

● EDUCAÇÃO

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE: EXPRESSÃO DO DIREITO À EJA NAS PRISÕES

*Camila Cunha Oliveira Giordani¹, Eliana Helena Corrêa Neves Salge²,
Liliane Carla Campos³, Giselle Abreu de Oliveira⁴*

RESUMO: O presente artigo aborda a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto prisional, com o objetivo de suscitar reflexões sobre o papel da educação na ressocialização dos indivíduos privados de liberdade no Brasil. Tendo como aportes teóricos os pressupostos da Pedagogia Social, e à luz dos referenciais de Foucault, Frigotto, Gatti, Ireland - dentre outros autores - e de normativas educacionais, o artigo apresenta pesquisa bibliográfica que perpassa questões históricas de tal modalidade de ensino, detendo-se no âmbito do sistema prisional brasileiro. Com um viés reparador, equalizador e qualificador, conforme denominado no Parecer CNE/CEB n.º 11/2000, verifica-se a proposta da EJA em proporcionar aos indivíduos o acesso ao ensino regular. Aborda a tentativa de resgate da dívida histórica - na qual o Estado também se responsabiliza - em relação aos adolescentes, jovens e adultos que não concluíram a educação básica, devido a diversos fatores intra e extraescolares. Conclui-se que a EJA é fruto de uma longa história da educação no país e sua proposta procurou superar parte da dualidade educacional existente entre aqueles que tiveram oportunidade em idade regular e os que não puderam continuar o processo de escolarização. Verificou-se que a situação é mais agravante em se tratando ao direito da EJA nas prisões. Por fim, aponta que ainda há avanços que precisam ser realizados, principalmente quando se fala em jovens e adultos privados não somente de liberdade, mas também do direito a uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Educação Prisional. Pedagogia Social. Privados de Liberdade.

YOUNG AND ADULTS DEPRIVED OF FREEDOM EDUCATION: EXPRESSION OF THE RIGHT TO EDUCATION IN PRISONS

ABSTRACT: This article addresses Youth and Adult Education (EJA) in the prison context, aiming the raise of reflections on the role of education in the re-socialization of individuals deprived of their liberty in Brazil. Assuming as theoretical contributions the assumptions of Social Pedagogy, and in the light of the references of Foucault, Frigotto, Gatti and Ireland - among other authors - and of educational norms, the article presents bibliographic research that goes through historical questions of this type of teaching, focusing on the scope of Brazilian prison system. With a reparative, equalizing and qualifying bias, as referred to in Opinion CNE / CEB No. 11/2000, EJA's proposal to provide individuals with access to regular education is verified. It addresses the attempt to rescue the historic debt - in which the State is also responsible - in relation to adolescents, youth and adults who have not completed basic education, due to several intra and extra-school factors. It is concluded that EJA is the result of a long history of education in the country and its proposal sought to overcome part of the existing educational duality among those who had the opportunity at a regular age and others who could not continue the schooling process. It was found that the situation is more aggravating when it comes to EJA law in prisons. Finally, he points out that there are still advances that need to be made, especially when it comes to young people and adults deprived not only of freedom, but also of the right to quality education.

Keywords: Young and Adults Education. People Deprived of Freedom. Social Pedagogy. Education in Prisons.

* Autor correspondente: camila.giordani@uftm.edu.br

1 Pedagoga na Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM, Uberaba, MG, Brasil. camila.giordani@uftm.edu.br.

2 Pedagoga na Universidade Federal no Triângulo Mineiro. Mestra em Educação pela Universidade de Uberaba - Uniube, Uberaba, MG, Brasil. eliana.salge@uftm.edu.br.

3 Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Uberlândia, MG, Brasil. liliane.campos@uftm.edu.br.

4 Pedagoga na Universidade Federal no Triângulo Mineiro. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Uberlândia, MG, Brasil. giselle.oliveira@uftm.edu.br

INTRODUÇÃO

A erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais, a difusão dos princípios da equidade, o respeito à diversidade e a promoção humanística, dentre outras premissas constitucionais, fundamentam a educação brasileira. No caso da Educação Básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/1996, apregoa que a educação - dever da família e do Estado - possui como finalidade o pleno desenvolvimento do indivíduo fornecendo-lhe meios para o exercício da cidadania, a qualificação no trabalho e em estudos posteriores.

