise do projeto educativo da Funap baseia-se no documento que ela elaborou, em 1995, sob a responsabilidade de Robson Jesus Rusche<sup>100</sup>, intitulado a “Educação de Adultos presos: uma proposta metodológica”. Esse documento apresenta o caminho metodológico estruturador do trabalho educacional desenvolvido pela Instituição.

O livro<sup>101</sup> está dividido em três blocos: o primeiro, apresenta a introdução; o segundo, a metodologia e, por último, as considerações finais, além de um conjunto de anexos, contendo um breve histórico da Funap, a sua estrutura organizacional, o funcionamento do programa de educação, as atribuições dos profissionais do programa de educação, a divisão regional, quadro de escolas, etc.

No prefácio da obra, encontramos um texto do então secretário de Justiça de São Paulo, Dr. Mário Sergio Garcia, que, no ano de 1987, determinou que a Funap seria a única responsável pela educação básica no Sistema Penitenciário de São Paulo. O documento afirma que:

O Programa de Educação da Funap tem por finalidade garantir ao aluno preso um aprendizado significativo. Além de cumprir os conteúdos necessários do Primeiro Grau<sup>102</sup>, visa que homem preso possa desenvolver sucessivamente uma série de potencialidades: reflexão, análise, participação, socialização, crítica, percepção, comparação, transparência, criatividade, etc. (RUSCHE, 1995, p.7-8)

Essas potencialidades que o Programa visa desenvolver são parte de um objetivo maior do sistema penitenciário: “a proposta visa à recuperação social do homem preso e a melhoria de suas condições de vida através do trabalho e da Educação Básica” (p.9). Para a concretização dessa meta, a Instituição pautava o desenvolvimento de suas atividades, por meio de projetos, nas seguintes áreas:

---

<sup>100</sup>Formado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC (1991), mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1997) e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2004). Sobre o autor ver: <http://lattes.cnpq.br/8182587050837750>.

<sup>101</sup>RUSCHE, Robson Jesus. *Educação de adultos presos: uma proposta metodológica*. São Paulo, Funap, 1995.

<sup>102</sup>Refere-se ao atual ensino fundamental.

- Formação profissional,
- Postos de cultura,
- Atividades esportivas e de lazer,
- Cursos Culturais – música, instrumentos, coral e artes plásticas,
- Educação Supletiva 1<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série do atual ensino fundamental.

Para viabilizar a implementação da proposta, no decorrer das atividades, a Funap procurou firmar parcerias como, por exemplo, assinou convênios com a Fundação Mobral,<sup>103</sup> que durante o processo passou a se denominar Fundação Educar<sup>104</sup> para atender à população educacional da 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série e, também, com a Fundação Roberto Marinho<sup>105</sup> para atender à segunda etapa da 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries (RUSCHE, 1995). Essas fundações forneciam o material didático e a assistência técnico-pedagógica. À Funap cabia a remuneração dos monitores, a estrutura física e o funcionamento das salas de aulas nos presídios.

Assim, a proposta pedagógica nasceu no campo de relações externas com outras instituições envolvidas com a Educação de Jovens e Adultos – EJA. É importante esclarecer que até 1987, a educação oferecida nos presídios paulistas, apesar das dificuldades, conseguiu

<sup>103</sup> Programa criado em 1970 pelo governo federal com objetivo de erradicar o analfabetismo do Brasil em dez anos, o Mobral propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando "conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida". O programa foi extinto em 1985 e substituído pelo Projeto Educar. Disponível em: MENEZES, Ebenezer Takuno de SANTOS, Thais Helena dos. "Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização)" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* – Educa Brasil. São Paulo: Midamix Editora, 2002. Disponível em <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=130>> Acesso em em 24/7/2014.

<sup>104</sup> A Fundação Educar foi criada em 1985 e, diferentemente do Mobral, passou a fazer parte do Ministério da Educação. A Fundação, ao contrário do Mobral, que desenvolvia ações diretas de alfabetização, exercia a supervisão e o acompanhamento junto às instituições e secretarias que recebiam os recursos transferidos para execução de seus programas. Essa política teve curta duração, pois em 1990 – Ano Internacional da Alfabetização – em lugar de se tomar a alfabetização como prioridade, o governo Collor extinguiu a Fundação Educar, não criando nenhuma outra que assumisse suas funções. Tem-se, a partir de então, a ausência do governo federal como articulador nacional e indutor de uma política de alfabetização de jovens e adultos no Brasil (SOARES, Leônio, BRASIL ALFABETIZADO EM FOCO, PGM 1 – Alfabetização de Jovens e Adultos: um pouco da História. Disponível em: <<http://www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2003/baf/tetx1.htm>>)

<sup>105</sup> Instituição privada sem fins lucrativos, criada em novembro no ano de 1977 pelo jornalista Roberto Marinho e pertence às Organizações Globo. Em 1980, a Fundação Roberto Marinho colocou no ar o Telecurso 1º e 2º Graus que, anos depois, passou a se chamar Telecurso 2000, que ensina matérias de ensino fundamental e médio, através de programas de televisão e apostilas impressas. Desenvolve também metodologias educacionais em redes sociais de aprendizagem colaborativa, utilizadas na educação profissional inicial (qualificação) ou continuada (formação de professores) e na educação profissional técnica de nível médio. Assim, combinando ensino presencial e a distância, desenvolveu o Multicurso – programa adaptável a diferentes contextos, como o ensino da Matemática nos níveis fundamental e médio e a gestão de bacias hidrográficas – e o Telecurso TEC, para a educação profissional técnica de nível médio. Desenvolveu o Programa Qualifica para atender, na modalidade presencial, às necessidades de educação profissional inicial de jovens e adultos. <Disponível em: <http://www frm.org.br>>. Acesso em 13.03.2014

se firmar em caráter de suplência. Como destaca Rusche, no documento, ainda faltava desenvolver “uma metodologia que atendesse aos objetivos do trabalho em relação ao homem preso e que respondesse às reais necessidades de nossos alunos” (1995, p. 10).

Ao ser nomeada, em 1987, como responsável pela educação, a Funap almejava unificar a metodologia e o acompanhamento do aluno preso ao implantar histórico escolar dele. Outro fato a ser destacado é que com a extinção da Fundação Educar (1990), que oferecia o material didático, a Instituição<sup>106</sup> foi levada a iniciar o processo de produção do seu próprio material didático e a estruturar a sua própria equipe técnica. Outro marco dentro da Funap foi a criação da Gerência de Educação em 1989.

O processo de reflexão levou os monitores<sup>107</sup> e a equipe gestora a definir os objetivos mínimos para cada etapa do aprendizado. No ano de 1993, organizou-se o “I Encontro de Monitores do Estado de São Paulo” com o objetivo de buscar respostas em relação às direções da proposta até aquele momento, e diagnosticar a necessidade da formulação de uma metodologia, bem como buscar uma relação mais próxima entre a Fundação e os monitores com a coordenação central. Esse evento resultou na criação, em 1994, da figura do “Coordenador Pedagógico Regional” com a

função de atuar diretamente nos estabelecimentos penitenciários, juntos aos monitores, desenvolvendo o Projeto de Formação e Capacitação, por meio de reuniões quinzenais, acompanhando a produção dos alunos a até as próprias aulas. (RUSCHE, 1995, p.119)

Os coordenadores pedagógicos eram lotados na Central da Funap e desempenhavam atividades nas regionais. Naquele momento (anos 1980), havia nove regiões classificadas de acordo com o número de estabelecimentos penais, o número de monitores e a facilidade no deslocamento. Com essa pequena contextualização, apresentaremos a metodologia do trabalho educacional da Fundação, que se alicerçava em duas premissas básicas:

- a) A educação de adultos, em geral, constitui-se no reconhecimento tardio do direito à escolarização em idade apropriada, negado ao cidadão, que agora, no nosso caso específico, tolhido no direito de exercer sua plena cidadania, pode ter, ao menos, respeitado aquele direito.
- b) A segunda premissa da nossa metodologia é a do reconhecimento das limitações impostas pelo próprio espaço em que os nossos princípios metodológicos transformam-se em práticas pedagógicas, ou seja: uma escola dentro de uma instituição penal. (RUCSHE, 1995, p.15)

---

<sup>106</sup> Quando Instituição se referir à Funap será grafado em letra maiúscula.

<sup>107</sup> Nesse período, a Funap contava com monitores concursados, que possuíam o ensino médio.

O autor reiterou que a elaboração do documento “não se tratava de adaptações ou transplante de experiências mais ou menos bem sucedidas, antes de tudo, é uma construção singular, fruto da reflexão coletiva de todos os envolvidos nessa gratificante tarefa” (ibid., p.16).

Ao analisar o documento, questionamos: Qual era a concepção de cidadania plena citada na primeira premissa? Observa-se que é explícito o reconhecimento do espaço prisional, como um limitador da implantação de uma política pública de educação no interior das prisões. Não obstante as dificuldades de se construir uma metodologia para educação em instituições penais, o autor afirma que não se podia fugir do problema, mas sim refletir sobre ele. Ilustra essa dificuldade, ao consultar o professor Paulo Freire, que então lhe disse:

[...] que, caso enveredássemos por uma metodologia específica, inclusive com materiais didáticos próprios, estaríamos discriminando o aluno preso duas vezes, negando-lhe acesso à informação/formação que de todos é de direito. Por outro, lado, em hipótese nenhuma podemos ignorar ou negar que a realidade de nossa demanda – o aluno preso possui características muito próprias, diferenciadas de quaisquer outras salas de aula ou grupo de alunos. (RUCSHE, 1995, p.17)

Mesmo reconhecendo o risco de adotar uma metodologia específica, admite que os alunos possuem características próprias do ambiente prisional: instituição fechada e repressora, o aluno é vigiado e seu tempo é administrado, desde quando acorda até a hora de dormir, a rotatividade dos alunos, a heterogeneidade do aprendizado, etc.

Rusche ressalta que a escola deve ser um local diferenciado no espaço prisional: “Ela deve ser um espaço, privilegiado diga-se, de produção de conhecimento, de estudo, de estabelecimento de vínculos, de relações éticas, de questionamentos, de participação” (1995, p.18). Esclarece, ainda, que a escola/educação não pode fazer parte da “técnica penitenciária”, mas, ao contrário, a metodologia educacional, segundo ele, deve estar pautada em um caminho contrário – a educação emancipatória na perspectiva freiriana.

Assim, a fundamentação teórica da proposta baseia-se nas produções de Paulo Freire e nas concepções de educação, alicerçadas no caráter político-ideológico das teorias e práticas pedagógicas. A essência da metodologia, para o autor, não pode ser neutra e a escola é um instrumento fundamental na conquista da cidadania.

A proposta concebe o conhecimento como “uma construção individual e social fruto das múltiplas interações físicas e entre os homens, através da mediação simbólica” (p.22), e a aprendizagem como “uma construção do sujeito que conhece, em constante relação com o

objeto do conhecimento mediado pelas interações sociais” (p.22). Reconhece, assim, o construtivismo como “um instrumento político epistemológico, pois declara a primazia do sujeito que conhece – ele é o centro do processo – e instaura a singularidade como princípio generalizador” (p.22). Afirma que as contribuições de autores como Piaget (1975) e Vygotsky (1984) libertaram o aluno do seu papel de receptáculo do saber e o tornou um sujeito ativo capaz de elaborar o seu próprio processo de conhecimento, dando significado a seus saberes e potencialidades.

Ao adotar essa concepção teórico-metodológica, o autor reafirma a necessidade de instaurar um programa de formação permanente, almejando a apropriação de forma reflexiva e crítica do campo teórico adotado e, desse modo, ofertando um espaço capaz de criar momentos onde os educadores fossem capazes de rever suas práticas e construir coletivamente o conhecimento.

Dentro dos princípios metodológicos, a proposta explicita a visão de homem como um ser social, histórico, cultural capaz de transformar-se a partir de sua relação com o mundo e com outros homens. Também reconhece que as circunstâncias hostis que o indivíduo enfrenta no decorrer de sua história, dentro ou fora de instituições penais, interferem diretamente na formação de sua personalidade, de seus valores, das suas potencialidades e sua forma de sentir e pensar. Todavia, mesmo diante de situações adversas, o indivíduo ainda é capaz de produzir cultura, de continuar desenvolvendo-se, transformando e significando o meio em que vive.

Nessa perspectiva, “todo homem é capaz de produzir conhecimentos a partir de seu contato com o mundo, mediado por outros homens, num processo contínuo de ação-reflexão-ação;” (1995, p. 15). O educador, por sua vez, tem, de acordo com a proposta, um papel fundamental e diferenciado diante do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, sendo a autoridade e o responsável pela coordenação do grupo. De acordo com essas concepções, a proposta foi organizada em objetivos gerais que englobam a figura do educando e do educador, e de sua formação, como descrito a seguir:

1. possibilitar ao educando preso acesso à educação e cultura de forma crítica e criativa;
2. investir na formação permanente do educador, instrumentalizando e subsidiando a reflexão e a prática docente;
3. propiciar o desenvolvimento da autonomia, sensibilidade, participação e consciência crítica a todos os envolvidos no Programa de Educação;
4. criar coletivamente projetos pedagógicos para cada estabelecimento penal, integrados aos princípios gerais do Programa de Educação. (RUSCHE, 1995, p.28)

A formação docente é concebida como um processo contínuo, conforme descrição a seguir:

um processo de estudo, pesquisa e reflexão que se dá de forma estruturada e coletiva entre educadores e equipe técnica e que possibilita a construção e discussão constante de um projeto de educação coerente com a realidade da comunidade em que se dá a intervenção. (RUSCHE, 1995, p. 29)

A proposta de formação contínua dialoga com o debate ocorrido na área educacional a partir dos anos de 1980, no âmbito nacional – (Veiga (1998), Pimenta (2001), Mizukami (2002), André (2002), Freitas (1998, 2002) Gatti (2003), Veiga (2006, 2008) – e, também, internacional – (Pacheco (1995), Garcia (1999), Nòvoa (2002), Dubar (2000), Perrenoud (1993, 1999, 2000) e Tardif (2002). A formação contínua foi organizada em torno de reuniões periódicas e por projetos integrados. As reuniões constituíam momentos de transformação da postura dos educadores, por meio das seguintes ações:

Um plano de trabalho e de autoformação: reuniões de estudo teórico, subgrupos de discussão sobre a prática do coordenador, planejamento coletivo e regional, avaliação do programa e avaliação dos planos regionais, produção e troca de material pedagógico, participação em cursos e congressos, promoção de encontros anuais de educadores, contatos com outras entidades e trabalhos com assessoria quando a equipe gestora. (1995, p.31)

A nosso ver, as ações formativas foram bem-estruturadas, mas apresentavam lacunas como, por exemplo, o que a instituição entendia por autoformação. Cada eixo temático representava um tópico de estudo teórico da equipe: o interacionismo e o construtivismo (VYGOSTKY (1984) e PIAGET (1975)), a instituição prisional (GOFFMAN (1987) e FOUCAULT (1987) e a prática do coordenador pedagógico. Ao tratar da alfabetização, o documento apresenta a seguinte concepção:

A alfabetização é vista por nós como a base de todo projeto educativo. O letramento, a descoberta das funções da língua escrita e a leitura de mundo através da palavra, juntamente com o cálculo elementar são os norteadores de toda nossa reflexão acerca da prática educativa. (1995, p.33)

Essa concepção, construída a partir dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1989), articulava a formação dos alfabetizadores que deveriam se apoiar nas ideias da psicolinguística, do construtivismo, do interacionismo e da psicogênese. Outro aspecto enfatizado é a leitura da palavra diretamente ligada à leitura de mundo (FREIRE, 1983, 1982),

e “a alfabetização como um instrumento indispensável para a conquista da cidadania” (RUSCHE, 1995, p. 35).

A educação supletiva da proposta da Funap apresentava-se organizada em dois níveis: Nível I, Programa de Educação Básica; PEB I, PEB II, e PEB III; Nível II e classe de supletivo de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série. As aulas ocorriam de segunda as sextas-feiras, com carga horária de duas horas diárias. Existia um processo de triagem que classificava os alunos dentro dos níveis. O nível II estava organizado de acordo com exames supletivos da Secretaria de Educação de São Paulo, uma vez que a Fundação não podia certificar os alunos.

Ao analisar o texto do Documento e os anexos, notamos que a estrutura de proposta pedagógica, mesmo que sintética, apresenta os conteúdos e os objetivos claramente organizados de acordo com a legislação educacional daquele momento. A nosso ver, apresenta uma proposta curricular acessível, possível de se atingir. Os objetivos das disciplinas Matemática, Língua Portuguesa, Ciências e Estudos Sociais nasceram de um levantamento feito junto aos monitores, acerca dos conteúdos trabalhados em sala de aula e das experiências vividas dentro sistema.

A análise dos objetivos nos faz concluir que a finalidade da Língua Portuguesa contempla a perspectiva da alfabetização, compreendida como decodificação e codificação, não levando em conta a complexidade da língua e das próprias teorias que embasam a proposta. Citamos ainda outro documento, denominado “Objetivos Mínimos”, elaborado por um Grupo de Monitores de Educação Básica da Casa de Detenção de São Paulo, em parceria com as equipes de coordenação e supervisão da Funap com os seguintes objetivos,

- sistematizar a prática educativa dos monitores em forma de um programa curricular único para a CD/SP<sup>108</sup>;
- refletir sobre esta prática na medida em que forem registrando e discutindo sobre os objetivos e conteúdos do documento;
- elaborar um documento que garantisse um determinado grau de continuidade entre um PEB e outro;
- Orientar a continuidade do trabalho de formação e capacitação dos monitores. (FUNAP. 1994, p.1)

Esse Documento, compreendido como um norte para a organização da prática na Casa de Detenção de São Paulo, acabou sendo referência em outras unidades. Em 2004, por meio de uma parceria da Secretaria de Administração Penitenciária – SAP e a Secretaria de Educação

---

<sup>108</sup>A Casa de Detenção de São Paulo, popularmente conhecida como Carandiru, inaugurada em 1920, foi considerada à época o maior presídio da América Latina. Foi desativado e parcialmente demolido em 2002 no governo de Geraldo Alckmin, no local foi construído o Parque da Juventude. Abriga uma Escola Técnica “Parque da Juventude” e uma biblioteca.

do Estado de São Paulo – produziu-se o material do Projeto, escrito por Adilson Souza, Luiz Britto e Marisa Fortunato, conhecido como “Projeto Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores Presos no Estado de São Paulo”. Esse Projeto promoveu algumas mudanças na proposta original de 1994. Na parte introdutória do documento, os autores reconheceram:

Há problemas na implementação de uma Política de Educação de Jovens e Adultos para o Sistema Penal Paulista, que oriente e normatize a ação educativa em princípios e objetivos, sobretudo no que diz respeito à realidade do sistema, pela grande rotatividade de presos nas unidades e pela denúncia dos próprios presos, que solicitam uma escola que contribua com a melhoria de sua condição de vida e ofereça formação prática. (SOUZA, BRITTO; FORTUNATO, 2005)

Esse Documento estabeleceu outras diretrizes metodológicas, sistematizou as experiências realizadas, que resultaram na produção de um material didático próprio. A nova proposta esclarece que:

Em sua essência, este projeto implica a atenção ao analfabeto e prevê uma proposta de educação no sistema prisional que, ao final de um percurso formativo, além do desenvolvimento da sociabilidade, do domínio do funcionamento das escritas e dos conhecimentos por ela veiculados e de habilidades cognitivas, ofereça ao educando a certificação de Ensino Fundamental, sem a necessidade de realização de exames supletivos. (SOUZA, BRITTO e FORTUNATO, 2005)

Nesse novo documento, a Fundação, mais uma vez, reafirma a opção teórica por uma educação de jovens e adultos, alicerçada pelo socioculturalismo freireano e no saber acumulado nos mais de 30 anos de trabalho, com a educação em ambientes prisionais. O Projeto Pedagógico assume a figura do preso/monitor como central no processo educacional. Assim, a proposta pedagógica está configurada em três elementos:

Monitor preso e monitor orientador: são os protagonistas da ação educacional no interior das unidades penais. O monitor preso é o agente articulador da população prisional e o facilitador, nas salas de aula, dos processos de construção de saberes.

O monitor orientador, por sua vez, é o elo entre esse processo de construção e os conhecimentos historicamente constituídos, permitindo integrar as dimensões sociais, cognitivas, culturais e humanistas do processo de ensino-aprendizagem.

Formação de formadores: trata-se do investimento institucional no desenvolvimento das habilidades, competências e conhecimentos dos educadores do sistema prisional paulista. A formação deve ocorrer de forma sistemática, abrangendo temas de interesse coletivo, conhecimentos

metodológicos e reflexão acerca da educação, da educação de adultos, da educação de adultos presos e da própria prisão enquanto instituição punitiva e escolar.

Curriculum temático e modular: o currículo deve corresponder às necessidades de aprendizagem dos alunos, bem como às especificidades do meio em que se desenvolve o processo educativo. O currículo modular rompe com as barreiras tradicionais da seriação ou segmentação do ensino escolar, permitindo o acesso do aluno à escola a qualquer tempo (o que, no caso do sistema prisional, é de fundamental importância, em decorrência da alta rotatividade dos alunos pelas unidades). Por seu turno, a organização temática permite a abordagem dos conteúdos disciplinares a partir da realidade de vida dos alunos das prisões, dando significado expressivo ao processo de ensino-aprendizagem. (SOUZA, BRITTO ; FORTUNATO, 2005)

Como podemos notar, a proposta avançou em relação à anterior, na perspectiva de assumir um projeto pedagógico mais objetivo. Assume a posição perante a não capacidade de certificação dos alunos pela Funap, e para sanar essa lacuna preconiza o preparo dos presos para os exames como Centro de Exames Supletivos do Estado de São Paulo – Cesu<sup>109</sup> e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja<sup>110</sup>, como podemos ler a seguir:

O programa respeitará a estrutura básica preconizada pelo Centro de Exames Supletivos do Estado de São Paulo (Cesu) e as orientações curriculares de Educação de Jovens e Adultos do MEC, organizando-se em torno das três áreas e das disciplinas que as compõem, a saber:

1. Linguagens, códigos e suas tecnologias (Português, Inglês e Artes);
2. Ciências humanas e suas tecnologias (História e Geografia);
3. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias (Ciências Físicas e Biológicas e Matemática). (IBIDEM)

Assim, pela primeira vez, a Funap produziu um material didático para o processo de ensino e aprendizagem, alicerçado na sua experiência e nas prerrogativas legais para EJA. Destacamos que não encontramos nas unidades pesquisadas nenhum exemplar do material pedagógico intitulado “Tecendo a Liberdade”<sup>111</sup>. Temos como hipótese que a demora da Fundação, em produzir um material, é devida a sua concepção de educação alicerçada na teoria freiriana. Freire, no livro *Educação e Mudança*, assim se posiciona sobre o uso de cartilhas,

---

<sup>109</sup>Centro de Exames Supletivos, responsável pela aplicação dos exames supletivos para conclusão do ensino médio. Disponível em: <[www.educacao.sp.gov.br/](http://www.educacao.sp.gov.br/)>. Acesso em: 15.03.2014

<sup>110</sup> Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) para jovens e adultos residentes no Brasil e no Exterior. Realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, desde 2009 visa à certificação do Ensino Fundamental no Brasil e no exterior e certifica o ensino fundamental e médio.

<sup>111</sup>Mesmo solicitando aos funcionários da Funap que participaram deste estudo, não obtivemos uma resposta positiva, apenas obtivemos um arquivo em Word do projeto, por meio de um pesquisador da área.