Especificamente quanto à Educação de Jovens e Adultos (EJA) - modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da Educação Básica - o processo de ensino e aprendizagem, além de propiciar aos indivíduos o acesso ao ensino formal construído historicamente, bem como a construção de novos saberes socioculturais, possui outros desafios. Almeja resgatar parte da dívida histórica que o Estado possui em relação aos adolescentes, jovens e adultos que não tiveram oportunidades educacionais suficientes, em idade própria¹ e por variados fatores intra e extraescolares, de concluir o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Destarte, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica orientam que a educação prisional deve “exercer uma influência edificante na vida do interno”, criando condições para que o mesmo “molde sua identidade, buscando, principalmente, compreender-se e aceitar-se como indivíduo social; construir seu projeto de vida, definindo e trilhando caminhos para a sua vida em sociedade” (BRASIL, 2013, p.299).

Neste mesmo sentido, o Parecer CNE/CEB n.º 11/2000 indica que a EJA possui três funções fundamentais, a saber: Função Reparadora, Função Equalizadora e Função Qualificadora. Estas funções visam, respectivamente: (a) conceder aos jovens e adultos alijados do processo educativo regular a restauração do direito a uma formação de qualidade, a partir do reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano; (b) proporcionar oportunidades educacionais, em quantidade e qualidade suficientes, de modo a conferir aos diferentes indivíduos um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade; (c) estimular o desenvolvimento constante dos indivíduos, a partir da compreensão do caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode atualizar-se em quadros escolares ou não-escolares.

Assim, considerando as funções da EJA e o objetivo de reintegração social dos indivíduos presos, a educação no espaço prisional poderá ter como subsídios os fundamentos da Pedagogia Social, “pelo

¹ A expressão “idade própria” - faixa etária compreendida na escolaridade universal obrigatória, ou seja, de sete a quatorze anos completos - ensino fundamental - e 17 anos completos - ensino médio - além de seu caráter descritivo, serve também como referência para a organização dos sistemas de ensino, para as etapas e as prioridades postas em lei. Tal expressão consta da LDB, inclusive do art. 37.

simples fato de ser uma educação que trabalha com pessoas marginalizadas, buscando a reconstrução de uma cidadania possível” (PEREIRA, 2011, p.49).

Nas próximas seções, o presente artigo abordará, nesta perspectiva, um breve histórico sobre a trajetória da EJA e seus desdobramentos no sistema prisional, com apresentação e análise de dados recentes que poderão auxiliar nas reflexões sobre a temática.

A influência de acordos internacionais na formulação das políticas de EJA

Para compreender melhor o direito à educação dos jovens e adultos presos no Brasil, é preciso voltar o olhar para a própria história da EJA, retomando, ainda que brevemente, a evolução das políticas destinadas a esta modalidade. Nessa direção, a EJA vem sendo compreendida de diferentes formas no decorrer dos anos, tendo recebido maior atenção após a II Guerra Mundial, acontecimento que evidenciou a necessidade de formar os jovens e adultos - inclusive os que já haviam passado pela escola - em bases voltadas para a paz e o respeito aos direitos humanos (GADOTTI, 2013). Assim, foi realizada em 1949, na Dinamarca, a I Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confitea), que abordava, dentre outros aspectos, a educação como instrumento de promoção da paz e resistência ao totalitarismo, além de reforçar a necessidade de reduzir o analfabetismo nos países considerados “atrasados”.

Os encontros da Confitea têm sido importantes instrumentos orientadores das políticas voltadas para a educação de jovens e adultos em vários países do mundo, acontecendo, aproximadamente, a cada 12 anos em localidades diversas. A V Confitea, que ocorreu em 1997, em Hamburgo - Alemanha, com mais de 150 estados membros e representantes da sociedade civil, reforçou a concepção de educação como direito de todos, inclusive das populações carcerárias. A Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro, documento produzido a partir das discussões da V Confitea, afirmam que a EJA é

tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. [...] Engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas ‘adultas’ pela sociedade, desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade (CONFITEA V, 1997, p.10).

Nessa perspectiva, o *Tema VIII* do referido documento reconhece o direito dos detentos à aprendizagem, por meio da ampliação dos programas de ensino e do estímulo às iniciativas educacionais de ONGs, professores e outros agentes. Ainda segundo o documento, os programas de ensino deveriam ser pensados com a participação dos detentos, “a fim de responderem às suas necessidades e aspirações em matéria de educação” (CONFITEA V, 1997, p.53).

No ano de 2009, a VI Confitea foi realizada no Brasil, na cidade de Belém, com a ênfase “Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da educação de adultos”, defendendo que o direito à EJA é indiscutível; no entanto, questiona-se a qualidade dessa educação e o quanto ela contribui para reduzir as desigualdades sociais e econômicas vigentes. Assim, foram foco das discussões, as mulheres e as populações mais vulneráveis como os indígenas, as comunidades rurais e os privados de liberdade.

Garantir o acesso à EJA com esta ideia de emancipação social é um grande desafio para países como o Brasil, marcados pela diversidade que, por vezes, produz desigualdades. É preciso considerar diversidades e desenvolver ações educacionais significativa para negros, quilombolas, mulheres, jovens, idosos, comunidades rurais, ribeirinhos, indígenas (mais de 227 povos com mais de 100 línguas diferentes), pessoas com deficiências, privados de liberdade, dentre outros.

Com esta perspectiva, foi aprovado durante a VI Confitea o *Marco de Ação de Belém*, que firma, dentre outros, o compromisso de seus signatários em oferecerem “educação de adultos em todos os níveis apropriados nas prisões” (CONFITEA VI, 2010, p.4). Este e outros documentos como as *Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores* (1985) e a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* (1990), dentre outros, elaborados sob coordenação de organismos internacionais como a Unesco e a Organização das Nações Unidas (ONU), influenciaram as políticas públicas de EJA no Brasil, especialmente as destinadas ao sistema prisional.

Breve histórico da EJA no Brasil

Assim, o acesso à educação para jovens e adultos no Brasil está previsto desde a Constituição Federal de 1934, que previa a elaboração de um Plano Nacional de Educação que garantisse, dentre outros, “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos” (BRASIL, 1934, s./p., destaque nosso). No entanto, a despeito da referida lei, Carvalho (2013) destaca que no ano de 1940 cerca de 60% da população adulta no Brasil ainda era analfabeta. Para o autor, esta década “pode ser considerada como um período áureo para a educação de adultos” (CARVALHO, 2013, p. 35), tendo em vista que diversas ações foram desenvolvidas, como a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), que incentivou estudos na área e o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos.

Nesse contexto, a educação dos jovens e adultos estava bastante voltada para a formação de mão de obra que pudesse suprir as demandas das indústrias em crescimento na época. Caminhavam, portanto, ao lado das ações de qualificação do trabalhador – lembrando que muitas dessas ações eram desenvolvidas pelo setor privado, pois a Constituição de 1937 obrigava as indústrias e sindicatos a criarem escolas de aprendizagem.

Destacam-se, também, as experiências educacionais nascidas de uniões sindicais antes mesmo dos

anos de 1930. Nesse sentido, os grupos anarco-sindicalistas indicaram, entre os anos 1902 a 1920, propostas educativas junto ao movimento operário-sindical. Muito embora não atingissem a grande quantidade de trabalhadores rurais e urbanos, no ideário dos anarquistas, a educação assumiu um papel importante por ser considerada um meio de conscientização e de *novas mentalidades e ideias revolucionárias*. Seu projeto educativo de educação profissional compreendia a formação de trabalhadores adultos e seus familiares, por meio de ações e práticas combinadas como: conferências, palestras, estudos promovidos pelas uniões sindicais e/ou mediante a organização dos Centros de Estudos. Todavia, o sindicalismo oficial durante o Estado Novo, acaba por impedir o desenvolvimento de outras experiências autônomas (MANFREDI, 2002).