[...] a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador. Esta é a razão pela qual procuramos um método que fosse capaz de se fazer instrumento também do educando e não só do educador e que identificasse, [...] o conteúdo da aprendizagem com o processo de aprendizagem. Por essa razão, não acreditamos nas cartilhas que pretendem fazer uma montagem de sinalização gráfica como uma doação e que reduzem o analfabeto mais à condição de objeto de alfabetização do que de sujeito da mesma. (FREIRE, 1979, p. 72)

Ao finalizar esse tópico, podemos afirmar que a proposta educacional da Fundação deve ser compreendida em dois tempos (1994 a 2003 e 2004 a 2014). A Instituição, ao elaborar e atualizar a sua proposta para educação de adultos presos, escreveu capítulos significativos na história da educação no interior das unidades prisionais. As ações não aconteceram de forma linear, sem contradições e conflitos, mas é lícito reconhecer que é fruto de um esforço extraordinário de aglutinar os educandos, educadores, gestores, supervisores como um grupo de profissionais que acreditam na educação dentro das prisões.

Há que se registrar que o Estado de São Paulo, além de possuir a maior população carcerária do País, também possui uma rede prisional distribuída por todo o Estado, o que dificulta a gestão e o desenvolvimento de ações formativas e do acompanhamento das atividades docentes, bem como dos resultados.

A partir de 1999, com a determinação da criação do núcleo de educação nas unidades prisionais, houve um reforço no quadro de funcionários da Funap. A experiência, iniciada em 2014, resultou em frutos positivos, pois esses funcionários acompanhavam, gerenciavam e organizavam as atividades educacionais nas unidades. A Fundação foi audaciosa ao “ouvir” aos educadores, tentando superar o modelo da racionalidade técnica ou aplicacionista, tão criticado por autores como SCHÖN (1992) e TARDIF (2000). A proposta não só valorizava os sujeitos educadores, como tentava aproximar a formação teórica da prática pedagógica.

A seguir registramos vozes de protagonistas do Projeto com o objetivo de ampliar a compreensão sobre essa história.

#### **4.1.1 Vozes de formuladores e gestores**

O universo de colaboradores da pesquisa foi composto também por três profissionais da Funap, sendo dois homens e uma mulher, todos concursados para o exercício de suas funções. O colaborador 1 tem 52 anos, trabalha na instituição há 20 anos e é Bacharel em Ciências

Sociais com Especialização em Gestão Educacional. O colaborador 2 tem 62 anos, trabalha há 22 anos e é Bacharel em Serviço Social, com Especialização em Gestão Educacional e cursa Pedagogia neste ano. O colaborador 3 tem 43 anos, é licenciado em Filosofia, Especialista em Psicopedagogia, Mestre em Educação e Currículo pela PUC/SP e é doutorando em Educação. Um dos entrevistados teve envolvimento com a Instituição em dois períodos: de 1994 até 1999 como prestador de serviços e, de 1999 até 2014 como funcionário efetivo do cargo, uma vez concursado.

Ao serem questionados sobre suas experiências profissionais na área educacional, obtivemos os seguintes relatos:

Sempre trabalhei na área educacional (COLABORADOR 3)

Primeiro eu trabalhei nas relações industriais que intermediavam o trabalho desde as oficinas da Funap até o contrato com particulares. A Funap fazia a intermediação dentro das unidades, depois juntou tudo. (COLABORADOR 2)

Eu entrei em 1994 na Funap até então trabalhava na área de Tecnologias da Informação (TI). Trabalhei durante quase 10 anos com pesquisas e desenvolvimento de sistemas. Entrei na Fundação, porque tinha me formado em Ciências Sociais. Ingressei na Funap para uma área específica, naquela época até 2003, a Fundação tinha uma área de diretoria de atendimento em promoção humana. Havia duas áreas, uma que lidava com a educação e outra com relações de trabalho dos presos das oficinas. Então, no primeiro momento eu trabalhei nessa formação e no acompanhamento de trabalho nas oficinas nas unidades prisionais. (COLABORADOR 1)

Constatamos que os colaboradores têm envolvimento profissional com a Instituição e participaram em atividades diversas, tais como, na área de tecnologias, pesquisa, trabalho. Suas formações englobam três grandes áreas: educação, sociologia e filosofia. Dois dos colaboradores são pesquisadores da temática e participam, ativamente, das discussões ocorridas no meio acadêmico com publicações de artigos científicos e participação em eventos da área educacional.

Os entrevistados trabalham, hoje, na sede da Funap. Um deles é superintendente de Educação e Trabalho de todas as unidades e, os outros dois trabalham na equipe de apoio da diretoria.

Os relatos demonstraram que os colaboradores sempre acompanharam, mesmo que não diretamente, a implantação do Programa e um deles participou desde o início, quando o programa de educação formal era realizado por monitores concursados e contratados. Desde a década de 1990, a mão de obra do monitor preso era utilizada. No entanto, a Fundação assume

oficialmente a adoção do monitor preso, como abordado anteriormente, em 2004, com a implantação do projeto “Tecendo a Liberdade: a Educação no Sistema Penal Paulista”.

Ao avaliarem o Programa, manifestaram satisfação, reconheceram as críticas que o programa recebeu, mas valorizaram a experiência, apontando as fragilidades pela falta de recursos humanos e financeiros. Avaliaram que a Proposta provocava mudanças do preso para o preso educador, pois eles passavam a ser vistos de maneira diferenciada entre os pares. A experiência foi exitosa, segundo os relatos.

Acho que a experiência que a gente já acumulou, que fomos construindo e continua sendo construída deu resultado, mais do que eu esperava, por mais que seja criticada, esses monitores, não sendo formados, responderam de maneira satisfatória ao que se estabeleceu. (COLABORADOR 3)

É uma experiência muito rica em termos de você poder ver que a pessoa, que é o monitor, quando ele veste o jaleco deixa de ser o preso e passa a ser o professor e também é visto dessa maneira, ele consegue fazer uma interrupção tanto dentro porque ele sabe como funciona aquilo e tem uma responsabilidade muito maior porque ele não vem de fora e fica o tempo todo lá. Então, é subordinado às regras do presídio, mas, ele se vê como professor, tem os outros presos que vão cobrar que ele saiba, que ensine, que realmente seja o professor que faça a diferença. Algumas coisas eles nem cobram de quem vem de fora, por causa da segurança. O preso ao se tornar professor passa a ter muito mais segurança, ele é alguém que pesquisa e que se dedica. As reuniões de equipe de educação que realizávamos em várias unidades, de vários tipos, e de várias populações eram ótimas. Eu presenciei reuniões de grupo e escola muito ricas porque os monitores se dedicam, cada um tinha uma experiência, pesquisavam, buscavam preparar coisas muito boas e disponibilizavam até para outras unidades, assim tipo material. Eles preparavam experiências exitosas. (COLABORADOR 2)

O que eu achava interessante é que nos encontros de formações públicas, os orientadores desses monitores presos exatamente eram orientados que esse trabalho fosse muito bem feito. A minha avaliação é bem positiva, eu acho que é uma das políticas de formação que a Funap conseguiu ter um êxito, porque ela não se constitui apenas num profissional educador que você está formando ali dentro da prisão, acaba sendo uma formação humana muito importante, mais adiante vamos ver que muitos desses monitores, hoje, saíram da educação informal e agora estão trabalhando na educação formal e atuando em projetos dentro da Funap e eles tem muito mais facilidade de se adaptar ao programa porque essa formação foi muito bem feita. (COLABORADOR 1)

Ademais, os gestores afirmaram que em todas as unidades onde atuavam, ocorreu a experiência com os monitores presos seja na educação, biblioteca ou em outros projetos. Esclareceram-nos como era a dinâmica da seleção do monitor preso, fato este que foi confirmado pelos relatos dos detentos.

Tinha uma primeira etapa que era com a unidade prisional e com seus critérios. O importante era ter um perfil para o projeto e tinha que ter formação pelo menos do ensino médio e, muitas vezes, esse perfil, não era o perfil que a Segurança escolhia. Ter facilidade com a comunicação, de aprender e, a partir disso, fazíamos um processo seletivo, sempre em grupo, e com aplicação de dinâmica. A nossa preocupação era mais com isso, ter postura para essas potencialidades. (COLABORADOR 1)

Sempre a Gerência da região se programava, pedia os nomes por uma questão de segurança, organizava a maneira de fazer essa seleção. Havia um questionário para essa pessoa responder, era feita uma pesquisa. Além da entrevista, era solicitado ao candidato preparar um material, que desse uma aula e todos assistiam a essas aulas. Depois se discutia essas questões e avaliava qual o mais indicado. Escolhíamos qual seria o próximo. Em muitas unidades ficava o contratado e o outro ficava como assistente, se preparando para quando o outro saísse. Era dessa maneira. (COLABORADOR 2)

Desde o início do projeto a gente padronizou esse processo de seleção. Sempre foi a partir do momento que o preso se interessava por ser monitor ele tinha que fazer uma inscrição na própria unidade, dependendo da unidade com cinco ou 10 presos candidatos, dependendo do número de vagas que a gente tinha disponível em cada unidade era feita sempre uma entrevista, uma dinâmica de grupo, uma entrevista e uma dinâmica muitas vezes juntos, uma prova escrita e, na maioria das vezes, pelo menos eu sempre fiz isso, pedia que eles preparassem e apresentassem uma aulinha. Esse era o ritual. (COLABORADOR 3)

Como descrito, o processo de seleção era padronizado e sofria pequenas alterações, de acordo com a realidade da unidade. Segundo os colaboradores, os monitores presos poderiam atuar nas diversas áreas:

Até 2012 quando a Funap era responsável pela educação formal dentro dos presídios, eles ficavam com sala de alfabetização ou com ensino fundamental. De 2005 em diante a gente começou a abrir turmas de ensino médio, então também havia monitores lecionando para as turmas de ensino médio, onde havia demanda, [...]. (COLABORADOR 3)

Como a educação no presídio é muito diversificada, eles poderiam dar aulas em todas as áreas de alfabetização, na segunda etapa do ensino fundamental e nas disciplinas do ensino médio. (COLABORADOR 2)

Assim, os monitores desempenhavam atividades docentes nas diversas áreas do conhecimento: matemática, física, química, história, geografia e alfabetização. Na fase inicial, ministram todos as disciplinas; na segunda etapa e no ensino médio, era de acordo com o domínio dos saberes da área.

Ao questionarmos sobre o processo de formação que esses monitores recebiam, obtivemos a seguinte informação:

Essa formação era feita na unidade, tanto que depois da seleção se tinha uma formação inicial e aí cada gerência na regional e cada unidade montava um cronograma de formações ou semanalmente ou mensalmente. Durante muito tempo, o projeto tinha só monitor preso, você tinha o que a gente chamava de um monitor coordenador que acompanhava o grupo de monitor preso e esse monitor coordenador ou era um monitor de educação do quadro na Funap, concursado, e nas unidades que a gente não tinha esse funcionário, a gente contratava um estagiário e esse estagiário estava diariamente junto com o grupo de monitor preso. O “Tecendo a Liberdade” tinha um critério que era reeducação modular; ela tinha como base de material pedagógico uns livretos; a partir desses livretos ele, o educador, organizava suas aulas fazendo provocações em torno do tema que ele lidava e tinha também o livreto do aluno. Esse livreto fazia referência a diversas disciplinas e, a partir disso, ele indicava algumas abordagens. Eu acho que o grande problema foi o que a Funap não conseguiu, de fato, criar uma política estruturada para dar conta das matérias para esses cara. Isso era uma das coisas que a gente mais lamentava; se por um lado a gente tinha no “Tecendo a Liberdade”, uma formação, todos os meses isso ajudava bem os próprios monitores da Funap. (COLABORADOR 1)

Assim, havia uma metodologia de formação, organizada, mas que nem sempre chegava a todas as unidades, devido ao quadro de funcionários da Instituição que era reduzido, perante o número de unidades, como já foi apresentado. Em relação à periodicidade dessas formações, destacaram que as unidades possuíam autonomia e, dependendo da necessidade poderia ocorrer, semanalmente, ou se fosse necessário, diariamente. Esclareceram também que ocorriam as formações regionais, onde participavam os coordenadores pedagógicos, os monitores concursados e os estagiários. Havia também os encontros de âmbito estadual. A crítica sobre as descontinuidades das políticas públicas de formação de professores aparece nas descrições. A concepção de educação permanente adotada pela Funap busca atingir o que preconizam educadores, como Mizukami, na medida em que,

[...] busca novos caminhos de desenvolvimento, deixando de ser reciclagem, como preconizava o modelo clássico, para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade sobre as práticas pedagógicas e de um permanente (re) construção da identidade docente. (2002, p.28)

No Brasil, a formação permanente busca sanar lacunas e deficiências da formação inicial, bem como discutir as problemáticas da prática docente, por meio de várias estratégias como: formação em serviço (Cursos, Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, Grupos de Estudo), participação em congressos, jornadas, encontros, semanas pedagógicas, cursos de curta duração e especializações.

No entanto, Santos (2005) nos adverte que no campo da formação permanente temos,

[...] assistido à instituição de uma verdadeira indústria de formação contínua, pois colocada como elemento unicamente de progressão na carreira dos professores, notadamente os brasileiros, transforma-os em clientes e não sujeitos da formação contínua. (p.60)

Canário (2000, p. 90), ao citar Dubar (1996), esclarece que a oferta de formação contínua:

Trata-se, no fim de contas de tornar o indivíduo responsável pela sua própria formação, pela sua inserção, mesmo pelo seu despedimento. O título de alguns grandes programas de formação “a empresa de si” diz claramente que cada um deve gerir-se a si próprio como uma empresa [...]. Cada um deve ter consigo próprio a relação de um empresário com o seu produto, procurar “vender-se”, negociar o “capital” em que se tornou.

Fazenda, ao se posicionar sobre a construção dos projetos de formação de professores afirma que eles,

[...] têm se construído apenas a partir de paradigmas formais e externos ao professor, onde o deve ser soma-se ao como fazer. Pouquíssimas vezes as proposições sobre formação de educadores que temos analisado preocupam com o lugar onde os sujeitos encontram-se situados. Suas dificuldades na busca do significado interior de suas aprendizagens ou o que aprendem com seus erros. (FAZENDA, 1999, p.48)

Nesse sentido, concluímos que o projeto de formação permanente da Funap apresentava características positivas, como envolver os sujeitos da formação na discussão pela busca de novos caminhos e também um caráter inovador ao levar em conta o aspecto identitário dos educadores. Ademais, a Fundação adotou a modalidade de repasse/multiplicação, tentando com essas ações valorizar a prática cotidiana de sala de aula. A formação permanente preconizada enfoca a necessidade de aprendizagem constante para todos os profissionais e não somente para os educadores.

As temáticas dessas reuniões variavam de acordo com as necessidades que eram levantadas nas regionais ou nas unidades, como declara um colaborador.

Os temas eram discutidos em reuniões estaduais, quais eram e a partir deles escolhiam-se os subtemas. Tinha uma possibilidade das regionais escolherem os subtemas, mas isso era decidido na reunião estadual, qual seria o tema do semestre. Daí também a regional e as unidades se preparavam em termos de material e de como fazer. (COLABORADOR 2)

Os monitores desenvolviam, principalmente, atividades docentes e podiam atuar nos postos culturais. Quando os gestores se remetiam às práticas educativas, classificavam-nas como positivas. Evidenciamos o sentimento de admiração pelos monitores presos, pela superação de suas limitações no campo pedagógico e da sua determinação ao desempenhar a função.

Eu vi aulas muito bem dadas, muito boas e assim não era a aula “põe na lousa e o aluno copia”. Os temas não eram assim: “junho vamos falar da festa junina”. Era uma coisa espontânea que era o ganho do monitor preso, eles tinham compromisso com aquelas pessoas que estão lá; como são as carências que eles têm, o que é ficar numa cela, fora do mundo, tendo que ouvir aquelas conversas que não levam ninguém a nada as mesmas conversas[...]. Eles iam pra escola no recesso, eles só não iam quando não tinha guarda para poder abrir, porque não depende deles; eram aulas que os alunos se interessavam; eles gostavam mais das aulas dos monitores presos. Era muito gratificante. (COLABORADOR 2)

Foi uma experiência que deu certo no ponto de vista da construção de um papel. (COLABORADOR 1)

Como destacam os colaboradores, a experiência de formação foi exitosa ao conseguir construir um papel para o preso educador. Dentro das limitações do espaço prisional, os monitores desenvolveram um bom trabalho. Se havia uma preocupação com a formação dos monitores presos, por outro lado, a questão dos materiais deixava a desejar, pois os educadores contavam com os materiais básicos, como lápis, caderno, mapas, canetas e alguns livros didáticos das mais diversas origens e tempos. Somente com a implementação do projeto “Tecendo a Liberdade”, a Instituição produziu um material pedagógico próprio para o educador e os alunos. O educador recebia livros de formação que o instruía sobre como deveria ser utilizado o material em sala de aula, e as formações eram ancoradas nos módulos das áreas que compunham o projeto. Em 2009, o projeto foi abandonado, por mudanças estruturais na Instituição. Permaneceu apenas a opção metodológica de se trabalhar com os temas e a organização semestral.

A seguir, exporemos a organização curricular, do material, as unidades e os conteúdos das áreas disciplinares:

**Quadro 6.** Conteúdo das disciplinas.

<b>Unidade -</b>	<b>Conteúdo temático</b>
Português	Proposta de trabalho; Autoconhecimento; conhecimento mútuo; expectativas
1. Geografia 1	Espaço urbano, desigualdade e cidadania.
2. Português 1	A Palavra e a vida
3. Matemática 1	A matemática na vida vivida 1
4. Ciências 1	Saúde: o corpo no mundo – cuidar de si
5. História 1	Trabalho: forma e valores
6. Ciências 2	Meio ambiente / saúde - água
7. Matemática 2	A matemática na vida vivida 2
8. História 2	Trabalho assalariado e trabalho informal - direito e leis
9. Português 2	Identidade
10. Geografia 2	Cidade – violências urbanas
11. História 3	Escravidão / servidão / dominação
12. Português 3	Formas de falar, formas de ser, formas e escrever
13. Matemática 3	A matemática na vida vivida 3
14. Ciências 3	Saúde: DST; doenças infectocontagiosas; prevenções; direitos
15. História 4	Etnia – razões da desigualdade; preconceitos; lutas políticas
16. Português 4	A imprensa – informação - Globalização
17. Matemática 4	A matemática na vida vivida 4
18. Ciências 4	Meio Ambiente – poluição (ar; som; informação, etc.) lutas e movimentos
19. Geografia 4	Produção, comercialização e circulação de mercadorias-Globalização.
20. LE	
21. Português 5	Arte: poesia, música, crônica.
22. Matemática 5	A matemática na vida vivida 5
23. Geografia	O espaço urbano – migrações internas; circulações -- participações.
24. História 5	Direitos humanos

**Fonte:** Funap, 2004.

O “Tecendo a Liberdade” atendia somente ao ensino fundamental, apesar de a Funap também atender ao ensino médio. Os professores, a partir das orientações, organizavam suas aulas, visando preparar os alunos para realizar o Encceja e o Enem, com os materiais disponíveis em cada unidade.

Os gestores consideram a falta de materiais como uma das maiores dificuldades dos educadores para prepararem suas aulas e realizarem pesquisas e estudos sobre as temáticas das aulas, principalmente no ensino médio.

Alguns materiais disponíveis na biblioteca, na sala dos professores são materiais de doação, assim os monitores e orientadores tinham que pegar material de fora. Apesar de a Secretaria da Educação mandar muito material

desde 2010, ela começou a mandar material que nem sempre servia, pois era desatualizado. Não posso negar que tem material bom que veio, em 2013, e que dava pra fazer um trabalho legal, desde que aqueles professores tivessem uma formação adequada. Eu fico preocupada porque se repetem esses erros. Eu digo que a gente está regredindo, mas eu espero que a gente consiga. (COLABORADOR2)

Essa nova situação foi comprovada durante a pesquisa de campo. Encontramos bibliotecas com um número até significativo de livros, das mais diversas áreas, sendo muitos deles didáticos ou coleções. Havia também uma pequena parte de livros diversos (romances, religiosos, ficção, etc.). Em relação à remuneração dos monitores educadores, de acordo com os gestores era feita da seguinte forma:

Na época em que havia monitores com carga cheia, eles recebiam **um salário**. Ái ocorreram algumas mudanças e diminuiu para carga simples, reduzindo o número de horas-aula e o salário também diminuiu, **passou a ser ¾ do salário mínimo**. Ai de novo, a gente cai na falta de recurso. A Fundação nunca recebeu dinheiro para dar conta disso. Como agora que a secretaria vai receber de acordo com o censo escolar “por aluno”. Também faltava equipamento multimídia, um acervo mais adequado para as aulas de leitura, enfim faltava muita coisa. (COLABORADOR 2)

A qualidade do trabalho do preso educador está vinculada a uma série de condições, tais como: tamanho das turmas, jornada de trabalho, tempo disponível para preparação das aulas, presença de profissional preparado para o acompanhamento e apoio sistemático da sua prática educativa, qualidade dos recursos didáticos existentes na escola. Condições que, na maioria das vezes, são irreais e acabam gerando problemas que perpassam as muralhas da prisão e da escola regular. Dentre esses, a questão da remuneração dos educadores e a valorização do docente.

Essa situação faz parte da realidade brasileira. Passados seis anos da aprovação do piso salarial dos professores da educação básica (Lei 11.738/2008), ainda há Estados (Amapá, Amazonas, Paraíba, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) que lutam na justiça para não pagarem o piso. Em 2014, o valor do piso é R\$ 1.697,00 por uma jornada de 40 horas semanais. A lei estabelece melhores condições de trabalho, estipulando, por exemplo, jornada de no máximo dois terços da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os alunos. No entanto, essas condições estão distantes das escolas públicas brasileiras. Ademais, há que se considerar as pressões exercidas pelas avaliações externas, por meio dos índices do Idesp<sup>112</sup> e

---

<sup>112</sup> Idesp é um indicador criado em 2007 pela Secretaria de Educação de São Paulo, para avaliar a qualidade das escolas da rede estadual e municipal, por meio de adesão dos municípios. As escolas têm metas a serem cumpridas

Ideb<sup>113</sup>, sobre a qualidade da educação, e dos agentes que buscam na prática docente as razões pelo fracasso do processo e ensino e aprendizagem.

A precarização do trabalho, problemas de saúde e abandono da profissão. Contreras (2002) afirma que os professores estão sendo atingidos por um processo de “proletarização do magistério”, cuja tese fundamental é a de que o trabalho docente sofre perda crescente de uma série de qualidades que acarreta a perda de controle e do sentido do próprio trabalho, ou seja, a perda da autonomia.

Enguita (1991) demonstrou a crise de identidade, desde os anos de 1980, e a ausência de um consenso da categoria e da sociedade sobre sua imagem social, seus campos de competência e a organização de sua carreira. Costa (1995), ao estudar o cenário brasileiro, destacou que os professores vivem as diversas situações desde: baixos salários, longas jornadas de trabalho, durante as quais enfrentam condições adversas para o exercício de suas atividades. São vítimas de um crescente processo de desqualificação profissional, seja pela fragmentação do ensino, pelas deficiências na sua formação ou pela precariedade de seu treinamento em serviço. No caso dos presos educadores, eles chegaram a ganhar um salário mínimo, depois tiveram o salário reduzido para 1/3 do salário como estabelece a Lei de Execução Penal – LEP, sendo que chegavam a ministrar aula o dia todo para turmas do período matutino e vespertino, em condições de trabalho piores do que as dos professores da rede pública.