Assim, tanto as ações voltadas para a escolarização, quanto àquelas destinadas a qualificação profissional dos jovens e adultos, tinham como foco o atendimento das demandas das indústrias. Além disso, a alfabetização dos adultos foi defendida por diversas bases eleitorais, pois os analfabetos não podiam exercer o voto. Por consequência, grande parte dos esforços do governo se concentrava apenas na alfabetização desses jovens e adultos, ficando em segundo plano os outros níveis de ensino. Romanelli (1978 apud CARVALHO, 2013, p. 35) acrescenta que, nesse contexto, o analfabetismo no Brasil foi reduzido de 56% para 39%, de 1940 a 1960, chegando a cerca de 18% na década de 1989.

Após a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, outras campanhas foram implementadas como a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, desenvolvida pela Secretaria de Educação de Natal/RN, no ano de 1961. A experiência contou com a contribuição de Paulo Freire e sua equipe de alfabetização de adultos, cujas experiências ganhavam força e intentavam transformar práticas tradicionais de alfabetização em momentos significativos para a vida dos adultos. Na região do Nordeste, mais de 30 milhões de pessoas eram analfabetas e, para Freire (1987), era necessário que elas ampliassem seus níveis de consciência e participação social e não que apenas aprendessem a ler e a escrever.

Acrescenta-se que a década de 1960 foi considerada um período fecundo na história do país, marcada por lutas, transformações políticas e de costumes, rica produção intelectual e cultural, florescimento de movimentos sociais e políticos que buscavam romper barreiras e lutar pela inclusão dos setores populares na participação política. De acordo com Tamberlini (2011):

Foi neste período que vicejaram muitos grupos e campanhas de educação popular, tais como os Centros Populares de Cultura, da União Nacional de Estudantes, o Movimento de Cultura Popular e o Movimento de Educação de Base, ambos vinculados à juventude católica progressista, a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, os

vários trabalhos e campanhas de Paulo Freire, em Pernambuco e Rio Grande do Norte (CUNHA e GOES, 1985), enfim, o compromisso com as 82 construções coletivas, com a luta pela inclusão social, é que dava a tônica destas ações (TAMBERLINI, 2011, p.1).

No entanto, o golpe militar de 1964 interrompeu o processo, produzindo uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação popular de adultos foram reprimidos, seus idealizadores perseguidos e seus ideais e materiais censurados. As propostas da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos eram vistas como uma ameaça à ordem e à segurança nacional e tiveram que ser abandonadas.

Para atender à situação de aproximadamente 39% da população adulta composta por analfabetos, em 1967, foi criado, pelo Governo Militar, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que não se integrava ao sistema regular de ensino, tendo autonomia em relação às Secretarias de Ensino. Não tinha, entretanto, autonomia ideológica, pois “tinha como objetivo primordial apoiar e legitimar o regime militar, além de qualificar mão de obra” (CARVALHO, 2013, p.41) e de dar uma resposta aos jovens e adultos marginalizados do sistema escolar.

O Mobral foi ampliado durante a década de 1970, tendo sido o único programa de alfabetização de adultos implementado durante a ditadura militar. Contudo, em 10 anos de atuação, somente conseguiu diminuir o analfabetismo em 7%.

Em 1971, foi publicada a Lei n.º 5.692, de 11 de agosto, conhecida como a “LDB dos Militares”, que foi considerada como “a mais ambiciosa medida de política educacional de toda a história do Brasil” (CUNHA, 2005, p.181), pois reformulava o modelo de educação Primária e Secundária, mudando a organização do ensino no país.

No que tange à educação de jovens e adultos, tal legislação dedicou seu Capítulo IV ao Ensino Supletivo, que se propunha a “recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola” (CAXIAS; LIMA; LA CAVA, 2009, p.21).

O Ensino Supletivo, então, caracterizava-se por uma organização curricular flexível e aligeirada, o que contribuiu para sua redução a uma certificação. Dessa forma, apesar de considerar aspectos relacionados à formação para o trabalho e à formação científica, pode-se inferir que o Supletivo não priorizava a formação integral² do jovem e adulto, fazendo prevalecer “a

2 Entende-se por “formação integral” a formação do homem em todos os seus aspectos: A omnilateralidade surge, então, como princípio fundante da formação educativa em Marx, com o objetivo de reintegrar as partes e desenvolver igual e proporcionalmente todas as lateralidades do ser. A formação omnilateral, por sua vez, se sustenta na compreensão do homem como totalidade complexa. Suas dimensões, de forma indistinta, se articulam e ganham sentido em torno do eixo do trabalho produtivo. O labor seria o responsável pela produção de bens, que ajudariam a manter a vida no seu sentido biológico, mas que, ao mesmo tempo, possibilitaria a criação de um mundo propriamente humano. O trabalho seria então, o elo responsável pela união do homem individual ao homem total (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014).

cultura da certificação em detrimento do conhecimento” (CAXIAS; LIMA; LA CAVA, 2009, p.22).

Já na década de 1980, o Mobral foi extinto, dando origem à Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), que foi subordinada a então Secretaria de 1º e 2º Graus do MEC, tendo como objetivo, dentre outros aspectos, articular as ações voltadas para o Ensino Supletivo.

Para Carvalho (2013), nesse período histórico em que o Brasil passava por uma redemocratização política, nenhum elemento foi tão importante para a educação de jovens e adultos quanto a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito para todos e, independentemente da idade, tal preceito foi consagrado na Constituição Federal de 1988, em seu art. 208.

Destaca-se também que o país atravessava um momento histórico singular, com a promulgação da nova Constituição Federal e a efervescência de discussões sobre a regulamentação de uma nova legislação educacional. Em relação à educação básica, defendia-se um tratamento unitário que abrangesse desde a educação infantil até o ensino médio. O debate teórico travado pela comunidade educacional, especialmente entre aqueles que investigavam a relação entre o trabalho e a educação, afirmava a necessária vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.35). Porém, de acordo com Ciavatta (2010), os acordos internacionais com o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, o Fundo Monetário Internacional, entre outras instituições, demonstraram a inserção subordinada do Brasil às diretrizes internacionais. Assim, a entrada do capital financeiro vem acompanhada de exigências políticas que comprometeram as relações trabalhistas, com um caráter compensatório para os grupos menos favorecidos, além de impor um padrão de desenvolvimento “voltado para fora” e que incorporava ciência e tecnologia produzidas por países de capitalismo avançado.

Além disso, como parte da reforma educacional promovida no governo de FHC, a Emenda Constitucional n.º 14/1996 suprimiu a obrigatoriedade da oferta da educação aos jovens e adultos por parte do Estado.

Na segunda metade dos anos de 1990, a reforma do Estado e a fração dos gastos públicos com as políticas educacionais sociais e a redefinição das atribuições dos setores público e privado, colocam a EJA em posição marginal nas discussões sobre a reforma educacional. [...] Esse recuo ocorre, principalmente, em decorrência das imposições dos órgãos internacionais de financiamento que determinaram a prioridade ao ensino fundamental para a faixa etária dos 7 aos 14 anos (LEMOS; ASSEF, 2009, p.73).

Desta forma, as políticas de EJA, no governo de FHC, tiveram um tratamento semelhante, pois deixaram de receber o devido fomento e importância em virtude

de orientações de organismos internacionais, mais preocupados com o ajuste fiscal do que com a formação integral dos jovens e adultos.

Enquanto praticamente não houve investimentos em expansão e valorização da rede federal de educação profissional e tecnológica, a EJA também deixou de ser contemplada por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef),³ ficando boa parte da responsabilidade pela EJA a cargo de sindicatos e organizações não governamentais. Diversos programas foram desenvolvidos em parceria com estas organizações que receberam transferências de recursos públicos: Programa Alfabetização Solidária (1997); Programa Nacional de Reforma Agrária (1998); Programa Recomeço (2001), dentre outros.