O colaborador também destacou a dificuldade que a instituição tinha de financiar o seu projeto educativo, pois só contava com seu orçamento, somente com a inclusão dos alunos das escolas na prisão no Censo Escolar poderia receber o valor por aluno, mas não sendo uma instituição escolar, não poderia receber, fato que ajuda o Estado a financiar a educação nas prisões.

Evidenciamos que os monitores atuavam principalmente na 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> etapa do ensino fundamental, depois começaram a atuar também no ensino médio, porque segundo os gestores: “Não existiam muitas escolas que ofertavam o ensino médio” (COLABORADOR 2).

Com a experiência, no decorrer dos anos, a Instituição formou um grupo de profissionais qualificados na área da alfabetização, entre eles estavam: os monitores, professores e também os monitores presos que, ao longo de mais de 30 anos, foram adquirindo conhecimentos

---

que se constituem num instrumento de melhoria da qualidade; e o atingir destas metas está vinculado a um sistema de bonificação financeira aos professores. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2014).

<sup>113</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb foi criado em 2007, pelo Inep, formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. É calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep que tem como principal objetivo que todas as escolas do País alcancem seis pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014).

principalmente no ato de alfabetizar. Conhecimento que colaborou para a edificação de um conjunto de saberes que perpassam, por meio da relação dialógica, os saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e os experienciais (TARDIF, 2002). No caso dos monitores presos, há presença significativa dos saberes da experiência que resultaram do próprio exercício da atividade docente dos educadores. Esses saberes são produzidos por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.

Questionados se esses monitores eram bem-recebidos por seus alunos, revelaram situações de não aceitação no início das aulas, mas com o passar do tempo esses alunos foram assimilando a figura do monitor educador.

Recebiam, sim, mas em algumas unidades tinha certa rejeição da própria administração e em outras tinha do próprio preso que dizia que não ia estudar com preso, então você não tinha a valorização do monitor preso, mas ele dava aula muito melhor. Na verdade, quem rejeita nem sabe sobre a aula, então é aquela coisa de “igual” não vai poder me ensinar nada. (COLABORADOR 2)

Portanto, o preso educador conquistava o respeito dos seus iguais no decorrer das suas aulas, e esse fator contribuiu, de certa maneira, para que ele se esforçasse para preparar aulas e criar situações de aprendizagem com o objetivo de superar esse obstáculo. Na realidade, a conquista desse respeito era adquirida por meio do domínio do conhecimento prático. “O conhecimento não é fruto de formação prévia, mas de dedicação!” (Nota de campo de 15/05/2014).

Os colaboradores, ao serem questionados se, ao tornar-se monitor, o preso assumia uma identidade mais valorizada no ambiente prisional afirmaram:

Porque ele era cobrado, se você é monitor tem que dar exemplo. Aqui também você tem que se privar de um monte de práticas que acontece lá dentro, porque senão a própria população cobrava, então ele sempre ficava nessa cordabamba; nem tanto ele tinha que assumir o papel de simplesmente mais um preso, tinha que driblar isso todos os dias. (COLABORADOR 3)

Ele se sentia mais seguro e nós víamos isso de muita gente que saiu e que vem e conta para gente. Vai fazer curso relacionado com a experiência, uma faculdade de educação, eles sempre fazem direito ou educação, sempre vão para essas áreas. Eles contam que estão estudando através do Prouni; vários monitores prestaram o Enem para ter condição de participar do Prouni<sup>114</sup>. (COLABORADOR 3)

---

<sup>114</sup> No exame, o aluno, ao atingir a nota mínima da prova e 500 pontos na redação, ele pode solicitar o certificado de conclusão do ensino médio. O aluno que deseja essa certificação de conclusão do ensino médio, utilizando a

A identidade é construída no dia a dia do educador, com sua postura, com seu compromisso. A experiência docente também desperta novos horizontes para essas pessoas que, após viverem esse processo, buscaram novas oportunidades. Essa vivência reconstrói a identidade do sujeito, proporciona-lhe a reconstrução de valores, de saberes, da sua condição de ser preso.

Perguntamos se a educação no interior dos presídios poderia contribuir para o resgate da cidadania e foram unâimes ao dizer que sim.

A educação é a única coisa, de atividades de formação, não estou falando só na escola, são os únicos momentos que esse cara pode despertar para alguma coisa na vida dele, de ter alguma esperança. É de fundamental importância. Eu acredito que se a gente tivesse espaço que desse oportunidade de estudo, de curso profissionalizante, outras atividades que tirassem essas pessoas dessa rotina, porque educação faz a diferença. (COLABORADOR 2)

Claro que sim. Precisamos pensar a escola como uma coisa mais ampla, pensar em uma educação que não só ofereça a elevação de escolaridade, mas que possa criar espaços de reflexão sobre ele e sobre o mundo que ele está, e oportunize uma qualificação profissional. (COLABORADOR 3)

A educação, segundo eles, é um dos caminhos para a construção e o resgate da cidadania, mas para cumprir esse papel precisa estar bem organizada, com espaços bem planejados, bem estruturados, caso contrário, vamos perder os nossos jovens para criminalidade, tanto dentro como fora da prisão. Essa educação deve proporcionar ao indivíduo refletir sobre a sua vida no mundo e com o mundo. É necessário reinventar a escola, como afirma Candau (2000), valorizar os outros espaços de formação, além da escola e, assim, reconhecer também os limites e as possibilidades da escola.

Nessa perspectiva, o Conselho Nacional de Justiça – CNJ, por meio de recomendação, amplia, na prisão, os espaços de aprendizagem e os meios de acesso ao conhecimento. A Recomendação nº 44, de 26 de novembro de 2013, “dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura”. As atividades complementares contemplam as orientações da Diretriz ao considerar atividades culturais, esportivas, de capacitação profissional, de saúde, entre outras que deveriam integrar o projeto político pedagógico da unidade e oferta por instituição autorizada e credenciada pelo poder público.

A inovação da Recomendação se dá ao reconhecer o Enem e Encceja para consideração de remição. O aluno que for aprovado terá 50% da carga horária, definida para cada nível de ensino, em remição. Para os anos finais do ensino fundamental, mil e 600 horas, e para o ensino médio ou educação profissional técnica de nível médio, mil e 200 horas. Inova, também, ao trazer a remição pela leitura de livros aos apenados que não são beneficiados com direitos ao trabalho, educação e qualificação profissional, devendo a unidade elaborar projeto específico visando à remição pela leitura. Estabelece o prazo de 21 a 30 dias para leitura e, ao final, o preso deve apresentar uma resenha da obra, respeitando os critérios de avaliação. A remição é de quatro dias de sua pena, a cada obra lida e, ao final de 12 obras lidas, uma remição de 48 dias anuais.

Ao se referirem às mudanças ocorridas na gestão da educação, no interior das prisões paulistas, os colaboradores reconheceram as mudanças como positivas, mas também ressaltaram os pontos negativos no processo de transição.

Algumas pessoas receberam positivamente, outras piores; muitos monitores concursados nossos não receberam. A Funap não era uma instituição de educação, não podia certificar só podia ter certificação pelos exames públicos. Os alunos podiam receber uma educação muito boa em alguns momentos e em outros lugares muito ruim, não tinha uma regra. O que tem para melhorar é a aproximação mais efetiva com a Funap e com a Secretaria de Educação. Espero que a gente consiga vencer isso. (COLABORADOR 2)

Eu fui uma pessoa que participei bastante dessa mudança, pela minha atuação na época das negociações e até antes disso, na construção das diretrizes nacionais de educação nos presídios, não só aqui em São Paulo, mas também junto ao MEC e Depen, e pela experiência que nós fomos construindo ao longo da vida. A nossa preocupação, na transição, era não ter retrocesso porque já havia uma constituição histórica de educação e, talvez, o grande mérito da Funap realmente foi ter construído em todo sistema prisional uma educação de boa qualidade. É preciso que se entenda que em 2010 e 2012, a Funap continuava sendo a executora e responsável, as secretarias de educação são as responsáveis legais, mas poderia nomear a executora. A proposta foi que os professores seriam vinculados à Fundação e ela continuaria sendo a executora, porque possuía toda experiência. Mas por questões políticas nas negociações, houve uma mudança repentina e os professores da rede assumiram. (COLABORADOR 1)

Evidencia-se, nas vozes dos gestores, que o processo desencadeado pela aprovação das Diretrizes instaurou um campo de tensão entre a Funap e a própria Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Por um lado, vimos que a secretaria assumiu essa responsabilidade. No que diz respeito ao tempo, não teve tempo de contratar professores. As contratações foram feitas por processos seletivos em cada Diretoria de Ensino. Não tinha e não tem mão de obra

especializada para trabalhar na EJA e, muito menos na educação prisional. Em 2014, foi anunciado um concurso com mais de cinco mil vagas para pedagogos<sup>115</sup>. Também não possuía uma equipe, dentro da própria Secretaria, formada para trabalhar com a educação no interior das prisões. Assim, tudo foi edificado do zero. A equipe que trabalha com a EJA, segundo os gestores, não abraçou a educação em prisões, por não ter conhecimento acerca dessa temática. A Fundação, por sua vez, viu-se colocada de fora das principais decisões da estruturação da nova configuração e não foi prestigiada na formação de nova equipe para trabalhar com a educação nas prisões. Assim, os colaboradores declararam que todo arcabouço de conhecimentos, saberes e estratégias, a experiência não foram aproveitadas, de maneira significativa, na organização do novo cenário da educação estadual nas prisões.

Constatamos, a partir das entrevistas realizadas, que os pontos positivos das mudanças em curso, decorrentes da implantação das “Diretrizes” são: a oportunidade de os presos serem reconhecidos, legalmente, como alunos, e assim receber seus certificados e a melhoria das condições de oferta que deverá ocorrer, na questão dos materiais, por exemplo, devido ao financiamento da educação. Os negativos assinalados foram as mudanças ocorridas no processo de transição, o não preparo dos professores para o trabalho educativo nas prisões e a falta de respeito e desvalorização da experiência educacional que a Funap acumulou nesses anos.

Para finalizar, os colaboradores expuseram as singularidades que a educação na prisão tem em relação à educação de jovens e adultos que acontece nas “escolas regulares”.

A escola regular foi pensada, tem leis para tudo. A escola da prisão foi sendo forjada. Por isso, não se pode trazer o modelo que se usa aqui na rua. Mas foi simplesmente transplantado o modelo. Você tem que garantir esse modelo em uma política pública para os presídios, porém com algumas readaptações, não uma escola na prisão; então ela tem que observar as especificidades que são características próprias dessa instituição. (COLABORADOR 3)

Para conseguir fazer sentido para essa população da prisão, a educação tem que atingir um pedacinho daquela pessoa, que faça sentido, ela tem que ter significado, não adianta uma educação conteúdista voltada para o vamos cumprir o que está estabelecido, mas nós temos que fazer essa adaptação para que aquilo faça sentido para aquelas pessoas, para que elas possam aprender, para poder dar outro sentido à sua vida, para que possa fazer novas escolhas. (COLABORADOR 2)

Tem singularidade e similaridades. A questão da EJA, ela é muito complexa porque ela envolve várias dimensões e várias concepções. Se você for pensar,

---

<sup>115</sup>O governador Geraldo Alckmin, em 16.04.2014, autorizou a realização de concurso público para o preenchimento de 5.734 vagas para o cargo de professor de educação básica I (PEB I) para professores com jornada de trabalho de 30 horas semanais e regime de dedicação plena – 40 horas semanais, junto à Secretaria Estadual de Educação de São Paulo – SEE-SP. Autorização: SE-402-13 (SGP-42.554-14)

o jovem que está lá no campo, na chamada educação do campo, quilombola, cada uma delas tem suas especificidades. O processo educativo é singular para a prisão, porque a prisão é um lugar singular, não existe um lugar na sociedade que seja igual a prisão, nos termos de produção de códigos, comportamentos e de situações que deixam as pessoas todas ali vivendo, algumas trabalhando, outros estudando, outras paradas no tempo e no mundo do crime, é um ambiente de constante negociação e pressão inclusiva. (COLABORADOR 1)

Os colaboradores assinalaram a existência de singularidades, principalmente porque a educação de jovens e adultos não foi pensada, projetada para a prisão. Tratava-se, inicialmente, de ocupação de um espaço, mas, o processo foi mostrando as suas forças e as suas fraquezas, no espaço aniquilador da prisão e se fez necessária nesse ambiente hostil, porque é um direito humano. Assim, demandou formulações, como a de Rusche (1995) e a equipe da Funap (2004), como o “Projeto Tecendo a Liberdade”. Aos poucos, foi sendo construída e se transformando no espaço prisional. Podemos afirmar que se tornou um espaço de resistência, de libertação, mas com a mesma função social de uma escola regular: educar homens e mulheres para serem seres humanos melhores, capazes de se apoderarem de conhecimentos, preparando-os para o exercício e resgate de sua cidadania.

#### **4.2 Saberes e concepções edificados numa prática dialógica**

A prática docente nas prisões exige o domínio de saberes que advêm das mais diversas fontes. Paulo Freire (1996) nos ajuda a pensar acerca dos vários saberes necessários ao exercício da docência. Os saberes são aquisições feitas durante a formação acadêmica, ou melhor, a formação inicial e a continuada, durante o exercício docente e também nos diversos espaços de vivência por toda vida. Na prisão, além do domínio dos chamados saberes docentes, outros elementos são indispensáveis, como, segundo Onofre:

Ser educador em prisões é trabalhar a diversidade, a diferença, o medo. É enfrentar as situações tensas do mundo do crime é apostar no ser humano. Isso exige do educador aprendizagens de outra natureza que não somente as oferecidas em salas de aula da universidade. Vemos que, quem opta por iniciar ou continuar a carreira em espaços prisionais, embora se sinta despreparado, mostra uma condição universal a quem realizar tarefas pedagógicas: a sensibilidade pelos problemas sociais, instaurando o diálogo e a construção de relações de proximidade no sentido do acolhimento. (ONOFRE, 2013)

Concordando com a autora, o exercício da docência na prisão é viver a contradição, requer do educador saberes que, muitas vezes, não se aprende nos cursos de formação. Alguns

conhecimentos são adquiridos na vivência do ambiente prisional, sendo uma das características principais a sensibilidade pelos problemas dos reeducandos. A prática, necessariamente deve se alicerçar no diálogo.

Apoiados na concepção de Tardif (2002), consideramos que os saberes construídos e reconstruídos pelos monitores presos alicerçam-se nos saberes pessoais, advindos de suas próprias experiências de vida dentro e fora das prisões, saberes provenientes dos programas de ensino, de livros didáticos usados no trabalho e, principalmente, dos saberes adquiridos no cotidiano na sala de aula e na escola.

Ao serem perguntados sobre os saberes para o exercício da docência, justificaram esse domínio das mais variadas formas, como podemos ler a seguir:

O empenho, a disposição interior a habilidade de aprimorar sua técnica, ela potencializa. Eu sou uma pessoa muito disposta, e quando estou na sala de aula eu me entrego totalmente, e nessa entrega a gente também aprende, com os alunos, tenho sim, hoje, mais domínio, mais saberes. (EDUCADOR 14)

Sim, pela leitura, porque aqui você é obrigado a ler, até porque estava muito tempo afastado dos estudos. Às vezes coisas simples que você aprendeu lá na infância tem que recordar e buscar na leitura melhorar esse aprendizado, perguntar para alguém que sabe mais que você, com tudo isso eu estou mais preparado do que no início. (EDUCADOR 16)

Eu sei muito mais que senhor sobre a didática da educação prisional, eu poderia ser a primeira pedrinha. A didática para ensinar criança, não pode ser usada para ensinar os presos adultos. (EDUCADOR 9)

As descrições nos remetem aos percursos descritos por Tardif (2002) sobre a importância da aquisição de saberes profissionais. A afirmação do Educador 9 dialoga com Pinto, em seu livro intitulado *As sete lições sobre educação de adultos*, ao explicar a diferença entre educar uma criança e um adulto:

É evidente que os problemas pedagógicos (a matéria a ensinar, os currículos, os métodos) correspondentes a cada faixa etária são distintos. Por isso a alfabetização do adulto é um processo pedagógico qualitativamente distinto da infantil (a não ser assim, cairíamos no erro da infantilização do adulto). Dessa forma, assim como não se pode reduzir o adulto à criança, tampouco se pode reduzir a criança ao adulto. (1994, p.72)

Ao se defrontarem com alguma dificuldade em sala de aula, os educadores declararam que recorriam aos companheiros com mais experiência, aos livros e aos momentos de formação.

Como afirma Guimarães (2004),

os saberes profissionais do professor são *plurais* e compostos, também, em três sentidos: são plurais e compostos quanto à origem, uma vez que provêm da história de vida, da cultura escolar anterior, dos conhecimentos disciplinares e pedagógico-didáticos adquiridos através da formação, de programas e livros didáticos e de conhecimentos provindos da tradição pedagógica e da experiência pessoal. (2004, p. 51)

Esses pressupostos vêm ao encontro com os achados desta pesquisa em relação à construção dos saberes docentes. As bibliotecas das prisões foram consideradas como importantes lugares de saberes, lugares de pesquisa e aquisição de conhecimentos. Os colaboradores definiram a biblioteca como um espaço social e muito significativo para prática docente. Em todas as unidades pesquisadas havia bibliotecas, umas mais aparelhadas, outras menos, mas só de existirem e terem um responsável pelo posto cultural demonstra algo positivo dessas unidades. Consideramos que grande parte das escolas brasileiras funciona sem bibliotecas, ou quando há biblioteca, muitas vezes não têm um funcionário qualificado para tal função<sup>116</sup>.

Não obstante, os monitores reclamaram da quantidade de livros e das normas para utilização deles. Reafirmaram que é o único lugar de pesquisa, de crescimento para o educador e para o detento. Ressalvaram que, nos últimos tempos, com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, assumindo as responsabilidades educacionais, têm chegado mais livros didáticos nas bibliotecas.

A seguir enfocamos a questão da formação de professores de EJA para as prisões.

#### **4.2.1 A formação de professores de EJA para ambientes prisionais: um conceito em construção**

Os trabalhos acadêmicos sobre a formação docente, nos últimos anos, têm-se afirmado como um campo de estudos sobre o professor, seus saberes, suas práticas. A figura do professor, como mero técnico, foi “superada” a partir dos estudos, tais como de Schön (1983, 1987), Zeichner (1993), ao colocarem a categoria da reflexão no centro das análises da prática docente. Nesse contexto, ocorre o reconhecimento da existência de saberes específicos que caracterizam

---

<sup>116</sup> O Inep, em 2014, socializou um relatório que traz um dado preocupante das escolas públicas brasileiras em relação às bibliotecas: apenas 29% delas têm uma biblioteca à disposição de seus alunos, o que representa 30% a menos do que nas escolas pagas. Pesquisa realizada pela Fundação Lemann e Merrit. Disponível em: <<http://gazetaweb.globo.com/mobile/noticia.php?c=373540&e=9>> Acesso em: 20.07.2014.

a profissão docente. Neste trabalho, inspiramo-nos na concepção de formação docente defendida por Marcelo como um

[...] proceso sistemático y organizado mediante el cual los profesores en formación o en ejercicio se implican, individual o colectivamente, en un proceso formativo que, de forma crítica y reflexiva, propicia la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyen al desarrollo de su competencia profesional. (MARCELO, 1989, p. 30)

Nesse sentido, desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, diversas políticas de formação docente têm sido implementadas nas diversas instâncias do sistema educacional brasileiro<sup>117</sup>. As políticas públicas de formação docente para a EJA não especificam claramente o perfil esperado dos professores que irão atuar nesse campo. Soares (2008) afirmou que existia uma precariedade de discussões e propostas:

Não temos ainda diretrizes e políticas públicas específicas para a formação do profissional da EJA. A própria identidade desse educador não está claramente definida, encontra-se em processo de construção. É muito raro encontrarmos um educador que esteja atuando somente na EJA. (SOARES, 2008, p. 63)

Ainda para o autor (2008, p. 65):

Até o ano de 2006, antes da homologação das Novas Diretrizes Curriculares, havia no Brasil, segundo dados do Inep, 27 cursos de Pedagogia com habilitação em educação de jovens e adultos, de um universo de 1.698 cursos existentes, distribuídos em três das cinco regiões geográficas do País

Mesmo com a aprovação das diretrizes curriculares do curso de Pedagogia (2006), observamos uma ausência de cursos para formação de docentes para EJA. Assim, é possível encontrar os mais variados perfis de professores atuando nas salas de aulas, desde aqueles que não se encontraram nas salas de aulas “regulares”. No exercício da docência das salas de EJA é recorrente a presença dos licenciados em Pedagogia que, em sua maioria, tiveram na formação inicial apenas uma disciplina, com a carga horária que varia entre 60 a 140 horas: “Tópicos de Alfabetização em Educação de Jovens e Adultos”. Há professores formados em licenciaturas como: física, química, matemática, dentre outras. Essas licenciaturas, em geral, não ofertam nenhuma temática do campo do saber EJA, nem tampouco em relação às singularidades dessa modalidade educacional. Assim, as formações no que se refere à EJA ocorrem, em geral, por

---

<sup>117</sup>Algumas dessas políticas podem ser conhecidas no sitio da Capes:.www.capes.gov.br

meio de cursos de aperfeiçoamento, especialização *lato sensu* e *stricto sensu*. Nessa perspectiva, o Parecer (11/2000) das Diretrizes da EJA<sup>118</sup> reforça a necessidade de se pensar nas singularidades dessa modalidade.

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (2000, p. 56)

O relator caracteriza a prática docente da EJA como uma prática dialógica (FREIRE, 1960) que, nesse sentido, requer um projeto de formação pautado nas especificidades dessa modalidade.

Silva (2013), em sua tese de doutorado intitulada *Elementos para construção das especificidades na formação do educador da EJA*, nos alerta sobre a formação dos educadores dentro do campo da EJA e da grande área de formação docente geral.

Quando a formação é avaliada de dentro da própria EJA tende a ser pensada em nível de alfabetização, porque a história brasileira as oportunidades de acesso à escolarização de jovens e adultos, apreciada no conjunto, identifica-se com uma série de campanhas e programas de alfabetização. A educação que esses grupos acabaram tendo direito foi quase estritamente o nível de alfabetização. Muitas vezes, EJA e alfabetização se sobrepõem e passam a ser sinônimos. (2013, p.148)

No cenário nacional, as questões que tangenciam a EJA têm ganhado espaço no debate acadêmico nacional, com a realização de seminários, fóruns, encontros e nos grupos de discussão da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped e Anpedinhas, nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos – Enejas e na Conferência Internacional de Educação de Adultos – Confintea. Essas discussões também têm defendido a necessidade de se identificar as especificidades dessa modalidade e definir o perfil desse profissional, a partir desse delineamento de propostas de formação para professores, gestores e coordenadores pedagógicos. Esse movimento dialoga diretamente com a proposta

---

<sup>118</sup> Processo coordenado pelo conselheiro e Prof. Carlos Roberto Jamil Cury, que elaborou o Parecer e a Minuta de Resolução das Diretrizes Curriculares para EJA.

das “Diretrizes para Educação Prisional” que, em seu artigo 11, determina: educadores, gestores e técnicos que atuam nos estabelecimentos penais deverão ter acesso a programas de formação inicial e continuada que levem em consideração as especificidade da política de execução penal (BRASIL, 2010, p.3).

Soares (2010), ao estudar a formação de educadores, a habilitação em EJA nos cursos de Pedagogia, constatou, no levantamento de dados da pesquisa, que no ano 2005, dos 1.698 cursos de Pedagogia existentes no Brasil, em 612 instituições de ensino, apenas 27 ofereciam a habilitação em EJA e, delas, 15 estavam localizadas nas regiões: Nordeste, Sudeste e Sul. E o mais grave: nas regiões Norte e Centro-Oeste não existia nenhuma oferta dessa habilitação. Afirma o autor:

Os motivos da pequena existência de formação específica para o educador de jovens e adultos oscilam entre o pouco conhecimento da área e a ausência de políticas públicas voltadas para a educação desses sujeitos, o que influenciava os futuros pedagogos a não escolher a habilitação. (2010, p.96)

Assim, questionamos: Qual seria o modelo de formação ideal para os professores de EJA nas prisões? Quais os saberes a serem aprendidos ou melhor reconstruídos pelos educadores de EJA nas prisões? Defendemos que a formação para o professor de EJA apodere os educadores de saberes profissionais e leve em consideração as dimensões pessoais, políticas, sociais, culturais e ética da formação do educador e do educando, sendo os educandos futuros educadores, sujeitos, com voz e direitos, de participação no processo de construção de políticas públicas voltadas para essa modalidade. Nesse sentido, concordamos com Silva e Moreira (2011, p.96):

A formação de professores para a Educação em Prisões, com regime próprio de trabalho, ainda que dentro da categoria única do magistério constitui caso à parte, pois os cursos de formação de professores, mesmo das universidades públicas ainda não estão sensibilizados para a necessidade de formar quadro docente para atuação em espaços outros que não sejam a escola e a sala de aula. Lecionar nas prisões tem sido a última opção para professores que não encontram lugar na rede regular de ensino, em início de carreira, provisórios ou readaptados.

Tendo em vista essa situação, faz-se necessário valorizar, na formação, os saberes da experiência. Fato que nos chamou a atenção ao analisar os dados coletados na investigação é que a maioria dos saberes dos monitores presos advém da experiência. Os demais saberes são construídos pela exterioridade, pois advindos dos mais diversos meios, os professores, os

monitores – ao viverem o cotidiano de suas salas de aulas, da escola, da vida, das ações de formações – fazem suas adesões, vivem essas experiências no agora, no fazer, onde cada situação é única, no improviso, na escolha da estratégia certa, constrói o seu *habitus* docente. Portanto, ao compreender as especificidades de cada saber, reconhecemos que professor se faz e refaz na interação dos diversos saberes.

Essa perspectiva de que os professores são produzidos pelo seu trabalho, mas também o produzem em forma de conhecimentos, práticas, normas de conduta, formas de ser e de fazer é defendida por vários autores, como Tardif (2002), Gauthier (2006), Lessard (2011), Pimenta (1999). Portanto, a formação de docentes, tanto para EJA e, especialmente, para educação de adultos nas prisões, encontra-se em processo de construção nos mais diversos ambientes.

No caso específico da Funap, a formação dos presos monitores centralizou-se na autoformação entendida aqui como,

[...] uma prática educacional de domínio do indivíduo que se forma, o qual constrói sentidos singulares para a definição de seus conhecimentos educacionais. Com isso, damos uma atenção investigativa ao professor, considerando-o na sua inteireza de ser ativo e criativo, dentro de uma instância de individuação estimulante de constantes (re)ajustes nas formas de efetivação da prática pedagógica. Assim, evitamos compreender a autoformação como uma prática fragmentada ou compartmentalizada, mas como um processo em que se entrecruzam diversos aspectos das experiências profissionais docentes. (TEIXEIRA, 2011, p. 55)

Entendemos que a essa prática não se constitui isoladamente, mas em interação com pares, com alunos, com as situações de sala, num processo de reflexão sobre o seu fazer, um eterno se fazer, uma ação de autodesenvolvimento perante as experiências profissionais e a vida.

O autodesenvolvimento, segundo Pimenta (1997, p. 42), constrói-se, através

[...] do significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente, no seu cotidiano, com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor, bem como em sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Nessa vertente, Nóvoa (1988, p. 117) expressa que “[...] é a própria pessoa que se forma e forma-se na medida em que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida: a implicação do sujeito no seu processo de formação torna-se inevitável.”

Ao ponderarmos sobre a construção dos saberes dos presos monitores, em sua prática educativa, percebemos que, mesmo em alguns casos, de maneira inconsciente, vivenciaram um processo de autoformação durante o exercício da docência, ao refletir sobre suas práticas, ao pesquisar, dialogar na busca de superação das dificuldades que não foram contempladas no processo de formação, seja inicial ou continuada. Os saberes desses educadores são edificados num processo dialógico entre o pequeno repertório de teoria e a prática pedagógica. Esse processo, Nóvoa (2007) reconhece e contextualiza, ao afirmar que a formação do professor não se dá apenas pela acumulação de títulos (certificados e diplomas), nem tampouco que essa formação garante um bom desempenho em sala de aula. As formações ofertadas pelos agentes estaduais e regionais não contemplavam integralmente as expectativas do monitor educador. Finalizando, diálogo com Soares, ao afirmar que “tem sido próprio da EJA a oscilação entre momentos de avanços e recuos, continuidades e interrupções, permanências e rupturas, entretanto, inspirados em Paulo Freire seguimos esperançosos e conscientes que “mudar é difícil, mas possível” (1996, p.76).

Assim, a formação para a EJA em prisões trilha um caminho muito parecido com a história da educação de jovens e adultos no Brasil fora dos espaços de privação da liberdade, com avanços e retrocessos, em particular no Estado de São Paulo.

#### **4.2.2 As concepções de educação, justiça e cidadania**

A Constituição Federal – CF/1988 é um marco jurídico na garantia dos direitos do cidadão brasileiro, ao estabelecer os direitos e deveres civis, políticos e sociais. Assim, é um documento fundamental para garantia da cidadania. Também encontramos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) uma das finalidades da educação nacional, que é o preparo para o exercício da cidadania.

Nesse sentido, a escola é um dos caminhos para a formação da cidadania, como nos esclarece Gentili,

[...] a formação para a cidadania supõe a possibilidade de criar espaços educativos nos quais os sujeitos sociais sejam capazes de questionar, de pensar, de assumir e também, é claro, de submeter à crítica os valores, as normas e os direitos morais pertencentes a indivíduos, a grupos e a comunidades, inclusive os seus próprios. Sem uma prática de autonomia efetiva por parte do sujeito moral, não há possibilidade alguma de uma moralidade autônoma. Sem uma prática efetiva da liberdade, não há possibilidade de construir-se uma moralidade livre. Sem uma prática efetiva

da democracia, não há possibilidade de uma moralidade democrática. (GENTILI, 1999, p. 154-155)

Pàges (2011, p.29) nos adverte que “*la ciudadanía en la que creemos cada vez será menos nacional y se verá menos limitada por las fronteras artificiales. Será una ciudadanía mundial*”. Com base nessas importantes premissas, questionamos os monitores sobre os que eles compreendiam sobre cidadania e justiça e obtivemos as seguintes concepções:

Cidadania é você exercer seu pleno direito de ir e vir, poder expressar sua opinião sobre qualquer assunto, participar da vida em sociedade, isso seria cidadania, agora.... (EDUCADOR 18)

Ser cidadão significa ser detentor de seus direitos e de seus deveres. (EDUCADOR 11)

Cidadania é você acolher e exercer seus direitos e deveres [...] a cidadania seria a questão da participação aos necessitados [...] os políticos utilizam muito a questão da cidadania para questão para conquista de poder. (EDUCADOR 10)

Cidadania é o ato de você exercer os seus direitos e cumprir os seus deveres. (EDUCADOR 20)

Nas concepções dos educadores, a cidadania está relacionada à consciência de seus direitos e obrigações e na luta para que sejam colocados em prática, é respeitar o outro, as diversidades, estaria ligada aos direitos garantidos na Constituição e em outros documentos. Vincula a cidadania aos deveres e direitos à vida em sociedade. Essas concepções dialogam com Pagès e Santisteban ao afirmarem que “*La ciudadanía es un concepto multidimensional que incluye dimensiones jurídicas, políticas, económicas, sociales y culturales. Esta complejidad ha hecho difícil definir el concepto*” (2004, p.4). E nessa perspectiva para termos consciência da importância do conceito e do exercício da cidadania dependeria [...] de “*usar la ciudadanía depende, en buena medida, de la educación*” (idem). Assim, atribuem essa responsabilidade de educar um cidadão à família e à escola; o conhecimento acerca dos direitos e deveres o levaria ao apoderamento do sujeito.

Os autores reconhecem que a cidadania é uma questão de postura e conquista do indivíduo. Assim, reforçam a necessidade da escola trabalhar a educação para a cidadania. Por outro lado, para os educadores em privação de liberdade fazem referência que a cidadania estaria interligada ao respeito ao outro, como demonstram as narrativas a seguir:

Cidadania, vamos dizer assim, se eu tivesse uma postura de cidadã, levado a sério a vida de uma pessoa correta, eu não estaria aqui para começar, se tivesse tido um pouco de ética também, se eu tivesse sido um cidadão de bem, se não tivesse derrapado em algum momento da minha vida, não teria vindo pra cá. (EDUCADOR 1)

O ato de ser cidadão, de andar sempre no caminho que tem que se andar, respeitar o direito do outro né?, de fazer tudo dentro daquele contexto, que é exigido pela sociedade. (EDUCADOR 5)

Cidadania é respeitar o outro na sua integralidade, as diversidades, as crenças, costumes. (EDUCADOR 12)

Cidadania: cada um tem o direito do seu espaço na sociedade, tem seus direitos e seus deveres o direito de cumprir e o direito de ter o respeito para com a pessoa e respeitar a pessoa, mesmo que não gostem ou concordem, mas tem que respeitar a opinião do próprio, cada um tem o seu direito como tem os seus deveres também. (EDUCADOR 17)

Cidadania é saber viver em coletividade, saber valorizar os mínimos detalhes, respeitar as diferenças, respeitar as escolhas e trabalhar por um bem comum, aprender a viver com a diversidade. (EDUCADOR 3)

A partir desses relatos, a cidadania envolve questões de caráter individual e coletivo, entremeada por valores como a responsabilidade, a participação e a justiça, igualdade, liberdade e solidariedade.

Relataram que seus alunos chegam às salas de aulas sem ter conhecimento do que significa ser cidadão e se eles não têm acesso a esses direitos, não exercem a sua cidadania, serão excluídos e essa exclusão leva à marginalização, à violência. À ausência de garantia desses direitos, para eles, são meios que os políticos utilizam para garantir a manutenção do status , “os políticos utilizam muito a questão da cidadania para conquista de poder” (EDUCADOR 10).

Assim, a cidadania estaria fundada na garantia dos direitos sociais, civis e políticos, pautada em condutas: de convivência, respeito, escolhas, liberdade, participação, solidariedade, autonomia, abordada em dois momentos: no primeiro, a cidadania estaria garantida em leis, normas e documentos e, no segundo, seria a vivida e exercida da pelo cidadão na prática.

Ao tratar sobre a questão da justiça, obtivemos as seguintes declarações:

Justiça, num sentido mais amplo, eu acho que é o que falta no país. (EDUCADOR 18)

Compreendo por justiça o cumprimento da lei, pelo certo e o errado, como ordem precisa, também comproendo por justiça uma desigualdade muito grande, uma coisa muito distante da parte humana. (EDUCADOR 10)

Cidadania e justiça, eu considero como algo que vai além do código penal, é você não fazer nada de errado. É como um cabresto, que se não fosse colocado, faria o cavalo ficar mais louco ainda. (EDUCADOR 26)

A concepção de justiça é vista pelos educadores de forma diferente: como algo necessário para manter a ordem e para julgar aqueles que não respeitam às normas, uma cobrança pelos seus atos. Não acreditam na justiça existente no País, mas, por outro lado, outro educador afirma: “Justiça no meu ponto de vista é necessária, porque sem organização, sem ordem o mundo seria um caos” (EDUCADOR 21).

Outros não acreditam na justiça devido à morosidade nos processos e a consideram cega, no sentido de ter dois pesos e duas medidas, ao julgar os pobres e ao julgar os crimes praticados por pessoas importantes, os de colarinho branco e os políticos. Não há, segundo alguns deles, imparcialidade e desrespeitam um dos seus princípios: que todos somos iguais perante a lei. Por isso “não acredito na justiça” (EDUCADOR 11).

Ainda, encontramos um grupo de presos monitores que, devida à dura realidade da cadeia, se converteram em evangélicos e afirmaram que só acreditam na justiça de Deus.

Eu acredito na justiça de Deus, na dos homens não. (EDUCADOR 11)

Eu acredito, na de Deus, a do homem é cega. (EDUCADOR 7)

Eu procuro muito sobre o significado da palavra justiça, mais para mim a justiça do homem é falha e por isso eu acredito mais na justiça de Deus. (EDUCADOR 19)

Outros reconhecerem seus atos e acham “justo o que a Justiça” fez com eles.

Justiça, é o que foi fizeram comigo, foi feita justiça. Está sendo difícil para mim, para minha família, para minha filha, para todas as pessoas que gostam de mim, mas no meu caso foi feita justiça. Eu tinha que pagar sim, eu acredito na justiça, tem muita gente por aí que ela pode errar sim, mas aqui, a maioria dos casos é culpada sim, e eu sou um deles, que me julguem inocente. (EDUCADOR 1)

Assim, constatamos que os educadores buscam um conceito de cidadania e justiça, que não seja a leitura fria das leis, por parte dos legisladores. Destacaram a necessidade de uma leitura mais ampla e humana, e que os princípios da justiça devem estar em todas as instâncias da vida. Os relatos demonstraram que os presos monitores têm concepções ricas, complexas, por vezes contraditórias, em relação à cidadania e a justiça.

#### 4.3 Dimensões da prática educativa nas vozes de presos educadores

As dimensões da prática educativa investigadas envolvem desde as ações formativas, as concepções de educação e de homem e sociedade até as estratégias de ensino e aprendizagem, os materiais didáticos, dentre outros aspectos da docência.

Em relação a ações formativas, nos deparamos com dois cenários nas narrativas. Em um primeiro momento, encontramos um cenário onde monitores afirmaram que sempre ocorriam formações, entre uma e duas vezes no mês, mas que esse fato dependia muito do responsável pela educação na unidade e também do supervisor da Funap, sendo que nas regiões de Ribeirão Preto e em Guarulhos eram muito presentes. O segundo é que a formação ocorria raramente e dependia deles (monitores), pois os diretores de educação ou responsáveis para discutir os problemas e a Funap, só apareciam esporadicamente para realizarem a formação. As três unidades pesquisadas eram gerenciadas por um supervisor que, nas palavras dos monitores, era presente e comprometido com a educação dessas unidades.

Tinha um dia específico que era planejamento de aula o dia todo, onde a gente sentava em uma sala com todos os monitores ditávamos os tópicos principais onde poderíamos estar se aprofundando nas matérias mais atuais pegávamos os materiais que a nós tínhamos e que ia contribuir para isso. (EDUCADOR 6)

Sabendo que o planejamento é um dos caminhos para o sucesso da prática docente, perguntamos aos monitores se eles se reuniam para planejamento. O contexto das respostas foi o mesmo, mas deixaram claro que esses momentos são de suma importância para a formação do educador e a prática em sala de aula.

Nos relatos, os momentos de planejamento eram de trocas, de tirar dúvidas, de rever escolhas, de traçar novos caminhos, mas sempre um momento de diálogo e de reconhecimento dos diversos saberes que compõem a prática docente. E mais, que esses saberes eram considerados necessários para que o processo de ensino e aprendizagem ocorresse. Os monitores presos distinguiram suas limitações, mas não se fecharam nisso, reconheceram no outro e em si mesmo a possibilidade de aprender e reaprender. Pautaram os seus saberes, em sua maioria, como saberes advindos da prática docente e dos programas e livros didáticos usados no trabalho, dois artefatos usados com mais frequência. Tardif, Lessard e Layaye revelaram, em seus estudos, os indícios de que a aprendizagem docente ocorre na prática e nos saberes edificados por ela:

Nossas pesquisas indicam que, para o(a)s professore(a)s, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. É igualmente a partir deles que julgam suas pertinências ou realismo das reformas introduzidas nos programas ou métodos. Enfim, é ainda a partir dos saberes da experiência que o(a)s professor(a)s concebem os modelos de excelência profissional no interior da profissão. (1991, p.227)

Isso nos remeteu à concepção de experiência de Larrosa (1996). Eses detentos, ao desempenharem a função de educadores, são tocados e modificados vivendo assim um processo de contradição com eles mesmos, na constituição da sua própria identidade como homem e profissional. A experiência contribui para a construção de “saberes singulares, pessoais, finitos, provisórios, subjetivos, relativos, parciais, e incompletos, logo possuem uma historicidade, são situados e contextualizados em determinados tempos, espaços e condições históricas” (GUIMARÃES, 2002, p. 96).

Para esses educadores, a sala de aula constitui um espaço de transformação onde se encontram com as mais diversas situações que os fazem mover-se, seja aprendendo com o outro ou com os livros, vivências ou até mesmo nas ausências na escola da prisão. É nesse movimento que reconstroem seus saberes<sup>119</sup>.

Relatam que preparam as suas aulas, mas que, muitas vezes, são obrigados a adaptá-las à realidade da prisão, aos momentos dos alunos, ao tempo da escola da prisão, tempo esse controlado pela segurança.

Geralmente, usamos o material que tínhamos em mãos, pegávamos alguns livros e dentro de um assunto montava a aula, com vídeos também e a participação dos alunos. (EDUCADOR 2)

Primeira coisa era analisar os tipos de alunos que estavam em sala de aula, buscava bons livros com uma metodologia de fácil, com aprendizado para eles e para mim também, pois não tinha um conhecimento de como passar o ensinamento. (EDUCADOR 3)

Ao descreveram suas aulas, classificaram-nas como boas, mas, afirmaram que poderiam ser melhores.

Por ser um principiante na área de educação e por ter parado os meus estudos há muito tempo, creio que fui um bom professor, não o melhor, mas um bom professor devido ao feedback com os alunos. (EDUCADOR 3)

---

<sup>119</sup>Paulo Freire, no livro *Pedagogia do Oprimido* (1975), vê no processo educativo uma dimensão crítica e libertadora quando afirma que “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Não vou falar que era aula excelente, uma aula média, não é uma aula ruim, poderia melhorar, mas devido ao lugar e o tempo que a gente tem problemas como qualquer outro preso. (EDUCADOR 1)

Olha, no meu ponto de vista, as minhas aulas eram proveitosas porque eu estava transmitindo um pouco de conhecimento para os meus colegas que estavam ali na classe estudando. Para ministrar uma boa aula é essencial planejar! Porque se fizer as coisas na base do improviso fica meio esquisito então é bom ter um planejamento. (EDUCADOR 18)

Os monitores retrataram as dificuldades de ser educador no sistema prisional, reforçaram as singularidades da prisão, o tempo, as *blitz*, a condição de ser preso que também interfere no fazer docente, reforçando que poderia ser melhor, associando a falta de material pedagógico, principalmente de livros.

No item avaliação, dizem que foram avaliados durante o processo seletivo para monitores, que era organizado da seguinte maneira: abria-se inscrição, onde os presos que possuíssem ensino médio, realizavam a inscrição. Depois, realizavam uma prova didática para uma banca formada pelo supervisor da Funap, o Diretor de Educação e, se aprovados, realizavam um curso de formação. Como narraram os monitores, eram muito mais avaliados pelo andamento da sala e pelos alunos.

Sim, mas não em questão de prova, e sim pelo andamento da escola. (EDUCADOR 3)

A grande avaliação era dos alunos mesmo, caso eles não gostassem das aulas, vamos usar um termo bem popular, se fosse para encher linguiça eles reclamavam e isso gerava problemas em médio prazo até o afastamento do educador. (EDUCADOR 2)

#### **4.3.1 As propostas pedagógicas e materiais didáticos**

Em relação à proposta pedagógica, ou melhor, aos projetos políticos pedagógicos, as Diretrizes Nacionais para a oferta da Educação em Estabelecimentos impõem a obrigatoriedade aos Estados, que devem elaborar os projetos com base nos fundamentos conceituais e legais da educação de jovens e adultos, bem como nos paradigmas da educação popular, calcada nos princípios da autonomia e da emancipação dos sujeitos do processo educativo. No caso do Estado de São Paulo, esse projeto ainda está em processo de elaboração.

Na concepção de Freire (2001), o projeto político pedagógico deve ser construído por seus pares.

Evidentemente, para nós a reformulação do currículo não pode ser algo feito, elaborado, pensado por uma dúzia de iluminados cujos resultados finais são encaminhados em forma de pacotes para serem executados de acordo ainda com as instruções e guias igualmente elaborados pelos iluminados. (FREIRE, 2001, p. 24)

Em relação ao projeto político pedagógico, a Funap conseguiu, mesmo com todas as dificuldades, estruturar uma proposta condizente com a realidade prisional, e, entendemos que esse Projeto poderá, de alguma forma, ajudar à Secretaria de Educação na construção no novo projeto. É importante ressaltar que as Diretrizes estabelecem que ocorra a busca de parcerias com Universidades, Fundações, Instituições de Ensino e Organizações da Sociedade Civil.

Ao adentramos na discussão sobre os materiais utilizados, no cotidiano das salas de aula da prisão, foi necessário recorrermos a uma definição que mais se aproximasse das respostas apresentadas pelos educadores. Optamos pela definição de materiais didáticos encontrada em Mello, ao afirmar que: “são todos recursos utilizados como elementos mediadores do processo de aquisição do conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e uma linguagem específica de cada disciplina” (MELLO, 2010, p. 30).

Os educadores, ao serem questionados sobre como eram os materiais didáticos, assim responderam:

Usava a mídia, música, cartazes, revistas, recorte de jornal meio que a gente se virava nos trinta. (Educador 16)

Material antigo, hoje se você for ver, na escola são matérias novas, mas quando eu cheguei aqui dava aulas em 2012 com livros de 2005, 2004, lendo os livros e fazendo as correções da nova regra ortográfica na hora mesmo. (EDUCADOR 3)

Trabalhava com os livros do vestibular, Enem, EJA e apostilas. (EDUCADOR 17)

Os livros na maioria das vezes eram velhos e ultrapassados. Eu utilizava os livros meus que a minha família mandava. (EDUCADOR 11)

Além do Encceja, nós tivemos umas cartilhas do EJA de diversas matérias e a gente usava também aqueles materiais. (EDUCADOR 18)

Livros, material, nem sempre a gente tinha material, muito restrito. Lápis, borracha, caneta. (EDUCADOR 8)

Os materiais foram qualificados como escassos e antigos e dos mais variados tipos: livros didáticos, apostilas de redes privadas, filmes, cartazes, jornal, letras de músicas, revistas.