No governo de Lula da Silva, especialmente a partir de 2005, a EJA passou a ser objeto de diversos programas governamentais, tanto focados na escolarização quanto na integração da EJA com a formação profissional, tais como o Programa Brasil Alfabetizado (2003), o Programa Fazendo Escola (2003), o Projovem (2005) e o próprio Proeja.

Em dados atuais, o último censo escolar realizado em 2013 apontou 3.141.566 matrículas na EJA em todo o Brasil, sendo que, destas, 2.170.434 foram feitas no ensino fundamental e 971.132 no ensino médio. Menos de 2% destas matrículas foram realizadas em instituições prisionais, sendo que 90% dos detentos, neste período, não tiveram acesso a atividades escolares, a despeito da baixa escolaridade da população carcerária (mais de 62% dos presos, em 2012, não possuíam Ensino Fundamental completo).

A EJA no sistema prisional brasileiro

No Brasil, a educação de jovens e adultos nas prisões é um direito garantido na Lei de Execução Penal (LEP) n.º 7.210, de 11 de julho de 1984⁴, cujo art.17 considera a assistência educacional como sendo a instrução escolar, com ensino regular ou supletivo, e a formação profissional.

Quanto à instrução escolar, a lei define como obrigatória a oferta do ensino fundamental e determina, desde 2015, por meio da Lei n.º 13.163, de 09 de setembro, que o ensino médio, com formação geral ou educação profissional de nível médio, seja implantado nas instituições prisionais, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização. Nessa direção, tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio devem ser ofertados de forma articulada aos sistemas estaduais e municipais de ensino, sendo mantidos, administrativa e financeiramente, com o apoio da União e dos sistemas estaduais de justiça ou administração penitenciária.

3 Em 2007, o Fundef foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), que passou a incluir toda a educação básica, inclusive a EJA.

4 O Direito Penal no Brasil tem por fundamento o conjunto de leis formado por: Código Penal (define o que é considerado crime e quais as penalidades), Código de Processo Penal (define os trâmites a serem seguidos pela Justiça na ocorrência de crimes) e LEP (define as condições do cumprimento das penas aplicadas).

Assim, em cumprimento a estes dispositivos legais, a EJA vem sendo assumida pelos sistemas municipais e estaduais de ensino, sendo vista cada vez mais como um direito e não como uma regalia.

Em consonância com estas prerrogativas, o *Plano Nacional de Educação 2001-2020* estabeleceu como meta implantar a EJA (ensino fundamental e médio), bem como educação profissional, em todas as unidades prisionais e estabelecimentos que atendam a menores infratores⁵. Nessa direção, a Resolução n.º 02, de 19 de maio de 2010, que dispõe sobre as diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade em estabelecimentos penais, vem corroborar com esta meta, resolvendo que a educação prisional deve se articular com atividades culturais, esportivas, de inclusão digital e de formação profissional, dentre outros aspectos.

Também as instituições prisionais foram convocadas a elaborarem seus Planos Estaduais de Educação nas Prisões, em parceria com as secretarias de educação e de administração prisional, a fim de executarem o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), instituído pelo MEC em 2011, por meio do Decreto n.º 7.626, de 24 de novembro. Este tem por objetivo, dentre outros, a reintegração dos detentos à sociedade por meio da educação, bem como a integração entre órgãos responsáveis pelo ensino público e órgãos responsáveis pela educação penal.

Apesar dos pressupostos políticos e legais, a Tabela 1 mostra que em 2017 a quantidade de detentos em atividades educacionais por estado brasileiro ainda estava aquém de permitir a universalização do direito à educação nas prisões.

Tabela 1 - Quantidade de detentos em atividades de ensino escolar por estado brasileiro em junho de 2017

Nº	Estado / DF	População Carcerária	Número de detentos estudando	% de detentos estudando
1	Acre	6.263	60	0,96
2	Alagoas	4.421	111	2,51
3	Amapá	2.806	922	32,86
4	Amazonas	8.931	663	7,42
5	Bahia	14.031	2.485	17,71
6	Ceará	25.998	826	3,18
7	Distrito Federal	15.764	1.271	8,06
8	Espírito Santo	20.060	3.111	15,51
9	Goiás	20.683	880	4,25
10	Maranhão	8.764	946	10,79
11	Mato Grosso	12.292	2.483	20,20
12	Mato Grosso do Sul	16.185	1.458	9,01
13	Minas Gerais	74.981	9.513	12,69
14	Pará	16.123	1.134	7,03

5 Aos jovens e adultos, condenados ou em regime provisório, destina-se o sistema prisional. Já aos menores infratores, destina-se o sistema sócio-educativo.