Esses depoimentos reforçam a diversidade de realidades, de acordo com cada unidade prisional. Dois tipos de sujeitos/educadores apareceram nesses depoimentos: aqueles que começaram a trabalhar em 2013, ainda como monitores, e aqueles que trabalhavam até 2012, com uma visão mais pessimista sobre a questão, como podemos observar nos depoimentos a seguir:

Eram atuais porque a Funap estava sempre fornecendo então meus materiais eram o básico mesmo você podia usar o vídeo, mas tinha que planejar pela burocracia do sistema se não, não teria possibilidade se precisasse fazer trabalho em papel tinha sulfite, cola. (EDUCADOR 6)

Os materiais sempre foram bons, para cada sala de aula estando disponibilizados Livros do EJA, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Alfabetização, Apostilas e Cinema, após o término dos filmes cada aluno ou em grupo confeccionava resenhas ou cartazes. (EDUCADOR 12)

Esses relatos demonstram as diferenças entre algumas unidades, onde os Diretores de Educação são participativos, reconhecem a importância da educação dentro da prisão e também da figura de alguns dirigentes regionais da Funap, que buscavam parcerias com a sociedade em geral.

As Diretrizes destacam, em seu Artigo 5, que os Estados, Distrito Federal e a União “deverão incentivar a produção de novas estratégias pedagógicas, produção de materiais didáticos e a implementação de tecnologias educacionais, assim como programas educativos na modalidade Educação a Distância – EAD, a serem empregados no âmbito das escolas do sistema prisional” (BRASIL, 2010, p.3). No Estado de São Paulo, constatamos, em 2014, que essa produção caminha a passos lentos, tanto em relação à produção de tecnologias educacionais, como de materiais didáticos específicos. A Secretaria de Educação tem buscado se organizar, nesse aspecto, por meio de parcerias com outros órgãos da gestão estadual. Passos (2012) nos adverte que:

A proposta de implementação de um sistema de educação nos presídios do Estado de São Paulo nos moldes de uma escola virtual, tal como se apresenta, não dará conta de atender a toda população carcerária que necessita do ensino, nem disponibilizará recursos humanos convenientemente formados e preparados para orientar a atividade do educando para a apropriação dos conteúdos culturais necessários ao seu processo de educação, de humanização. (p.98)

A autora faz tal afirmação ao analisar o “Relatório do grupo de trabalho” constituído pelo decreto 56.800, de 02 de agosto de 2011, que assinala como saída para a educação em prisões paulistas a implementação do Programa Estadual de Educação nas Prisões, por meio

da adoção da EAD, vinculado à Escola Virtual de Programas educacionais do Estado de São Paulo – EVESP. Ao citarem outros materiais que utilizam ou utilizavam para preparar as suas aulas, os educadores afirmaram:

Temos por exemplo: Geografia você usa o que tem no livro, mapa, algumas coisas que você busca, letras dos alfabetos, tipo varalzinho e muito se improvisa na lousa, você desenha, faz um desenho, divide a lousa, ele pergunta o que é isso ai? O outro tira um barato na cara do outro. Escola não deixa de ser escola. Quando você chega é negócio chato, no início ninguém interage com ninguém, mas depois vira uma escola como outra. (EDUCADOR 8)

Tinha TV e DVD, a gente usava bastante a sala de vídeo, menos do que usam hoje, mas sempre usamos o DVD com as aulas, passava em média 2 filmes por mês sempre com um contesto didático, tudo documentado, fazia uma resenha do filme para a Funap, não poderia colocar um filme tipo velozes e furiosos, tinha que ser um filme didático. Usava menos do que os professores agora usam! A gente era cobrado. (EDUCADOR 1)

Livros, vídeo, mapas, além do conhecimento dos mais velhos para planejar e esclarecer alguma dificuldade. (EDUCADOR 2)

Os recursos são quase, frequentemente, os mesmos: mapas, livros didáticos (EJA e Encceja) vídeos (filmes), materiais produzidos por eles e pelos detentos, notas. Mas, o que chama atenção é a crítica que Educador 9 faz sobre esses materiais e a realidade da prisão, destacando que enquanto na escola os professores têm cinco horas para trabalhar com os alunos, na prisão apenas duas horas. Ele destaca a questão da didática carcerária e das realidades que o aluno vive na prisão com todos os tipos de obstáculos para se tornar um aluno. Outra crítica é feita pelo Educador 1 ao falar que eles utilizavam os filmes, mas que hoje é muito mais utilizado do que anteriormente.

Em todas as unidades pesquisadas encontramos, com frequência, a referência à utilização dos cadernos do Exame e dos Cadernos da EJA. Nesse sentido, realizamos uma análise mais profunda a essa temática, como apresentamos a seguir.

O Encceja<sup>120</sup> surge como mais uma alternativa de certificação no panorama de avaliação externa, que tem ganhado força dentro do sistema prisional ao dar oportunidade ao educando de se preparar para realizar o exame. Nessa mesma vertente, podemos encontrar os exames supletivos realizados nos Estados e o Enem.

---

<sup>120</sup> O Encceja foi instituído em 14 de agosto de 2002, pela Portaria nº 2.270, apresentado como um “instrumento de avaliação para aferição de competências e habilidades de jovens e adultos em nível do ensino fundamental e do ensino médio” (Brasil, MEC, 2002).

Assim, o trabalho dos monitores presos foca-se principalmente em preparar os alunos para essas avaliações, no tange à segunda etapa do ensino fundamental e ensino médio. Por outro lado, os Exames Supletivos da Secretaria de Educação de São Paulo são outra oportunidade. Esse exame tem por objetivo possibilitar a jovens e adultos, que estão fora da escola ou da idade regular de ensino a possibilidade, de obterem a certificação escolar. Ao prestarem essa avaliação, os candidatos precisavam acertar mais de 50% (equivale a 15 questões) em cada uma das áreas do Exame, além de terem atingido a nota mínima de cinco pontos na redação, que valia 10 pontos para obterem o certificado de ensino fundamental ou médio(SEE/2014). A prova é composta de 120 questões, sendo 30 de cada área. O aluno pode obter a certificação total ou das áreas que foi aprovado, que totalizam quatro áreas do conhecimento. O aluno só recebe a certificação ao eliminar todas as áreas, por meio da solicitação do Certificado de Conclusão e o atestado de eliminação das áreas.

O Encceja constitui-se de provas estruturadas da seguinte forma: quatro provas objetivas, contendo cada uma 30 questões de múltipla escolha e uma redação. Para realizar o exame do ensino fundamental, os alunos precisam ter, no mínimo, 15 anos completos na data da prova e, para o ensino médio, 18 anos.



**Figura 18.** Caderno de História e Geografia.

**Fonte:** MEC

Desde 2009, o Encceja passou a ser realizado visando à certificação apenas do ensino fundamental e a certificação do ensino médio passou a ser realizada utilizando-se dos resultados do Enem. A certificação é responsabilidade das Secretarias Estaduais de Educação que firmaram, com o Inep, o “Termo de Adesão ao Encceja”. O participante se submete à prova e, alcançando a média mínima exigida (100, de uma escala que vai de 60 a 180), obtém a certificação de conclusão do ensino fundamental.

As Unidades Prisionais ou Socioeducativas<sup>121</sup> são as responsáveis de fazer a adesão e pela indicação de um responsável pedagógico que terá acesso ao sistema, inscrever os participantes e assumir outras responsabilidades, tais como:

- providenciar a entrada dos aplicadores na unidade;
- zelar pela guarda, pelo sigilo e pela segurança dos malotes de provas;
- disponibilizar aos aplicadores o documento de identificação do participante, obrigatoriamente com foto;
- autorizar a entrada dos representantes das empresas aplicadoras, devidamente identificados, para coordenarem a aplicação;
- disponibilizar espaço para acompanhamento da aplicação dentro da unidade pelo coordenador de local de aplicação (sala que permita uso de telefone e computador);
- receber os malotes de provas dos Correios no horário programado, junto com o coordenador de local de aplicação;
- acompanhar a aplicação na unidade. (BRASIL, INEP, Cartilha de Aplicação, 2014, p.8)

A logística e a estrutura dos programas de certificação são muito similares na parte pedagógica e os alunos que se preparam para um exame acaba também realizando o outro, para terem mais oportunidades de aprovação. Nesse sentido, os materiais do Encceja, tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio, são utilizados frequentemente pelos educadores. Os monitores declararam que o material do (ensino fundamental) é muito próximo da proposta da Fundação. Está organizado pelos seguintes eixos temáticos: Cultura e Trabalho, Diversidades e Trabalho, Economia Solidária e Trabalho, Emprego e Trabalho, Globalização e Trabalho, Juventude e Trabalho, Meio Ambiente e Trabalho, Mulher e Trabalho, Qualidade de Vida, Consumo e Trabalho, Saúde e Trabalho, Tecnologia e Trabalho, Tempo Livre e Trabalho e Trabalho no Campo.

A Coleção Cadernos de EJA é composta por 27 cadernos, 13 para o aluno de (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série) e segundo segmento (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries), 13 para o professor e um caderno versa sobre a concepção metodológica e pedagógica do material. O caderno do aluno traz uma coletânea de textos de diferentes gêneros e diversas fontes; o do professor é um catálogo de atividades, com sugestões para o trabalho com esses textos que reúnem conteúdos fundamentais para formação integrada e interdisciplinar. Os cadernos, ao mesmo tempo em que informam, cativam os leitores. O material foi elaborado por diversos professores de universidades do Brasil, com textos e atividades didáticas para apoiar os professores. O material foi bem aceito pelos

---

<sup>121</sup>Para mais detalhes ver: Cartilha de aplicação do Encceja em Unidades Prisionais. Em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/encceja/ppl/2014/cartilha\\_encceja\\_periodo\\_eleitoral\\_2014.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/ppl/2014/cartilha_encceja_periodo_eleitoral_2014.pdf)>.

monitores presos. A produção desse material foi possível pela parceria entre a Fundação Unitrabalho e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC – Secad para produção de materiais didáticos e pedagógicos para o 1º e 2º segmentos do ensino fundamental para jovens e adultos, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA. A estrutura curricular é temática, sendo o tema *trabalho* o eixo norteador da coleção.

A proposta pedagógica se alicerça na concepção de diálogo como elemento fundamental na relação entre professor e aluno. O material do aluno não contém instruções de como realizar as atividades, somente o do professor possui e, por meio da mediação dele, essas atividades são articuladas. O material procura desafiar os alunos na realização das atividades de maneira intertextual. De acordo com o caderno metodológico

O material tem uma proposta pedagógica que procura romper com alguns paradigmas, como a linearidade no ensino dos conteúdos escolares. Na maior parte dos casos, não há uma sequência pré-determinada, os componentes curriculares se interpenetram sem fronteiras estanques, os textos abordam temas raramente tratados na escola etc. (BRASIL, MEC, 2007, p.15)

Com essa caracterização, podemos aferir que a aceitação do material se deve à organização didática, à flexibilidade e proximidade que apresenta com o material didático produzido pela Funap no “Projeto Tecendo a Liberdade”. Desse modo, questionamos se a Secretaria de Educação não devesse retomar o trabalho com esse material, sendo que ela tem uma capacidade financeira de produzi-lo em grande escala, ou buscar parceria com o Ministério da Educação para adotar o material em todas as salas de aula do sistema. Pois, temos clareza que os monitores utilizaram esse material de maneira precária no interior das salas de aula do sistema prisional.



**Figura 19:** Capa do Caderno – Cultura e Trabalho.  
**Fonte:** MEC, 2007.

Esclarecemos que o objetivo deste trabalho não é avaliar o material<sup>122</sup> produzido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi, mas apenas apresentar as impressões e motivos que levam os educadores a utilizar esse material com frequência.

Sobre o material para o ensino médio Mello (2010), em sua tese de doutoramento, ao analisar o material didático do Encceja, afirma que:

Os critérios de seleção e organização adotados pela coleção são compatíveis com os objetivos e as diretrizes do Ensino Médio, estabelecidas no Parecer nº 15/98, na medida em que são fundados nos conceitos de competências e habilidades previstos nesses documentos e ao propor a passagem de um ensino centrado em conteúdos disciplinares (didáticos) seriados e sem contextualização dos conteúdos para um ensino voltado ao desenvolvimento de competências verificáveis em situações específicas, contextualizado e interdisciplinar. O material pretende permitir ao jovem e adulto “retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na formação escolar ou na educação extra-escolar e na própria vida”. (2012, p. 217)

<sup>122</sup>Ver: MELLO, Paulo Eduardo Dias de. *Material didático para educação de jovens e adultos: história, formas e conteúdo*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), 2010.

O material para estudo fica disponível no sítio do Inep<sup>123</sup>. É assim composto: um volume introdutório, quatro volumes de orientações aos professores, oito volumes de orientações aos estudantes (quatro para o ensino fundamental e quatro para o ensino médio) e, ainda, disponibiliza a "A Coleção Cadernos de EJA" e a Matriz de Competências e Habilidades do Encceja. O exame busca verificar se candidato é capaz de utilizar os conhecimentos em situações reais, por meio do domínio de competências e habilidades fundamentais na vida em sociedade. Referem-se ao domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento e resolução de situações-problema, capacidade de argumentação e elaboração de propostas.

Reconhecemos que, nesse ambiente, esses materiais didáticos se tornam importantes mediadores do processo de ensino e aprendizagem. Tornam-se, em alguns casos, verdadeiras bíblias do conhecimento didático e pedagógico. Os colaboradores afirmaram que essa aceitação se deve à organização e estruturação didática, com um caminho a seguir, com rotas, paradas e especialmente com questões da vida cotidiana, facilitando a ligação do mundo vivido e do mundo escolar e com forte base teórica freiriana, nas linhas e entrelinhas, contemplando as bases da pedagogia libertadora defendida pela Funap.

Esclarecemos que a escassez de material didático na história da EJA é um fato denunciado frequentemente nas pesquisas e pelos movimentos sociais. Os monitores relataram que, após a Secretaria de Educação assumir a educação nas prisões, tem chegado, com mais frequência, os livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD<sup>124</sup>, tais como: Coleção Viver e Aprender (Global Editora); Coleção É Bom Aprender FTD; Coleção Tempo de Aprender Ibep. Afirmaram que muitos dos livros didáticos são doados por escolas, quando não são mais usados no ensino regular, pois as escolas possuem uma grande quantidade de livros distribuídos pelas editoras e poder público. Não podemos deixar de alertar que a EJA, na prisão, representa um novo espaço no mercado editorial principalmente em São Paulo, com a maior população carcerária do País.

Por fim, perguntamos aos colaboradores se eles acreditavam se educação escolar dentro da prisão consegue atingir os objetivos propostos a ela como formar o cidadão, ou seja, prepará-lo para a vida em sociedade, para o trabalho e participação política.

Eu não sei como é o sistema prisional em geral, mas aqui esta estrutura é bem melhor de outras unidades, que tem por ai, devido aos projetos de educação já iniciados aqui eles são pra resgatar os valores sociais, preparar para o mercado de trabalho lá fora. (COLABORADOR 3)

<sup>123</sup> Disponível no seguinte endereço: <<http://portal.inep.gov.br/web/encceja/materiais-para-estudo>>.

<sup>124</sup> Sobre o PNLD consultar o site: <[www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico](http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico)>.

Eu acho que ela tenta, não faz tudo, mas tenta, sim, dar pelo menos um embasamento para quando o preso sair daqui continuar os estudos buscar novos horizontes, aquelas pessoas que realmente querem uma mudança de vida. (COLABORADOR 16)

Eu espero, eu acredito mesmo que a educação cumpra esse papel transformador, fazer com que o aluno seja protagonista da própria história, quando eu consigo fazer com que eles assumam as rédeas da própria vida, pronto, não depende mais de mim, mas eu preciso dar todos os instrumentos, hoje tem muitas deficiências no sistema da educação mesmo no que está acontecendo aqui dentro, mas eu preciso acreditar que o que eu estou fazendo aqui dentro vai fazer a diferença na vida deles. (COLABORADOR 14)

Tudo é valido, mas na minha avaliação é extremamente negativa, poderia ser melhor, é “uma coisa para inglês ver”! (EDUCADOR 25)

Os relatos nos contam que a educação dentro dos presídios ainda está distante de atingir os seus objetivos, mas como os próprios presos monitores afirmam, ela realiza alguma coisa nesse espaço. A educação na prisão nutre sonhos, mantém esperanças vivas, oferta oportunidades, possibilidades nos campos profissionais e educacional.

Na visão dos seus idealizadores, o projeto de educação da Funap, pautado na figura do preso monitor, foi uma experiência positiva, mostrou possibilidades educativas e produziu conhecimentos novos para o campo da EJA nas prisões. Proporcionou a esses homens e mulheres uma oportunidade escolar e profissional. Sucesso que nos remete a Luckesi (1994) que, ao enumerar algumas qualidades, inerentes ao educador aponta, em primeiro lugar, a compreensão da realidade em que trabalha.

O educador, dificilmente, poderá desempenhar seu papel na práxis pedagógica se não tiver uma certa compreensão da realidade na qual atua. Precisa compreender a sociedade na qual vive, através de sua história, sua cultura, suas relações de classe, suas relações de produção, suas perspectivas de transformação ou de reprodução. Enfim, o educador não poderá ser ingênuo no que se refere ao entendimento da realidade na qual trabalha. Caso contrário, sua atividade profissional nada mais será que reproduutora da sociedade via o senso hegemônico. (1994, p.116)

Partindo dessa análise, concluímos que os presos monitores souberam aproveitar a compreensão da realidade prisional para transitar entre a cultura prisional e a escolar. Para tal, enfrentaram os perigos de ser educador no cárcere e criaram condições e possibilidades para exercerem a prática docente na prisão. Percebemos o comprometimento dos educadores, os presos monitores demonstraram dedicação e consciência de que a educação pode fazer diferença na vida desses homens e mulheres. O terceiro aspecto é a questão da competência no

campo de atuação. Apesar de não possuírem domínio pleno dos conhecimentos, constatamos que ocorria estudo com determinação e disciplina. E, por último destacamos a competência do educador, as habilidades e os recursos utilizados no ato de ensinar visando elevar o nível cultural dos alunos na realidade das prisões.

Para os educadores, a experiência foi um espaço de aprendizagens, da construção de saberes e de superação de obstáculos, uma trajetória de aquisição de conhecimentos, de diálogo e de trocas com alunos. Vivências que os tornaram mais humanos e os fizeram se perceber como educadores e sujeitos do conhecimento, mesmo reconhecendo suas limitações quanto ao domínio de saberes necessário à prática docente.

No transitar pelas memórias e experiências desses educadores, concluímos que o tornar-se educador é um processo longo que requer ousadia, dedicação, encantamento, disciplina, amor pelo que faz, características essas manifestadas nas vozes dos presos monitores. Características essas que fizeram da proposta da Funap uma experiência positiva, mesmo com tantas dificuldades perante um sistema prisional de dimensões significativas em números, singularidades e diversidades. Assim, acreditamos que o sucesso dessa experiência se deva principalmente ao engajamento desses homens e mulheres educadores. Como nos ensinou Freire, [...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. “Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reproduutora da ideologia dominante.” (1996, p.112). Nesse sentido, a experiência investigada foi positiva!

CONSIDERAÇÕES FINAIS: LANÇANDO ÂNCORAS ...IÇANDO  
VELAS...A VIAGEM CONTINUA...

Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxágumam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer. (RAMOS, Graciliano, em entrevista concedida em 1948, em Palmeira dos Índios<sup>125</sup>)

Durante a trajetória desta pesquisa, cruzamos encruzilhadas, caminhamos por trilhas percorridas e por outras pouco desbravadas e que ainda precisam ser vencidas. Navegamos por águas calmas e também por mares revoltos. Realizamos paradas, lançamos âncoras em vários momentos, onde a viagem precisava ser replanejada, repensada e analisada. Em outros momentos, içamos velas e partimos em direção de rotas ainda desconhecidas. Pesquisar é se lançar ao desconhecido, é aventurar, é embrenhar por terras conhecidas e desconhecidas, e que ainda precisam ser desbravadas.

Nesse sentido, a pesquisa nos leva a aventurar em busca de colaboradores, instituições, teóricos, em um processo de diálogo entre sujeitos, práticas e conceitos, procurando reconstruir e construir novos saberes. Saberes que só podem ser construídos a partir da imersão no campo teórico e prático do oceano da produção acadêmica, ora aproximando de correntes ora se afastando, num constante movimento dialógico, coletivo, reflexivo e autônomo. Viagem essa que durou quatro anos e nos proporcionou momentos de alegria, medo, parceria, solidão, desafios e de realizações. Que resultou na produção deste mapa (de saberes) que pode apontar novos lugares, novos portos, novos desafios – Tese.

Produção que nasce de um esforço como os das “lavadeiras de Alagoas”, tão bem descrito poeticamente por Graciliano Ramos: o refinar da escrita se assemelha ao ofício de lavar, em quatro mãos – pesquisador e orientador – num processo de lavar e enxaguar as escritas que vão se solidificando, durante o processo de construção de um trabalho acadêmico.

---

<sup>125</sup> Disponível em: <<http://observatoriodaimprensa.com.br/news/showNews/al050320034.htm>>. Acesso: 14.06.214

Esperamos ter conseguido deixar o texto “quarado” como as peças de roupas das lavadeiras alagoanas.

Assim, retomamos o objetivo da investigação, qual seja, analisar experiências educativas desenvolvidas por educadores presos no interior do sistema prisional de São Paulo, ao longo dos anos de 2010 a 2013. Foram pesquisadas seis penitenciárias, sendo cinco masculinas e uma feminina. Encontramos, nessas unidades, 27 presos educadores / monitores e ainda três funcionários da Funap – que foram também colaboradores.

A abordagem da pesquisa qualitativa nos possibilitou articular várias fontes escritas e orais. As entrevistas foram realizadas no interior dessas unidades e buscaram registrar as vozes dos sujeitos – idealizadores, gestores e educadores presos envolvidos nas experiências educativas. As entrevistas orais foram estruturadas em três dimensões: a pessoal, a escolar e a prática educativa, que nos permitiu conhecer a identidade dos presos monitores, suas histórias de vida fora e na prisão, a dinâmica da experiência educativa ao se tornarem educadores, saberes e concepções. As vozes dos educadores presos e de gestores, idealizadores do Projeto nos deixaram a compreensão da experiência educacional no sistema educacional paulista com a figura do preso monitor, revelando aspectos da dinâmica do trabalho pedagógico, da prática, da formação docente e os saberes advindos dessa prática e de suas concepções acerca da cidadania e da justiça.

No diálogo interdisciplinar, buscamos descrever a história da prisão amparados no conceito de descrição densa de Clifford Geertz (2008), característica primordial do antropólogo-pesquisador que deve descrever seu objeto de estudo em suas mais diversas particularidades, levando em conta todos os pequenos fatos que cercam sua vida social. A ciência do “pesquisador”, segundo o autor, é interpretativa em busca de significado, de explicar e interpretar expressões sociais que são “enigmáticas na sua superfície” (GEERTZ, 2008, p.4).

Em relação às unidades pesquisadas, evidenciamos que cada uma delas é parte de um sistema prisional, no entanto possui suas singularidades, e o sucesso dos espaços educacionais depende também da condução, da gestão de cada Unidade, em relação aos esforços que fazem para manter a escola em funcionamento, considerando que, no presente, cabe a SEE o fornecimento dos professores. São identidades impares, que se distinguem umas das outras quanto ao processo de ruptura com as concepções convencionais, como os próprios preconceitos e estigmas em relação à própria identidade da prisão e do homem preso.

Reconhecemos que o sistema prisional brasileiro e, em particular, o paulista, reproduz as desigualdades da sociedade brasileira e as violações dos direitos humanos e mantêm ainda o caráter punitivo em detrimento do ressocializador. Encontramos sinais de um movimento, a

passos curtos e lentos, de humanização das unidades pesquisadas, como, por exemplo, prédios limpos, construção de jardins, cursos profissionalizantes, participação em projetos externos e ambientes escolares com estruturas dignas de um espaço educativo, mesmo que seja no campo do micro, tendo em vista as dimensões das populações prisionais de cada unidade.

O Estado de São Paulo, nos últimos anos, tem investido na construção de novas unidades prisionais e apostado na expansão do sistema prisional descentralizado territorialmente, em parceria com governo federal. Registra-se que, apesar de ter investido milhões de reais, o Estado não tem conseguido interromper a escalada da violência e o aparelhamento do crime organizado. As unidades investigadas, em relação às outras unidades da federação, como apresentadas em pesquisas e pela mídia, são obras dignas, mas frente ao problema da superpopulação carcerária paulista se tornam ambientes indignos. A superpopulação carcerária é sinônima de desumanização e descontrole das atividades prisionais. Para Zanin e Oliveira (2006, p. 41):

[...] a superlotação [...] destrói a vida social do preso. Nesse ambiente degenerativo estimula-se a violência [é a pedagogia para mais crimes contrariamente ao desejado pelo sistema prisional]. Aquele que é [...] prisioneiro, está envolto a uma trama peculiar de aprendizado do próprio sistema, que passa a ser uma verdadeira “escola” de crime e não da ressocialização.

Para alguns estudiosos da área como Wacquant (2001) e Batista (2000), essa é uma tendência de punir a miséria, a pobreza, e principalmente a juventude. Assim, acreditamos que se trata de um tema que merece estudos mais aprofundados, mas que possa ser pensado o papel da pena privativa na recuperação do apenado e, assim, contribuir para as buscas de respostas a problemas da violência no País.

A experiência educacional da Funap, no olhar dos presos monitores e de seus idealizadores, foi exitosa e, nesse sentido, requer de nós educadores e pesquisadores, registrar, refletir e compreender esses saberes para que possamos edificar o conhecimento acumulado em uma nova proposta de educação nas prisões, no caso, nas paulistas.

As histórias de vida dos educadores presos investigados revelaram-nos um perfil diferenciado: em geral vieram de famílias estruturadas social e financeiramente; têm boas lembranças da sua infância e, nas prisões mantêm os laços familiares. Todos eles trabalhavam fora da prisão.

Em relação aos outros presos, em termos de escolaridade, estão acima da média, pois todos cursaram o ensino médio, sendo que quatro deles possuem cursos superiores. Ademais

se diferenciam na capacidade de comunicação, criatividade, liderança e conhecimentos. Além disso, demonstraram abertura para novos aprendizados ao buscarem individual e coletivamente a aquisição de novos conhecimentos.

A formação escolar da maior parte dos colaboradores se deu fora da prisão, alguns em escolas privadas. Nas lembranças sobre as suas trajetórias escolares, se recordaram de professores marcantes. Um dos sujeitos relembra, com tristeza, que sofreu *bullying* no ambiente escolar. Outro apresentou uma realidade vivida por grande parte dos jovens da sociedade brasileira que trabalha de dia e estuda à noite. Desse modo, sua formação não teve continuidade. No relato, a repetência apareceu como um fato marcante na vida do sujeito.

O envolvimento com o mundo do crime ocorreu por meio de amizades “na rua”, ou por meio de membros da família, que praticavam crimes. Dentre os crimes, os mais frequentes foram os envolvimentos com drogas desde a adolescência, os crimes sexuais, o tráfico, enriquecimento ilícito, assalto e sequestro.

Como e por que se tornaram educadores dentro da prisão? Os presos narraram que o envolvimento com a docência se deve a diversas razões: desde o interesse pela remição da pena, a sobrevivência na prisão, o sair da cela, ter uma ocupação, o interesse em ser útil, os benefícios recebidos, mas também um forte interesse em ensinar e a ajudar o outro. Reconheceram o espaço escolar como um espaço diferenciado na prisão. A multicausalidade já foi evidenciada por outras pesquisas (ONOFRE, 2002; LEME, 2002; PENNA, 2003; JESUS, 2010; MENOTTI, 2013). Lamentaram que docência se reduziu a auxiliar os professores do Estado em tarefas de menor importância, a partir da mudança. Nesse sentido, a nosso ver, houve certo retrocesso na edificação de política pública de educação em prisões.

Os presos educadores revelaram se sentir iguais aos demais, pois permanecem na condição de presos. O discurso da igualdade perpassa suas narrativas. Porém, como, educadores, disseram que se sentem mais responsáveis, especialmente quando são chamados de “professores”. Assim, foi possível concluir que essa função acaba por torná-los referências, exemplos de uma vida exemplar no interior do cárcere.

A pesquisa também revelou a presença marcante do viés religioso entre os colaboradores, pois observamos o fenômeno da conversão religiosa, do catolicismo para as igrejas evangélicas. Alguns se tornaram líderes espirituais, desencadeando, assim, um sentimento de dupla responsabilidade, como “irmão de igreja” e como “professor”.

Acreditam na educação. Foram unânimes ao afirmar que a educação é a única saída para a mudança, e que há necessidade de propostas mais audaciosas para levar o homem preso à reflexão e à conscientização. Para eles, cidadania é ter direito e deveres, é conviver com a

diversidade, é respeitar as escolhas do próximo. Ao se tratar da justiça, a maioria dos monitores presos revelou que não acredita na justiça dos homens, manifestando aqui, a descrença com o poder judiciário e a crença na religião, acreditam que a única justiça, que não é cega, é a divina. Só “Deus é justo”. Apenas dois dos sujeitos entrevistados reconheceram seus erros e afirmaram que a justiça é necessária para manter a ordem.

Os saberes adquiridos advêm da prática, dos momentos de formação em serviço, dos livros, do diálogo. Quando não sabem algo, procuram o mais experientes, corroborando a força dos saberes experienciais na composição do saber docente, como saberes plurais, temporais e finitos (TARDIF, 2002; GAUTHIER, 2006).

As práticas pedagógicas desenvolvidas por eles, do modo como foram relatadas, se assemelham àquelas desenvolvidas por professores habilitados. Consideram-se bons professores, mesmo com as dificuldades, circunstâncias e as singularidades do espaço educacional na prisão. Admitem que poderiam ser melhores se tivessem outros materiais didáticos de apoio ao trabalho.

As análises dos documentos e as narrativas nos levaram a refletir sobre a contradição. A prisão é espaço de reclusão, de cerceamento, de mortificação, de controle. Por outro lado, a educação, inspirada no ideal freireano, é libertação e não condenação. Nesse sentido, cremos na possibilidade da existência de espaços educativos nas prisões que assumam a contradição, logo, não é possível defender uma proposta de mera transposição de escola convencional, dos currículos, dos materiais, da formação docente para interior dos espaços educativos da prisão. Trata-se, a nosso ver de assumir a contradição e criar espaços

[...] de interlocuções e interações, nos quais os alunos possam articular, contestar e produzir significados que pressupõem diálogo, será possível compreender o processo de apropriação das diversas linguagens, e especialmente da linguagem escrita, e neste sentido, a compreensão da dinâmica do processo de ensino. (PASSOS, 2012, p.96)

Espaços esses que são de confronto, de diálogo, de luta e resistência em busca de uma educação emancipatória, construída *com* os sujeitos e não *para* os sujeitos. Educação que proporcione o empoderamento do sujeito, para que possa fazer suas escolhas de maneira consciente, e que seja responsabilizado por ela. Encontramos nas palavras de Candau (2009) o modo de conceber os espaços educativos nas prisões:

[...] como um *lócus* em que diferentes sujeitos, conhecimentos, valores, culturas se entrelaçam. Reconhecer esta pluralidade, favorecer um diálogo crítico entre seus atores, romper com o caráter mono cultural da escola, que

invializa identidades, saberes, tradições e crenças, tendo-se ao mesmo tempo presente a função da escola, tanto no plano cognitivo, quanto ético e sociopolítico, é uma tarefa complexa, mas alguns passos já estão sendo dados nesta direção. (2009, p.43)

Nesse sentido, ousamos sugerir uma EJA nas prisões, pautada nos ideais freireanos de educação popular; alicerçada em uma organização curricular flexível em relação ao tempo de aprendizado, por meio de projetos temáticos, oficinas, enfim, uma educação que tenha o homem e a vida como centro do processo educativo em que o aprender a ler, a escrever e interpretar perpassasse esse movimento de (re)construção da cidadania e da dignidade humana.

Uma prática pedagógica que ajude os alunos/presos a refletir sobre temas ligados aos interesses e problemas sociais, políticos e econômicos da população. Essa nova organização deve valorizar e aproveitar a experiências dos sujeitos educadores presos nas tarefas educativas e, ao reconhecer esses sujeitos como produtores dos conhecimentos, a SEE deve promover ações de formação, em parceria com a Secretaria de Segurança, visando dar uma oportunidade de mudança, por meio da educação, a esses homens e mulheres. E, cabe a nós pesquisadores e ao poder público, organizar, sistematizar e registrar os saberes já edificados nessa experiência que a Funap desempenhou como desbravadora desse campo educacional.

Antes de terminar, gostaríamos de socializar um fato que nos chamou a atenção ao longo da pesquisa, também encontrado por Menotti (2013): foi ter o privilégio de ver e sentir “o bem-estar” desses homens e mulheres ao falar da docência com encantamento, com esperança, com dignidade. Algo, que não encontramos em muitos dos olhares dos professores das escolas regulares, que sofrem do “mal-estar docente” (ESTEVE,1999), que desacreditam do ato educativo, que abandonam a docência, que apresentam problemas de saúde dos mais variados tipos. Por que será que a educação na prisão, na sua contradição interna, consegue manter vivos a esperança e os sonhos desses educadores presos?

Ao chegar ao final desse trabalho de investigação, reconhecemos que o pesquisador busca respostas às suas inquietações, anseios e dúvidas que foram construídas por meio de tramas, tecidas ao longo da vida, com inúmeros fios em seus mais diversos momentos, dialogando com os mais diversos saberes: os acadêmicos, da vida e da experiência que vãos dando os mais diversos tons à vida. A busca da compreensão da educação nas prisões nos proporcionou viver esse processo com intensidade, de modo desafiador!

## **REFERÊNCIAS**

## 1) Livros, Capítulos, Artigos, Teses e Dissertações

ABREU, Fátima Pereira Moreira de. A inconstitucionalidade do Regime Disciplinar Diferenciado. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XI, n. 56, ago. 2008. Disponível em: <[http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=5023](http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=5023)>. Acesso em: 17 mar. 2013.

ADORNO, Sérgio. A prisão sobre a ótica de seus protagonistas. Itinerário de uma pesquisa. **Tempo Social - Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 3, n. 1 - 2, 1. sem.1991a. \_\_\_\_\_ . Sistema penitenciário no Brasil. **Revista USP**. São Paulo, mar.-abr.- maio, 1991b.

ADORNO, Sérgio e SALLA, Fernando. **Criminalidade organizada nas prisões e os ataques do PCC**. *Estud. av.* [online]. 2007, vol.21, n.61, pp. 7-29. ISSN 0103-4014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142007000300002>.

AGUIAR, Alexandre da Silva. **Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens em Unidades Penais do Estado do Rio de Janeiro**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorado em Educação- UFMG,2012.

ALMEIDA, Sandra Maciel de. **Educação de mulheres e jovens privadas de liberdade**: um estudo de abordagem etnográfica. Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorado em Educação-UERJ. 2013.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa** . Fundação Carlos Chagas. Campinas, SP, n. 113, p. 51-64, julho/2001.

ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. **Educação escolar no sistema penitenciário de Mato Grosso do Sul**: um olhar sobre Paranaíba. Programa de Pós-graduação em Educação. Doutorado em Educação-Unicamp. 2005.

ASSOCIAÇÃO ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA. **Cereja discute**: educação em prisões. (Orgs.). Aline Yamamoto, Ednélia Gonçalves, Mariângela Graciano, Natália Lago, Raiane Assumpção. – São Paulo: AlfaSol, Cereja, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999.

BATISTA, Vera Malagutti. **Difíceis ganhos fáceis**: drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Instituto Carioca de Criminologia, Freitas Bastos, 2000.

\_\_\_\_\_. A criminalização da juventude popular no Brasil: histórias e memórias de luta na cidade do Rio de Janeiro. **Juventude e raça**. Boletim do Instituto de Saúde nº 44 – Abril de 2008.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. 3<sup>a</sup> reimpr. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BEBER, Bernadette. **Reeducar, reinserir e ressocializar por meio da educação a distância.** Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Tese de Doutorado - UFSC. 2007.

BECCARIA, Cesare. **Dos Delitos e das Penas.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENTHAM, Jeremy.(Org. Tomaz Tadeu da Silva). **O Panóptico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Falência da pena de prisão:** causas e alternativas. 3<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

\_\_\_\_\_.**Tratado de direito penal** - parte geral. São Paulo: Saraiva, 2006.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BODGAN, Robert. e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. 3<sup>a</sup> ed.. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

\_\_\_\_\_.**O tempo vivo da memória:** ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** 19<sup>a</sup>.ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas** – estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: UNESP, 2011.

CARLI, Solange Auxiliadora Souza. **Políticas públicas para a EJA (Educação de Jovens e Adultos) no Sistema de Ensino de Belo Horizonte no Período de 1999/2000:** ordenamentos legais e efetivação institucional. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado-PUC/MG.2004.

CAMARGO, Orson. **Bullying.** <http://www.brasilescola.com/sociologia/bullying.htm>. Acesso em: junho de 2014.

CANÁRIO, Rui. **Educação de adultos:** um campo e uma problemática. Lisboa: Educa, 2000.

CARVALHO FILHO, Luís. Francisco. **A prisão.** São Paulo: Publifolha, 2002.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola.** Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. (org.). **Didática:** questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Forma e ação, 2009.

CHEVALIER, Jean.GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos:** mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores e números. Rio de Janeiro: José Olympio. 1989.

CHARLOT, Bernard. (Org.). **Jovens e o Saber:** perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. 1. Artes de fazer. 18<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CRAIDY, Carmem Maria.(Org.) **Educação em prisões: direito e desafio**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2010.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COSTA, Cristina. **Sociologia**. Introdução à ciência das sociedades. São Paulo: Moderna, 1997.

CUNHA, Elizangela Lelis da. **Educação Ou Castigo**: Um estudo sobre mulheres reeducandas. Pós-Graduação em Educação Escolar. Tese de Doutorado - UNESP 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e as constituições brasileiras. **Educação Brasileira**. Brasília,7 (14): 81-106. 1 sem. 1985.

\_\_\_\_\_. A nova lei de diretrizes e bases e suas implicações nos estados e município: o sistema nacional de educação. **Educação e Sociedade**, v. 15, n. 41, p.186-201, abr. 1992.

\_\_\_\_\_. A educação como desafio na ordem jurídica, In: LOPES, E.M. et al.(Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2<sup>a</sup>. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. et al. **Medo à liberdade e compromisso democrático**. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

\_\_\_\_\_. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116. p.254- 262, julho/2002.

\_\_\_\_\_. Educação e normas jurídicas pós Constituição Federal de 1988.**Revista da Associação Nacional de Educação**, ano IV, n. 7, 1994.

\_\_\_\_\_.A educação e a nova ordem constitucional. **Revista da Associação Nacional de Educação**, n. 14, 1989.

DE MAEYER, Marc. Aprender e desaprender. In: **Educando para a liberdade**: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. Brasília, DF: UNESCO, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes?** reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out. 2007.

MICHAELIS 2000. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Vol. 1 E 2 Ed. Reader'sDig e Melhoramentos, 2000.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. *Cad. Pesqui.* [online]. 2002, n.115, pp. 139-154. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000100005>.

DUBAR, C. **La formation professionnelle continue**. 4éd. Paris: *La Découverte*, 1996.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente – A sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: Edusc, 1999.

ENGUITTA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissional e a proletarização. **Teoria & Educação**, n.4, 1991.

FARIAS JÚNIOR, João. **Manual de criminologia**. Curitiba: Juruá, p. 35-36, 1996.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas e as condições de produção. **Interdisciplinaridade**, São Paulo, v.1, n. 2, out. 2012

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade**: um projeto de parceria. São Paulo: Loyola, 1993.

\_\_\_\_\_. Os lugares dos sujeitos nas pesquisas sobre interdisciplinaridade. In: LINHARES, Célia, FAZENDA, Ivani, TRINDADE(Orgs.). **Os lugares do sujeitos na pesquisa educacional**. Campo Grande.MS: Ed.UFMS, 1999.

FAVARO, Marilda Fátima. **Políticas de formação do trabalhador preso** – a FUNAP. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado –UNICAMP. 2008.

FERREIRA, Maria Emilia Guerra – “**A Produção da Esperança**” – Casa de Detenção de São Paulo, Carandiru - 1996 - Editora da PUC – São Paulo.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FISCHER, Rosa Maria. **Poder e cultura em organizações penitenciárias**. 1989. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Economia e Administração. USP. 1989.

\_\_\_\_\_. O círculo do poder – as práticas invisíveis de sujeição nas organizações complexas. In: PETTIGREW, Andrew et al. **Cultura e poder nas organizações**. 2ª ed., São Paulo: Atlas, 1996.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir**. 25ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. 19ª. ed.. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FONSECA, Paloma Siqueira. A presiganga, *uma galé nos trópicos*. **Revista Archai**, Brasília, n. 01, p. 95-. 100, Jul/2008.

FORQUIN, J.C. 1993. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas.

FRAGOSO, Hélio Cláudio. **Lições de Direito Penal**. 10ª ed., Rio de Janeiro. Ed. Forense, 1986.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2ª ed. rev. São Paulo: Editora UNESP, 2003

\_\_\_\_\_. **A Educação na Cidade**.5ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. 29ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 6ª ed., 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- \_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Sobre Educação** (Diálogos). Vol. II, Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1984.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.
- \_\_\_\_\_. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação.** São Paulo: Moraes, 1980.
- \_\_\_\_\_. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 18<sup>a</sup> ed, 1979.
- \_\_\_\_\_. **A mensagem de Paulo Freire:** textos de Paulo Freire selecionados pelo INODEP. São Paulo, Nova Crítica, 1977.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** O cotidiano do professor. 7<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo, FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3<sup>a</sup> ed., 1985.

FREIRE (NITA). Ana Maria Araújo. Educação para a paz segundo Paulo Freire. **Revista Educação.** Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 2 (59), Maio/Ago. 2006.

FREITAS, M. T. A. A abordagem Sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul.2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática.** 10<sup>a</sup>. ed. Campinas: Papirus, 1995. v. 1.

\_\_\_\_\_. Conseguiremos Escapar ao Tecnicismo? **Escola Básica.** São Paulo: Ande-Anped, 1992.

FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de Adultos.** Relato de uma experiência construtivista. 2<sup>a</sup>. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FUNAP. **Objetivos mínimos.** 1994.

GADOTTI, Moacir. Educação como processo de reabilitação. In: MAIDA, José Domenici. **Presídios e Educação** (Org.). São Paulo, FUNAP, 1993.

GATTO, Carmen Isabel; VEIT, Maria Helena Degani. O processo de definição das diretrizes operacionais para a Educação de jovens e adultos: participação democrática das Agências do campo recontextualizador oficial. **33<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED.** 2010.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, Itania Maria Mota; JUNIOR, Jeder Janotti (Organizadores). **Comunicação e estudos culturais.** Salvador: eDUFBA, 2011.

GENTILI, Pablo. Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático. In, AZEVEDO, J.C. et al. **Utopia e democracia na Educação Cidadã.** Porto Alegre: Universidade/ UFRGS/ Secretaria Municipal de Educação. 1999.

GOFFMAN, Erving. **Estigma** – Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Rio de Janeiro, Editora LTC, 1988.

\_\_\_\_\_. **Manicômios, Prisões e Conventos.** 7<sup>a</sup> ed., São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

\_\_\_\_\_. Característica de instituições totais. In: Etzioni, A. **Organizações Complexas.** São Paulo: Atlas, 1967.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

GUIMARÃES, Selva. Aprender e ensinar História em espaços intersticiais: reflexões sobre o papel formativo do “Perspectivas”. In: FONSECA, Selva Guimarães, GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs.). **Perspectiva do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia: Edufu, 2011.

\_\_\_\_\_. **O trabalho do professor na sala de aula**: relações entre sujeitos, saberes e práticas. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 91, maio/ago. 2010.

\_\_\_\_\_. Aprender a contar, a ouvir, a viver: as narrativas como processo de formação. In: VEIGA, Ilma Passos (Org). **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. Campinas, S. P.: Papirus, 2006.

\_\_\_\_\_. Saberes da experiência, histórias de vida e formação docente. In: CICILLINI, Graça Aparecida; NOGUEIRA, Sandra Vidal (Orgs.). **Educação escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas**. Uberlândia: EDUFU, 2002.

\_\_\_\_\_. **Ser professor no Brasil**: história oral de vida. Campinas SP: Papirus, 1997.

GUIMARÃES, Selva e JUNIOR, Astrogildo Fernandes da Silva. **Ser jovem no Brasil: trajetórias juvenis no campo e na cidade**. Campinas, SP: Alínea, 2012.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de Professores: Saberes, Identidade e Profissão**. São Paulo: Papirus, 2004.

GRACIANO, Mariângela; SCHILLING, Flávia. A educação na prisão: hesitações, limites e possibilidades. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.13, n.25, p.111-132, 2008.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação& Realidade**, Porto Alegre, v. 22, nº 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG; 2009.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10ª ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

IBAIXE JR., João. Sistema prisional: alguns conceitos para compreender estatísticas. **Última instância**. [s.l.]. jan.2010. Disponível em: <[http://ultimainstancia.uol.com.br/colunas\\_ver.php?id Conteudo=63590](http://ultimainstancia.uol.com.br/colunas_ver.php?id Conteudo=63590)>. Acesso em: 19/05/2011.

IBIAPINA, IVANA MARIA LOPES DE MELO. **Pesquisa colaborativa** – investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber livro Editora, 2008.

ISER. Religiões e Prisões. **Comunicações do ISER**, n. 61. GráficaMinister.

JESUS, JOSÉ ADÃO NERES DE. **A escola nas prisões paulistas: a fala do monitor preso**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado -UNISO. 2010.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. Programa de Pós- Graduação em Ciências Sociais. Tese de Doutorado - UERJ.2009.

\_\_\_\_\_. **As políticas de educação para o sistema penitenciário**: análise de uma experiência brasileira. In: ONOFRE, E. M. C. (Org.) **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: Edufscar, 2007.

\_\_\_\_\_. **Política pública de Educação Penitenciária: contribuição para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro.** Programa de Pós- Graduação em Ciências Sociais. Dissertação de Mestrado - PUC/RJ. 2003.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes e ONOFRE Elenice Maria Cammarosano. Apresentação - Educação em Prisões. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1. jan./mar. 2013.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel.** Coleção Educação: experiência e sentido. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. **Nietzsche e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Pensadores e Educação, 2).

\_\_\_\_\_. **Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência.** Palestra proferida no 13º COLE-Congresso de Leitura do Brasil, realizado na Unicamp, Campinas/SP, no período de 17 a 20 de julho de 2001.

\_\_\_\_\_. **Tecnologia do Eu e Educação.** In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O Sujeito da Educação - estudos foucaultianos.** Petrópolis: Vozes, 1999.

LEAL, João José. **Direito penal geral.** Florianópolis: OAB/SC Editora. 2004.