Nº	Estado / DF	População Carcerária	Número de detentos estudando	% de detentos estudando
15	Paraíba	12.121	1.051	8,67
16	Paraná	40.291	4.205	10,44
17	Pernambuco	31.001	6.444	20,79
18	Piauí	4.368	414	9,48
19	Rio de Janeiro	52.691	4.451t	8,45
20	Rio Grande do Norte	9.252	178	1,92
21	Rio Grande do Sul	36.149	2.324	6,43
22	Rondônia	11.383	1.169	10,27
23	Roraima	2.579	316	12,25
24	Santa Catarina	21.558	3.096	14,36
25	São Paulo	226.463	17.800	7,86
26	Sergipe	4.888	342	7,00
27	Tocantins	3.573	322	9,01
Brasil		706.619	69.293	9,81

Fonte: Disponível em: <<http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-sinteticos/infopen-jun-2017-rev-12072019-0721.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2020.

Apesar de o acesso à educação ser um direito de todos, boa parte dos privados de liberdade continua sem assistência educacional, somando cerca de 90% do total de presos no Brasil. A esta situação, coloca-se o desafio do crescente número de presos em todos os estados brasileiros. Nesse sentido, a população carcerária passou de 514.582 detentos em 2011, para 706.619 em 2017, não havendo aumento do percentual de detentos estudando.

Em contrapartida, os indicadores do Sistema Integrado de Informação Penitenciária (Infopen) evidenciam que a maioria dos detentos no Brasil tem baixa escolaridade, havendo, ainda, muitos analfabetos.

Tabela 2 – Porcentagem de escolaridade dos detentos dos sistemas prisionais estaduais e federais em junho de 2017

Escolaridade	Porcentagem
Analfabetos	3,27
Alfabetizados	5,55
Ensino fundamental incompleto	48,72
Ensino fundamental completo	12,47
Ensino médio incompleto	14,21
Ensino médio completo	9,16
Ensino superior incompleto	0,92
Ensino superior completo	0,57
Não informado	5,12

Fonte: Disponível em: <<http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-sinteticos/infopen-jun-2017-rev-12072019-0721.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2020.

Infere-se que mais da metade da população carcerária não concluiu a educação básica, ou seja,

não usufruiu, por motivos diversos, de seu direito à educação. Ressalta-se que o nível de escolaridade das pessoas privadas de liberdade não difere muito do perfil educacional da própria população brasileira. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) apontaram em relação aos anos de 2016 a 2018:

Tabela 3 – Escolaridade dos adultos brasileiros com 25 anos ou mais

Escolaridade	% da população total do Brasil		
	2016	2017	2018
Sem instrução e ensino fundamental incompleto	7,8	7,2	6,9
Ensino fundamental incompleto ou equivalente	34	33,7	33,1
Ensino fundamental completo ou equivalente	9,2	8,5	8,1
Ensino médio incompleto ou equivalente	3,9	4,4	4,5
Ensino médio completo ou equivalente	26,3	26,8	26,9
Ensino Superior incompleto	3,4	3,7	4
Ensino superior completo	15,3	15,7	16,5

Fonte: Censo Demográfico 2010: trabalho e rendimento, educação e deslocamento. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000011363712202012375418902674.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

Segundo Ireland (2011), a baixa escolaridade é um fator de exclusão econômica que implica, junto a outros fatores, no aumento da criminalidade. Em consonância com o que vem sendo discutido sobre a EJA no cenário mundial, o autor concorda que existe relação entre a qualidade da educação ofertada e as desigualdades econômicas e sociais. Gadotti (2013) acrescenta que ainda que tenha melhorado o acesso à escola – não universalizado, como mostram os dados – ainda subsiste o problema da qualidade. Aqui incide a questão levantada pelo *Marco de Ação de Belém (2009)*, segundo o qual é preciso pensar na qualidade da educação ofertada aos grupos excluídos para que haja possibilidade de redução nas desigualdades.