LEITE, José Ribeiro. **Educação por trás das grades: uma contribuição ao trabalho educativa, ao preso e à sociedade.** Pós- Graduação em Ciências Sociais. Dissertação de Mestrado- UNESP. 1997.

LEME, José Antônio Gonçalves. **A ‘cela de aula’:** tirando a pena com letras. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado-PUC/SP. 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1991.

LINHARES, Célia. Memorias e projetos do magistério no Brasil. In: Linhares, Célia, FAZENDA, Ivani, TRINDADE(Orgs.). **Os lugares do sujeitos na pesquisa educacional.** Campo Grande.MS: Ed.UFMS, 1999.

LINS, Ivan, MARTINS, Victor. Começar de novo. Cd. **Cantando histórias.** EMI International, 2005.

LOBO, Edileuza Santana. **A escola por trás dos muros da prisão: percepções de alunos detentos sobre educação, religião e vida cotidiana.** Programa de Pós- Graduação em Ciências Sociais. Tese de Doutorado – UERJ, 2009.

LOMBROSO, César. **O homem delinquente.** Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, S.V. O falso conflito entre as tendências metodológicas. **Cadernos de pesquisa**, n.66, p. 70 – 74. 1988.

MAIA, Clarissa Nunes et alii (Orgs.). **História das prisões no Brasil**, vol. 1. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

\_\_\_\_\_. **História das prisões no Brasil**, vol. 2. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

MARCELO, Carlos. *Introducción a la formación del profesorado: Teoría y métodos.* Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla, 1989.

MARQUES, Cyntia Tavares. **Potencialidades e limitações da aplicação simultânea de aromas e de pigmentos sensíveis ao calor e à luz em artigos de moda praia.** Pós-Graduação em Engenharia Têxtil. Dissertação de Mestrado. Portugal. 2004.

MARTINS, Joel. A. Pesquisa Qualitativa. In: Fazenda, I. **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2001.

MCCONVILLE, Seán. *English Local Prisons, 1860-1900. Next Only to Death.* Routledge, 1995.

MELOSSI, Dario; PAVARINI Massimo. **Cárcere e fábrica:** as origens do sistema penitenciário (séculos XVI-XIX). Imprenta: Rio de Janeiro, Revan, Instituto Carioca de Criminologia, 2006.

MEYER, Dagmar Estermann. Alguns são mais iguais que os outros: etnia, raça e nação em ação no currículo escolar. In: SILVA, Luiz Heron da. (Org.) **A escola cidadã no contexto da globalização.** 3<sup>a</sup>. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral.** 2<sup>a</sup>ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MELLO, Lucrécia Stringhetta. **Pesquisa interdisciplinar:** um processo em constru(a)ção. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2004.

\_\_\_\_\_. **Os Fundamentos de uma Prática Docente Interdisciplinar.** 1997.

MENDES JUNIOR, Luiz Alberto. Como o saber se multiplica em um ambiente criado para impedir a circulação de tudo? **Revista Trip.** n° 169. Agosto de 2008.

MENOTTI, Camila Cardoso. **O exercício da docência entre as grades:** reflexões sobre a prática de educadores do sistema prisional do estado de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado - UFSCar. 2013.

MIZUKAMI, M. da G. N, et al. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORAES, Eunice Léa de. **Relação gênero e raça na política pública de qualificação social e profissional.** – Brasília: MTE, SPPE. DEQ, (Construindo identidades sociais; v. 1), 2005.

MOREIRA, Fabio Aparecido. **A política de educação de jovens e adultos em regimes de privação de liberdade no estado de São Paulo.** Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado-USP, 2007.

NASSIF, Nycia Negrão. **Educação entre as grades:** O espaço escolar na prisão e o disciplinamento dos apenados. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado - ULB, 2006.

NASH, Gary B. *First City: Philadelphia and the Forging of Historical Memory*. By. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2002.

NEUMAN, Elias. *El Problema Sexual em Los Cárceres*. Buenos Aires: Criminalia, 1965.

\_\_\_\_\_. *Evolución de La Pena Privativa de Libertad y Régimnes Carcelarios*. Buenos Aires: Criminalia, 1965.

NONATO, Eunice Maria Nazarethe. **Educação de mulheres em situação prisional: experiência que vem do sul, no processo de reinvenção social**. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Tese de Doutorado-UNISINOS. 2010.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 2007. NÓVOA, A., FINGER, M. (1988), **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde.

NUNES, Clarice & CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. **Cadernos ANPED**, nº 5, p.7-64, set. 1993.

OLIVEIRA, Maria Júlia Silvia de. **A mulher presa, sonhos e frustrações: a escola no sistema carcerário**. Programa de Pós-Graduação Em Educação. Dissertação de Mestrado– UNINOVE, 2010.

OLIVEIRA, Herdilene Camara de. **Códigos de sustentação da linguagem no cotidiano prisional do Rio Grande do Norte**: Penitenciária Estadual de Parnamirim. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Tese de Doutorado-UFRN, 2010.

OLIVEIRA, Odete Maria de. **Prisão: um paradoxo social**. 3ª ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 1987.

OLIVEIRA, Edmundo. **O futuro alternativo das prisões**. Editora Forense: Rio de Janeiro, 2002.

ONOFRE, Elenice M. Cammarosano. [3perguntas-para-EleniceMariaCammarosanoOnofre .http://www.estadao.com.br/noticias/geral,3-perguntas-para-elenice-maria-ammarosano-onofre-imp-,1000779](http://www.estadao.com.br/noticias/geral,3-perguntas-para-elenice-maria-cammarosano-onofre-.http://www.estadao.com.br/noticias/geral,3-perguntas-para-elenice-maria-ammarosano-onofre-imp-,1000779). Acesso em: maio de 2013.

\_\_\_\_\_. Educação escolar de adultos em privação de liberdade: limites e possibilidades. In: 31Anped. Caxambu, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT18-4794--Int.pdf>. Acesso em: 14.03.2012.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Educação escolar entre as grades**. Editora da São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar na prisão. Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado**. Pós-Graduação em Educação Escolar. Tese de Doutorado - UNESP/Araraquara.2002.

PAGÈS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni Fernández. *La Educación para la Ciudadanía hoy*. Barcelona, 2004.

PAGÈS, Joan. Educación, ciudadanía y la enseñanza de la historia. In: **Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica**. GUIMARÃES, S. e GATTI JUNIOR, Décio (Orgs.). Uberlândia: EDUFU, 2011.

PASSOS, Thais Barbosa. **Educação prisional no Estado de São Paulo:** passado, presente e futuro. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado -UNESP, 2012.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. **O ofício de professor:** as ambiguidades do exercício da docência por monitores-presos. 2003. Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado-PUC/SP. 2003.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIMENTEL, Manoel Pedro. **Prisões fechadas, prisões abertas.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo. Cortez. 1999.

\_\_\_\_\_.Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M.; OLIVEIRA, M. R. (Orgs.). **Alternativas do ensino de didática.** Campinas: Papirus, 1997.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. **Escritos indignados, Polícia, Prisões e Política no Estado Autoritário.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

\_\_\_\_\_.(Org.).**Crime, violência e poder.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre Educação de Adultos.** Editora Autores Associados, São Paulo, 1994.

POEL, Maria Salete Vander. **Alfabetização de Adultos – Sistema Paulo Freire: Estudo de Caso num Presídio.** Petrópolis, RJ, Vozes. 1981.

PORUGAL. Programa: **Um dia na prisão.** Centro de Estudos e Formação Penitenciária. Caxias, ID Books, 2010.

\_\_\_\_\_. **Ordenações manuelinas, Livro V.** Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.

\_\_\_\_\_. Código Filipino, de 11 de janeiro de 1603. In: PIERANGELI, José Henrique. **Códigos penais do Brasil.** Evolução histórica. 2. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2001.

PORUGUÊS, Manoel Rodrigues. **Educação de adultos presos:** possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do sistema penal de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado -USP. 2001.

RAMOS, Aura Helena. **Significações em disputa na constituição do discurso curricular de educação em direitos humanos.** Programa de Pós-Graduação em Educação -UERJ. Tese de Doutorado. 2010.

RAMOS, Nara Vieira. **O significado da escola aberta para jovens egressos: continuum** de experiências, um ensinar a ser. Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese de Doutorado-UFRGS. 2004.

RESENDE, Selmo Haroldo. **Vidas condenadas:** o educacional na prisão. Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese de Doutorado - PUC/SP. 2002.

ROBOELS(Espírito). **Sempre há uma esperança**. Psicografado por Eurípedes Kühl. São Paulo: Petit, 1995.

ROCHA, Luiz Carlos da. **A prisão dos pobres**. Pós-Graduação em Psicologia Social. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1994.

\_\_\_\_\_. **Vidas Presas**: uma tentativa de compreender a tragédia da criminalidade junto às suas personagens oprimidas. São Paulo. Pós-Graduação em Psicologia Social. Dissertação de Mestrado – USP, 1984.

ROCHA, Henrique José da. **Escola e prisão**: paralelo político-institucional no Rio Grande do Sul (2007-2009).

ROJAS, Jucimara, BASTOS, Paulo Roberto H. de O. Os sujeitos, o registro e a pesquisa. In: Linhares, Célia, FAZENDA, Ivani, TRINDADE(Orgs.). **Os lugares do sujeitos na pesquisa educacional**. Campo Grande.MS: Ed.UFMS, 1999.

RUSCHE, Jesus Robson(Org). **Educação de Adultos Presos**: Uma proposta Metodológica. São Paulo: FUNAP. 1995.

\_\_\_\_\_. **Teatro**: gesto e atitude – investigando processos educativos através de técnicas dramáticas, com um grupo de presidiários. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Dissertação Mestrado - USP, 1997.

RUSCHE, Georg & KIRCHHEIMER, Otto. **Punição e estrutura social**. 2<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2004.

SÁ, Geraldo Ribeiro de. **A prisão dos excluídos**: origens e reflexões sobre a pena privativa de liberdade. Rio de Janeiro: EDUF-JF, 1996.

SALLA, Fernando. Rebeliões nas Prisões Brasileiras. **Revista Serviço Social e Sociedade**: São Paulo. n. 67, p. 18 – 37, 2001

\_\_\_\_\_. **As prisões em São Paulo**: 1822-1940. São Paulo: Annablume/Fapesp, 1999.

\_\_\_\_\_. **O Encarceramento em São Paulo**: das enxovias à Penitenciária do Estado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Tese de Doutorado-USP.1997.

\_\_\_\_\_. **Educação como processo de reabilitação**. In: MAIDA, J. D. (Org.). Presídios e Educação. São Paulo, FUNAP, 1993.

\_\_\_\_\_. **O trabalho penal: uma revisão histórica e as perspectivas frente à privatização das prisões**. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Dissertação de Mestrado - USP. 1991.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Valdeci Luiz Fontoura dos. **A formação contínua em serviço: construção de um conceito a partir do estudo de um programa desenvolvido no município de Andradina – SP**. Programa de Pós-Graduação em Educação - UNESP. Dissertação de Mestrado. 2005.

SANTOS, Silvio dos. A educação escolar na prisão sob a ótica de detentos. In: ONOFRE, E. M. C. (Org.) **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: Edufscar, 2007.

SANTOS, Silvio dos. **A educação escolar no sistema prisional sob a ótica de detentos**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado - PUC/SP. 2002.

SANTOS, Cíntia Helena dos. **Entre saber e poder: uma genealogia das práticas psicológicas no sistema penitenciário do Estado do Paraná.** Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Dissertação Mestrado—UFSC.2006.

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal.** Lisboa: Caminho, 1984.

SILVA, José Carlos da. **Uma história oral e aprendizagem educacional no presídio semi-aberto Ataliba Nogueira.** Pesquisa. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de História. Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais:** as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues. **Elementos para construção das especificidades na formação do educador da EJA.** Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese de Doutorado -UFMG, 2013.

SILVA, Cristiane Oliveira da. **Penas Alternativas: Vara de Execuções e o Trabalho do Serviço Social com o Prestador de Serviço.** Departamento de Serviço Social. Monografia - UFPE. 2002.

SILVA, Roberto da, MOREIRA, Fábio Aparecido. O projeto político-pedagógico para a educação em prisões. **Em Aberto.** Brasília, v. 24, n. 86, p. 89-103, nov. 2011

\_\_\_\_\_. **O que as empresas podem fazer pela reabilitação do preso.** São Paulo: Instituto Ethos, 2001.

\_\_\_\_\_. **A eficácia sócio-pedagógica da pena de privação de liberdade.** Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese de Doutorado, USP. 2001.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História Hoje: errâncias, conquistas e perdas. São Paulo: **Revista Brasileira de História.** v. 31, nº 60, 2010, p, 13-33.

SILVEIRA, Maria Helena Pupo. **Educação e Trabalho no sistema prisional:** por que e para que educar os maus?. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado - UFPR, 2003.

\_\_\_\_\_. **O processo de normalização do comportamento social em Curitiba: educação e trabalho no sistema prisional, início do séc. XX.** Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPR. Tese de Doutorado, 2009.

SOARES, Bárbara Musumeci e ILGENFRITZ, Iara. **Prisioneiras:** Vidas e Violência Atrás das Grades. Rio de Janeiro: Garamound, 2002.

SOARES, Leônicio. Formação de educadores: a habilitação em EJA nos cursos de Pedagogia. In: SOARES L. et al. (Orgs.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** XV Endipe. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. Avanços e Desafios na Formação do Educador de Jovens e Adultos. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos:** II Seminário Nacional. Brasília- Secad, 2008.

- SCHÖN, Donald. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.
- Formar professores como profissionais reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Educating the reflective practitioner*. São Francisco, CA: Jossey-Bass, 1987.
- \_\_\_\_\_. *The reflective practitioner*. London: Basic Books, 1983.
- SOUZA, Eliseu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.25, n. 11, p.22-39, jan./abr., 2006.
- SOUZA, A. F. de; BRITTO, L. P. L.; FORTUNATO, M. **Tecendo a liberdade**: projeto político pedagógico da FUNAP, 2005.
- SOVIK, Liv. In: HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG; 2009.
- SYKES, Gresham M.. *The Society of Captives: a study of a maximum security prison*. 11.ª ed., New Jersey: Princeton University Press, 1999.
- \_\_\_\_\_. **A corrupção da autoridade e a reabilitação**. In: Etzioni, A. Organizações Complexas. São Paulo: Atlas, 1º edição, 1967.
- SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Editora Plano, 2002.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, n. 13, jan./abr. 2000.
- TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os Professores face ao Saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**. n. 04. p. 215-234,1991.
- TEIXEIRA, Francisca dos Santos. **Narrativas de autoformação docente**: desvelando modos de ser e de fazer-se professor. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação Mestrado -UFPI, 2011.
- TEIXEIRA, Bruno Ferreira. **Gato escaldado em teto de zinco quente**: uma análise sobre os egressos do sistema penitenciário. Programa de Pós-Graduação em Serviço social. Dissertação Mestrado - UFRJ.2007.
- TEIXEIRA, Carlos José Pinheiro. O projeto Educando para a Liberdade e a política de educação nas prisões. In: CRAIDY, Carmem Maria (Org.). **Educação em prisões**: direito e desafio. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2010.
- THOMPSON, Augusto F. G. **A questão penitenciária**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.

**TROPA de Elite.** Direção: José Padilha. Produção: José Padilha e Marcos Prado. Roteiro: Rodrigo Pimentel, Bráulio Mantovani e José Padilha. Rio de Janeiro: Universal Pictures do Brasil/ *The Weinstein Company*, 2007. 1 DVD (118 min) son., color.

VARELLA, Dráuzio. **Estação Carandiru.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

VYGOTSKY, Lev. **A formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WACQUANT, Loïc. **As Prisões da Miséria.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. **Os Condenados da Cidade: estudo sobre marginalidade avançada.** Rio de Janeiro: Editora Revan. 2001.

\_\_\_\_\_. **Punir os Pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos.** Rio de Janeiro: Instituto Carioca de Criminologia. Editora Freitas Bastos, 2001.

ZANIN, Joslene Eidam. **Direito a educação:** políticas públicas para a ressocialização através da educação carcerária na Penitenciária Estadual de Ponta Grossa. Programa de Pós-Graduação em Educação-UEPG. Dissertação de Mestrado. 2008.

ZANIN, Joslene Eidam; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Penitenciárias privatizadas: educação e ressocialização. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR. Vol.1, n.2, p.39-48, jul./dez.2006.

ZEICHNER, Kenneth. **A Formação Reflexiva de Professores:** Ideias e Práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

ZIMMER, Marco Vinício. **O panóptico está superado?:** estudo etnográfico sobre a vigilância eletrônica. Programa de Pós-Graduação em Administração. Tese de Doutorado -UFRGS. 2009.

WALMSLEY, Roy. **World Prison Population List (seventh edition),** 2007. Disponibilizado em: <http://www.kcl.ac.uk/schools/law/research/icps>. Acesso em: 20.10.2013.

## 2) Relatórios Institucionais, Regulamentações e Leis

BASTOS, Alessandra. **Relatório sobre situação de presídios brasileiros, realizado pela Comissão de direitos humanos.** Agência Brasil, jul/2006. Disponível em: <[http://www.direitos.org.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1554](http://www.direitos.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1554)> Acesso em: 02/04/2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação:** 2011-2020. Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. **Cartilha de Aplicação de Exames e Avaliações em Unidades Prisionais e Socioeducativas.** INEP, Brasília: 2014.

\_\_\_\_\_. **CNJ. Recomendação nº44,** de 26 de novembro de 2013. Dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para admissão pela leitura. Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO N° 6, DE 20 DE SETEMBRO DE 2012.** **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Brasília, 2012.

- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **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. Brasília, DF, 2011.
- \_\_\_\_\_.INFOOPEN - **Estatística.** Ministério de Justiça, Departamento Penitenciária Nacional. Disponível em <<http://www.mj.gov.br/depen>>. Acesso em junho, 2014.
- \_\_\_\_\_.**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nova LDB (Lei nº 9394/96).**Câmara dos Deputados, Brasília, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Sistema Penitenciário no Brasil** - Dados Consolidados, Brasília: DEPEN/MJ, 2012. Disponível em: <[www.mj.gov.br/depen](http://www.mj.gov.br/depen)>. Acesso em: 25 jun. 2014.
- \_\_\_\_\_. **Constituição Federal de 1988.** <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 20/12/2010.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais** (Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010). Brasília, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Parecer das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.** Relator: Adeum Hilário Sauer. Brasília, 2010.
- \_\_\_\_\_. MEC-SEED. Documento Base Nacional Preparatório à **V CONFINTEA**. Brasília, 2008.
- \_\_\_\_\_.**Relatório-síntese do II Seminário de Articulação Nacional e Construção de Diretrizes para a Educação no Sistema Penitenciário.** Goiânia, 2006.
- \_\_\_\_\_.**Relatório-síntese do III Seminário de Articulação Nacional e Construção de Diretrizes para a Educação no Sistema Penitenciário – Regional Sul.** Porto Alegre, 2006.
- \_\_\_\_\_.**Relatório-síntese do IV Seminário de Articulação Nacional e Construção de Diretrizes para Educação no Sistema Penitenciário.** João Pessoa, 2006.
- \_\_\_\_\_.**Relatório do V Seminário de Articulação Nacional e Construção de Diretrizes para Educação no Sistema Penitenciário.** Fortaleza, 2006.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. **ProJovem**. 2005. Disponível em: <<http://www.projovemurbano.gov.br/site/index.php>>. Acesso em: 15/03/2011.
- \_\_\_\_\_.**Relatório-síntese do I Seminário de Articulação Nacional e Construção de Diretrizes para a Educação no Sistema Penitenciário – Regional Rio de Janeiro, 2005.**
- \_\_\_\_\_.**Plano Nacional de Educação:** 2000-2010(Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001). Brasília, 2001.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal e penitenciária. **Diretrizes básicas de política criminal e penitenciária.** Brasília: Ministério da Justiça, 2000.
- \_\_\_\_\_.**Diretrizes curriculares nacionais para educação de jovens e adultos:** Parecer CEB nº. 11 de 2000. Brasília, DF: 2000.
- \_\_\_\_\_. **Código de Processo Penal-** Decreto Lei nº. 2848 DE 07 DE DEZ 1940, atualizado pela Lei nº.7299 de 11 de set 1984. São Paulo: Saraiva, 1999.
- \_\_\_\_\_.**Anistia Internacional.** Brasil: Aqui ninguém dorme sossegado- Violações dos direitos humanos contra os detentos.1999.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Regras mínimas para o tratamento do preso no Brasil.** Brasília: Ministério da Justiça, 1995.
- \_\_\_\_\_.**Lei de Execução Penal –** Lei nº 7.210 de 11/07/1984.

CARREIRA, Denise (Relat.) e CARNEIRO, Suelaine (Assess). **Educação nas Prisões brasileiras.** Publicação - Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação. Out/2009. Disponível em: <<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/images/pdfs/relatorioeducacaoonasprisoesfinal.pdf>> Acesso em: 04/05/2010.

CENTRO PELA JUSTIÇA E PELO DIREITO INTERNACIONAL, CEJIL. ASSOCIAÇÃO JUÍZES PARA A DEMOCRACIA, AJD, INSTITUTO TERRA, TRABALHO E CIDADANIA, ITCC. PASTORAL CARCERÁRIA NACIONAL/CNBB. INSTITUTO DE DEFESA DO DIREITO DE DEFESA, IDDD. CENTRO DANDARA DE PROMOTORAS LEGAIS POPULAR. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DEFESA DA MULHER, DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE. ASBRAD. COMISSÃO TEOTÔNIO VILELA, CTV. INSTITUTO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS CRIMINAIS, IBCCRIM(Orgs.). **Relatório sobre mulheres encarceradas no Brasil.** 2007.

FISCHER, Rosa Maria e ADORNO, Sérgio. Análise do Sistema Penitenciário do Estado de São Paulo: o gerenciamento da marginalidade social. São Paulo, **CEDEC, Relatório de Pesquisa**, Mimeografado. 1987.

FUJIWARA, Luís Mario, ALESSIO Nelson Luiz Nouvel e FARAH, Marta Ferreira Santos (Orgs.).**20 Experiências de Gestão Pública e Cidadania.** Programa Gestão Pública e Cidadania. São Paulo, 1999.

ILANUD. **Avaliação do atendimento à população egressa do sistema penitenciário do Estado de São Paulo.** Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2004. 118f. Disponível em: <[www.ilanud.org.br](http://www.ilanud.org.br)>. Acesso em: 15 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. **Sistema Penitenciário:** mudanças de perfil dos anos 50 aos 90. Revista do Ilanud n. 06. São Paulo: Imprensa Oficial, 1997.

MATO GROSSO DO SUL. **Plano Estadual de Educação em Estabelecimentos Penais do Estado do Mato Grosso do Sul.** Campo Grande, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *El derecho a la educación de las personas privadas de libertad. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Verner Muñoz.* CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS, 2009.

\_\_\_\_\_. Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA V: 1997, Hamburgo, Alemanha).

\_\_\_\_\_. **Regras Mínimas para Tratamento de Prisioneiros.** 1957.

PINTO, Adriana Moreira, IDE, Maria de Lourdes Tiemi. **Relatório sobre o projeto piloto de monitores presos da Penitenciária de Presidente Wenceslau.** Gerência de Educação, Cultura e Lazer. São Paulo, dez. 1997. 4f. Mimeografado.

SÃO PAULO. **Decreto nº 56.800, de 2 de março de 2011.** Institui o Grupo de Trabalho Educação no Sistema Prisional do Estado de São Paulo. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011.

\_\_\_\_\_. **Relatório do Grupo de Trabalho instituído para desenvolver estudos e propor políticas e ações voltadas para educação no sistema prisional do Estado de São Paulo.** São Paulo, 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 57.238, de 17 de agosto de 2011.** Institui o Programa de Educação nas Prisões e dá providências correlatas. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011.

\_\_\_\_\_. **PRONASCI- Plano Diretor Do Sistema Penitenciário Do Estado De São Paulo Volume I** - Publicação do Ministério Da Justiça Departamento Penitenciário Nacional E Do Governo Do Estado De São Paulo Secretaria De Estado De Administração Penitenciária, 14 de fevereiro, 2008.RU

- \_\_\_\_\_.FUNAP. Regimento Interno. São Paulo, 18 dez. 2006. Mimeografado.
- \_\_\_\_\_. **Resolução SAP - 509**, de 11 de dezembro de 2006. Diário Oficial do Estado, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 12 dez. 2006. p. 4.
- \_\_\_\_\_. **Decreto n. 50.412**, de 27 de dezembro de 2005 (Reorganiza, na Administração Penitenciária, as Penitenciárias que especifica e a providências correlatas). Diário Oficial do Estado, Poder Executivo, Seção I, 28 dez. 2005. p. 9 - 11.
- \_\_\_\_\_. **Resolução SAP - 14**, de 18 de fevereiro de 2003. Diário Oficial do Estado, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 19 fev. 2003. p. 10.
- \_\_\_\_\_. **Resolução SAP - 53**, de 23 de agosto de 2001. Diário Oficial do Estado, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 29 ago. 2001. p. 12.
- \_\_\_\_\_. FUNAP. **Projeto de Formação Pedagógica**. Monitores Presos: possibilidades de atuação. Gerência de Educação, Cultura e Lazer. São Paulo, Jun. 2001. 17f. Mimeografado.
- \_\_\_\_\_. **Decreto n. 43.277**, de 3 de julho de 1998 (Reorganiza os estabelecimentos penais da Secretaria da Administração Penitenciária e dá providências correlatas). Diário Oficial do Estado, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, de 4 jul. 1998.
- \_\_\_\_\_. FUNAP. **Normatização da função do monitor coordenador**. Gerência de Educação, Cultura e Lazer. São Paulo: FUNAP, 1999.
- \_\_\_\_\_.FUNAP. Presídios e Educação: Anais do I Encontro de Monitores de Alfabetização de Adultos Presos do Estado de São Paulo. São Paulo, FUNAP, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Decreto n. 38.424**, de 7 de março de 1994. Organiza a Academia Penitenciária, da Secretaria de Administração Penitenciária, e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://perfil.fundap.sp.gov.br/siste/default.asp?link=legislação.asp>>. Acesso em: 10 jul. 2010.
- \_\_\_\_\_. **Lei n. 8.209**, de 4 de janeiro de 1993. Cria a Secretaria de Estado da Administração Penitenciária e dá as providências correlatas. Disponível em: <<http://perfil.fundap.sp.gov.br/siste/default.asp?link=legislação.asp>>. Acesso em: 10 jul. 2010.
- \_\_\_\_\_.**Decreto n. 36.463**, de 26 de janeiro de 1993. Organiza a Secretaria de Administração Penitenciária e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://perfil.fundap.sp.gov.br/siste/default.asp?link=legislação.asp>>. Acesso em: 10 jul. 2010.
- \_\_\_\_\_. **Decreto n. 13.412**, de 13 de março de 1979. Transforma Departamento dos Institutos Penais do Estado em Coordenadoria dos Estabelecimentos Penitenciários do Estado, dispõe sua organização e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://perfil.fundap.sp.gov.br/siste/default.asp?link=legislação.asp>>. Acesso em: 10 jul. 2010.
- \_\_\_\_\_. **Estatuto da “Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso”**. Decreto n. 10.235, de 30 de agosto de 1977. Diário Oficial do Estado31 de agosto de 1977. Disponível em: <[www.funap.sp.gov.br](http://www.funap.sp.gov.br)>. Acesso em: 05 de março de 2010.
- \_\_\_\_\_. Institui a Fundação Estadual de Amparo ao Trabalhador Preso. Lei nº 1.238, de 22 de dezembro de 1976.
- UNESCO. **Educação em prisões na América Latina**: direito, liberdade e cidadania. – Brasília: UNESCO, OEI, AECID, 2009.
- UNESCO. **Educando para a liberdade**: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. – Brasília: UNESCO, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.
- UNESCO. Observatório Internacional de Educação Nas Prisões. **Na vida estamos em constante aprendizagem, mesmo não querendo aprender**. Bélgica: UNESCO, 2005.

**MANIFESTAÇÃO PÚBLICA. Manifestação pública sobre proposta elaborada pelo Grupo de Trabalho Educação no Sistema Prisional do Estado de São Paulo, do governo estadual (2011).** Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, Conectas Direitos Humanos, Instituto de Defesa pelo Direito de Defesa, Instituto Práxis de Direitos Humanos, Instituto Pro Bono, Instituto Terra, Trabalho e Cidadania, Pastoral Carcerária, Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação (Plataforma DHESCA Brasil), & PET – Educação Popular da UNIFESP/BS. São Paulo. 2011.

### **3) Sites Consultados**

www.acaoeducativa.org  
www.camara.gov.br  
http://bd.camara.gov.br  
www.cnbb.org.br/carcerária  
www.carceraria.org.br  
http://www.cpa.eku.edu  
www.capes.gov.br  
http://www.correctionhistory.org  
www.estacoesferroviarias.com.br  
www.eap.sp.gov.br  
www.fazenda.sp.gov.br  
www.fgv.br  
www.funap.sp.gov.br  
www.funap.sp.gov.br  
www.globo.com  
www.google.com.br  
http://bdtd.ibict.br  
www.ibge.gov.br  
www.ilanud.org.br  
http://www.lapala.cl  
www.mec.gov.br  
www.mj.gov.br  
www.uol.com.br  
www.observatoriodaeducacao.org.br  
www.oitbrasil.org.br  
www.onu.org.br  
www.unesco.org.br  
www.planalto.gov.br  
www.planejamento.gov.br  
www.planejamento.sp.gov.br  
www.pazciudadana.cl  
www.premiomariocovas.sp.gov.br  
www.saopaulo.sp.gov.br  
www.sap.sp.gov.br  
www.segurancahumana.org.br  
www.seade.gov.br  
http://pt.wikipedia.org  
www.tcu.gov.br  
www.see.sp.gov.br

## **APÊNDICE**

**Colaborador:** \_\_\_\_\_

**Entrevistador: Odair França de Carvalho**

**Pesquisa: ENTRE A CELA E A SALA DE AULA: UM ESTUDO SOBRE EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS DE EDUCADORES PRESOS NO SISTEMA PRISIONAL PAULISTA**

**Orientadora: Selva Guimarães**

**Universidade Federal de Uberlândia – Doutorado em Educação**

## **ROTEIRO PARA ENTREVISTA**

### **1ª ETAPA**

#### **INFORMAÇÕES: PESSOAIS**

Qual a sua idade?

Onde você nasceu?

Você pratica alguma religião?

Antes de você ser preso qual era a sua ocupação?

Há quantos anos você está preso?

Já foi condenado antes? Há quantos anos?

Você poderia relatar algo sobre sua história de vida antes da prisão e na prisão?

#### **ESCOLARIEDADE**

Antes de ser preso como foi sua vida escolar?

Até que ano/série você estudou? Onde?

Quais lembranças você tem da escola?

Você estudou no sistema prisional? Quais séries você concluiu? Pretende prosseguir os estudos? Como?

Em sua opinião o que leva um preso a estudar ou voltar a estudar?

Porque estudar dentro do presídio?

### **2ª ETAPA**

#### **“SER EDUCADOR”**

Você já tinha alguma experiência de educador antes do sistema prisional? Onde e por quanto tempo?

Por que começou a ensinar dentro do sistema presídio?

Você encontrou dificuldades? Quais dificuldades você encontrou no início de suas atividades docentes no sistema prisional?

A condição de educador faz você se perceber diferente?

O que significa ser educador para você?

Você sente diferença em relação aos demais educadores? Se sente em que sentido?

### **FORMAÇÃO/PRÁTICA DOCENTE**

Você recebeu alguma formação para ministrar aulas pela FUNAP? Qual a periodicidade dessas formações?

Há momentos de planejamento e reunião para se discutir as dificuldades são oferecidos a você? Com qual periodicidade? O que representa estes momentos para você?

Quando você se deparava com uma situação de dificuldade durante sua atuação enquanto educador, a quem você recorre (ia)?

Você acredita que hoje domina mais saberes para o exercício da docência do quando iniciou? Por quê?

Como você planeja(va) as suas aulas?

Como você descreveria a sua aula no sistema prisional?

Como eram os materiais didáticos? (livros, apostilas, vídeos)

Existiam outros materiais que utilizava ou utilizava para preparar as suas aulas(aprender)?

A biblioteca era usada? E como?

O que você comprehende por cidadania e justiça?

Os educadores são avaliados? Como?

Quais são os benefícios que recebem um educador preso e um presidiário que estuda?

Como você avalia a sua experiência como educador?

Um dos objetivos da educação brasileira é formar o cidadão, ou seja, prepara-lo para a vida em sociedade, para o trabalho e participação política. Você acredita que a educação escolar dentro da prisão cumpre estes objetivos?

**Colaborador:** \_\_\_\_\_

**Entrevistador: Odair França de Carvalho**

**Pesquisa: ENTRE A CELA E A SALA DE AULA: UM ESTUDO SOBRE EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS DE EDUCADORES PRESOS NO SISTEMA PRISIONAL PAULISTA**

**Orientadora: Selva Guimarães**

**Universidade Federal de Uberlândia – Doutorado em Educação**

## **ROTEIRO PARA ENTREVISTA**

### **1ª ETAPA**

#### **INFORMAÇÕES: PESSOAIS**

Qual a sua idade?

Há quanto tempo trabalha na FUNAP?

Você é concursado?

Qual a sua formação?

Sempre trabalhou na área educacional?

Quantas unidades estão sobre a sua responsabilidade?

Qual a sua regional?

.

### **2ª ETAPA**

#### **“O PROGRAMA MONITOR PRESO”**

Você participou da implantação do Programa?

Qual a sua avaliação em relação ao Programa?

Nas unidades prisionais em que você atua teve alguma experiência com monitor preso?

Como era processo de seleção desses monitores?

Em quais áreas o monitor preso pode atuar?

Havia alguma ação de formação?

Qual era a frequência dessas formações?

Quais as temáticas que essas formações abordavam?

Quais as atividades os monitores desenvolviam?

## **PRÁTICA DOCENTE**

Como você classificaria pratica docente desses monitores?

Quais os materiais os monitores dispunham para preparar suas aulas?

Existia a adoção de algum material didático?

Quais eram as maiores dificuldades que esses educadores encontravam na sala de aula?

Esses monitores eram remunerados?

Eles atuavam principalmente no ensino fundamental ou no ensino médio?

Os presos recebiam bem esses monitores como educadores?

Você poderia dizer que ao tornar-se monitor o preso assumia uma identidade mais valorizada no ambiente prisional?

Você acredita que a educação no presídio pode contribuir para o resgate da cidadania?

Como você recebeu essa mudança na administração da Educação no sistema prisional?

Quais os pontos positivos e os negativos você destacaria nessa mudança?

Você acredita que a educação no sistema prisional tem singularidades frente a educação realizada nas escolas?

## **ANEXOS**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

**RESOLUÇÃO N° 2, DE 19 DE MAIO DE 2010 <sup>(\*)</sup>**

*Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.*

O PRESIDENTE DA CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, e de conformidade com o disposto na alínea “c” do parágrafo 1º do artigo 9º da Lei nº 4.024/61 com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, nos artigos 36, 36-A, 36-B, 36-C, 36-D, 37, 39, 40, 41 e 42 da Lei nº 9.394/96 com a redação dada pela Lei nº 11.741/2008, bem como no Decreto nº 5.154/2004, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 4/2010, homologado por Despacho do Senhor Ministro da Educação, publicado no DOU de 7 de maio de 2010,

CONSIDERANDO as responsabilidades do Estado e da sociedade para garantir o direito à educação para jovens e adultos nos estabelecimentos penais e a necessidade de norma que regulamente sua oferta para o cumprimento dessas responsabilidades;

CONSIDERANDO as propostas encaminhadas pelo Plenário do I e II Seminários Nacionais de Educação nas Prisões;

CONSIDERANDO a Resolução nº 3, de 6 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais;

CONSIDERANDO o Protocolo de Intenções firmado entre os Ministérios da Justiça e da Educação com o objetivo de fortalecer e qualificar a oferta de educação em espaços de privação de liberdade;

CONSIDERANDO o disposto no Plano Nacional de Educação (PNE) sobre educação em espaços de privação de liberdade;

CONSIDERANDO que o Governo Federal, por intermédio dos Ministérios da Educação e da Justiça tem a responsabilidade de fomentar políticas públicas de educação em espaços de privação de liberdade, estabelecendo as parcerias necessárias com os Estados, Distrito Federal e Municípios;

CONSIDERANDO o disposto na Constituição Federal de 1988, na Lei nº 7.210/84, bem como na Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, que fixou as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil;

CONSIDERANDO o que foi aprovado pelas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (V e VI CONFINTEA) quanto à “preocupação de estimular oportunidades de aprendizagem a todos, em particular, os marginalizados e excluídos”, por meio do Plano de Ação para o Futuro, que garante o reconhecimento do direito à aprendizagem de todas as pessoas encarceradas, proporcionando-lhes informações e acesso aos diferentes níveis de ensino e formação;

CONSIDERANDO que o projeto "Educando para a Liberdade", fruto de parceria entre os Ministérios da Educação e da Justiça e da Representação da UNESCO no Brasil, constitui referência fundamental para o desenvolvimento de uma política pública de educação no contexto de privação de liberdade, elaborada e implementada de forma integrada e

---

<sup>(\*)</sup> Resolução CNE/CEB 2/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de maio de 2010, Seção 1, p. 20.

cooperativa, representa novo paradigma de ação a ser desenvolvido no âmbito da Administração Penitenciária;

CONSIDERANDO, finalmente, as manifestações e contribuições provenientes da participação de representantes de organizações governamentais e de entidades da sociedade civil em reuniões de trabalho e audiências públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação;

**RESOLVE:**

Art. 1º Ficam estabelecidas as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos privados de liberdade em estabelecimentos penais, na forma desta Resolução.

Art. 2º As ações de educação em contexto de privação de liberdade devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade, devendo atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança.

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

I – é atribuição do órgão responsável pela educação nos Estados e no Distrito Federal (Secretaria de Educação ou órgão equivalente) e deverá ser realizada em articulação com os órgãos responsáveis pela sua administração penitenciária, exceto nas penitenciárias federais, cujos programas educacionais estarão sob a responsabilidade do Ministério da Educação em articulação com o Ministério da Justiça, que poderá celebrar convênios com Estados, Distrito Federal e Municípios;

II – será financiada com as fontes de recursos públicos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, entre as quais o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), destinados à modalidade de Educação de Jovens e Adultos e, de forma complementar, com outras fontes estaduais e federais;

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;

V – poderá ser realizada mediante vinculação a unidades educacionais e a programas que funcionam fora dos estabelecimentos penais;

VI – desenvolverá políticas de elevação de escolaridade associada à qualificação profissional, articulando-as, também, de maneira intersetorial, a políticas e programas destinados a jovens e adultos;

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).

Art. 4º Visando à institucionalização de mecanismos de informação sobre a educação em espaços de privação de liberdade, com vistas ao planejamento e controle social, os órgãos responsáveis pela educação nos Estados e no Distrito Federal deverão:

I – tornar público, por meio de relatório anual, a situação e as ações realizadas para a oferta de Educação de Jovens e Adultos, em cada estabelecimento penal sob sua responsabilidade;

II – promover, em articulação com o órgão responsável pelo sistema prisional nos Estados e no Distrito Federal, programas e projetos de fomento à pesquisa, de produção de documentos e publicações e a organização de campanhas sobre o valor da educação em espaços de privação de liberdade;

III – implementar nos estabelecimentos penais estratégias de divulgação das ações de educação para os internos, incluindo-se chamadas públicas periódicas destinadas a matrículas.

Art. 5º Os Estados, o Distrito Federal e a União, levando em consideração as especificidades da educação em espaços de privação de liberdade, deverão incentivar a promoção de novas estratégias pedagógicas, produção de materiais didáticos e a implementação de novas metodologias e tecnologias educacionais, assim como de programas educativos na modalidade Educação a Distância (EAD), a serem empregados no âmbito das escolas do sistema prisional.

Art. 6º A gestão da educação no contexto prisional deverá promover parcerias com diferentes esferas e áreas de governo, bem como com universidades, instituições de Educação Profissional e organizações da sociedade civil, com vistas à formulação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade.

Parágrafo Único. As parcerias a que se refere o *caput* deste artigo dar-se-ão em perspectiva complementar à política educacional implementada pelos órgãos responsáveis pela educação da União, dos Estados e do Distrito Federal.

Art. 7º As autoridades responsáveis pela política de execução penal nos Estados e Distrito Federal deverão, conforme previsto nas Resoluções do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, propiciar espaços físicos adequados às atividades educacionais, esportivas, culturais, de formação profissional e de lazer, integrando-as às rotinas dos estabelecimentos penais.

Parágrafo Único. Os Estados e o Distrito Federal deverão contemplar no seu planejamento a adequação dos espaços físicos e instalações disponíveis para a implementação das ações de educação de forma a atender às exigências desta Resolução.

Art. 8º As ações, projetos e programas governamentais destinados a EJA, incluindo o provimento de materiais didáticos e escolares, apoio pedagógico, alimentação e saúde dos estudantes, contemplarão as instituições e programas educacionais dos estabelecimentos penais.

Art. 9º A oferta de Educação Profissional nos estabelecimentos penais deverá seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, inclusive com relação ao estágio profissional supervisionado concebido como ato educativo.

Art. 10 As atividades laborais e artístico-culturais deverão ser reconhecidas e valorizadas como elementos formativos integrados à oferta de educação, podendo ser contempladas no projeto político-pedagógico como atividades curriculares, desde que devidamente fundamentadas.

Parágrafo Único. As atividades laborais, artístico-culturais, de esporte e de lazer, previstas no *caput* deste artigo, deverão ser realizadas em condições e horários compatíveis com as atividades educacionais.

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.

§ 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.

Art. 12 O planejamento das ações de educação em espaços prisionais poderá contemplar, além das atividades de educação formal, propostas de educação não-formal, 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.

§ 2º Devem ser garantidas condições de acesso e permanência na Educação Superior (graduação e pós-graduação), a partir da participação em exames de estudantes que demandam esse nível de ensino, respeitadas as normas vigentes e as características e possibilidades dos regimes de cumprimento de pena previstas pela Lei nº 7.210/84.

Art. 13 Os planos de educação da União, dos Estados, do Distrito Federal e Municípios deverão incluir objetivos e metas de educação em espaços de privação de liberdade que atendam as especificidades dos regimes penais previstos no Plano Nacional de Educação.

Art. 14 Os Conselhos de Educação dos Estados e do Distrito Federal atuarão na implementação e fiscalização destas Diretrizes, articulando-se, para isso, com os Conselhos Penitenciários Estaduais e do Distrito Federal ou seus congêneres.

Parágrafo Único. Nas penitenciárias federais a atuação prevista no *caput* deste artigo compete ao Conselho Nacional de Educação ou, mediante acordo e delegação, aos Conselhos de Educação dos Estados onde se localizam os estabelecimentos penais.

Art. 15 Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se quaisquer disposições em contrário.

**CESAR CALLEGARI**

FORMULÁRIO DE OBTENÇÃO DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA  
NAS UNIDADES PRISIONAIS DE SÃO PAULO

01	NOME DO PESQUISADOR(ES) RESPONSÁVEL(S) (orientador(es) no caso de TCC) e EMAIL	ODAIR FRANÇA DE CARVALHO SELVA GUIMARÃES(ORIENTADORA) odairfcarvalho@ig.com.br
02	TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA	O ENSINAR – ENTRE AS GRADES: UM ESTUDO SOBRE EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS DE MONITORES(AS) PRESOS (AS) NO SISTEMA PRISIONAL PAULISTA
03	OBJETIVO GERAL	Analisar experiências educacionais desenvolvidas por monitores presos no interior do sistema escolar prisional do estado de São Paulo, focalizando a educação para a cidadania dos reeducandos.
04	POPULAÇÃO ALVO	Monitores presos
05	NÚMERO DE PARTICIPANTES	18 detentos (12 homens e 06 mulheres)
06	TEMPO DE DURAÇÃO DA PESQUISA	06 meses
07	UNIDADE(S) ONDE SERÁ(ÃO) DESENVOLVIDA(S) AS ATIVIDADES	Presídio "José Parada Neto"(PI), Penitenciária "Desembargador Adriano Marrey" (PII) e no CDP II de Guarulhos, Penitenciária Compacta Serra Azul (PI e PII) e na Penitenciária de Araraquara - Penitenciária "Dr. Sebastião Martins Silveira" e Penitenciária Feminina da Capital e Penitenciária Feminina "Dra. Marina Cardoso de Oliveira e semiaberto do Butantan e Penitenciária Santana.
08	DESCRÍÇÃO DOS EQUIPAMENTOS A SEREM UTILIZADOS	QUAL (IS)? - Gravador digital
09	NECESSITA DE ALGUM TIPO DE RECURSO MATERIAL/ HUMANO DA UNIDADE PARA	( x )SIM, QUAL (IS)?Sala para entrevista

	REALIZAÇÃO DA PESQUISA. (especifique se precisará de uma sala para entrevista, algum equipamento do setor de saúde, etc)	( <input type="checkbox"/> ) NÃO
10	<p>A PESQUISA INCLUI A UTILIZAÇÃO DE EQUIPAMENTO DE GRAVAÇÃO DE ENTREVISTAS</p> <p><b>NOTA:</b> Somente será permitida a gravação de voz com aparelhos especialmente destinados a este fim. NÃO é permitido o uso de celulares para a gravação.</p>	<p>Sim ( <input checked="" type="checkbox"/> ) SIM</p> <p>( <input type="checkbox"/> ) NÃO</p>

Eu, ODAIR FRANÇA DE CARVALHO, RG nº 28.542.244-3, responsável pela pesquisa intitulada O ENSINAR – ENTRE AS GRADES: UM ESTUDO SOBRE EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS DE MONITORES(AS) PRESOS (AS) NO SISTEMA PRISIONAL PAULISTA assumo total responsabilidade pelas informações constantes deste formulário e afirmo estar ciente de que as afirmações e solicitações nele expressas NÃO poderão ser alteradas em nenhum momento da execução do projeto, caso aprovado. Tenho ainda conhecimento de que as unidades prisionais não estão obrigadas a dispor de recursos materiais ou humanos para a realização do presente projeto de pesquisa, portanto se a unidade eleita não puder disponibilizar o que for necessário deverei obtê-los por meus próprios meios; eleger outra unidade prisional ou ainda desistir de sua execução.

ITAPURA, 16 de OUTUBRO de 2013



Assinatura do Pesquisador Responsável

Para atendimento às exigências da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP, concedo anuêncià à realização da proposta a qual somente poderá ser desenvolvida apôs apreciação e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa desta Pasta e a autorização deste Secretário.

Gabinete do Secretário, 25 de outubro de 2013



LOURIVAL GOMES

Secretário de Estado