No caso dos detentos, mesmo aqueles que possuem certa escolaridade e/ou formação profissional, por ficarem, por vezes, reclusos durante anos, precisam estar em contato com novas experiências educativas e profissionais para que não fiquem ainda mais defasados em relação às pessoas livres e tenham alguma condição de ingressar ou retornar ao mundo do trabalho quando estiverem em liberdade (IRELAND, 2011).

Por isso, ganham visibilidade os programas desenvolvidos nas instituições prisionais com o objetivo de preparar os detentos para seu retorno à sociedade. Dentre estes programas, destacam-se os de incentivo à escolarização. Porém é preciso refletir acerca da qualidade da educação ofertada, na perspectiva do que discutiu a VI Confitea. Conforme afirmou Rosa Maria Torres na Conferência Regional da América Latina e Caribe sobre alfabetização e preparatória para a Confitea VI, é preciso voltar a ver a EJA em termos de luta, resgatando seu caráter participativo e contestador, sabendo que toda educação é política (GADOTTI, 2013, p.25).

Nessa perspectiva, alguns Estados, em seus Planos Estaduais de Educação nas Prisões, explicitaram a necessidade de uma educação de qualidade, que esteja alinhada às necessidades dos sujeitos e da melhoria de suas condições de vida. O plano desenvolvido pelo estado do Amapá, estado com maior percentual de presos estudando, reconhece que

o Brasil já ultrapassou a etapa que discute o direito à educação dentro do cárcere, estando agora no momento em que deve considerar e avaliar as práticas e experiências, procurando instituir propostas políticas capazes de proporcionar uma oferta educacional integral e de qualidade no interior dos presídios brasileiros (Plano, etc, 2014, p.17).

Quanto ao estado com a menor proporção de presos estudando, Acre, o plano, do mesmo modo, reconhece que

o ideal da EJA se faz presente na luta por oferecer um ensino de qualidade, baseado numa educação libertadora e cidadã, rompendo com toda forma de exclusão, contribuindo para a promoção do educando em sua totalidade, compreendendo que a educação é uma forma de intervenção no mundo (Plano, etc, 2015, p.14).

Assim, as prisões brasileiras precisam empreender esforços em prol da ampliação do acesso à EJA e de sua oferta com qualidade. No entanto, trabalhar nesta perspectiva em um ambiente historicamente repressor como as prisões é um desafio importante. Além disso, deve-se considerar que a educação, apesar de ter um papel insubstituível, não poderá, sozinha, responder a todas as questões demandadas pelo retorno dos presos à sociedade. Conforme Ireland (2011, p.35), “a educação é sempre mediada por uma realidade complexa e, no contexto prisional, torna-se ainda mais volátil e carregada. Por esse motivo, é ingênuo acreditar que a educação possui um poder mágico para resolver todas as questões”.

Deste modo, é preciso pensar em um conjunto de políticas que articulem diferentes órgãos e segmentos da sociedade para que a educação, junto com outras ações, contribua para a redução das desigualdades sociais e econômicas, bem como da criminalidade.

A EJA e o conceito de “ressocialização” pedagogia social

Nos Planos Estaduais de Educação nas Prisões, bem como em outros documentos oficiais, é recorrente o uso termo “ressocialização”, sendo que a assistência educacional é vista como um de seus pilares. No sistema prisional, o termo é entendido no sentido de socializar novamente, ou seja, promover novamente a adaptação dos sujeitos à sociedade, com capacidade de observância de suas regras.

No entanto, “não podemos descartar a hipótese de que a socialização é um processo de dominação

e coerção, em que a classe dominante impõe as suas regras à classe dominada e, consequentemente, a sua hegemonia” (JULIÃO, 2012, p.61). Nessa direção, a própria gênese das prisões tem relação com a adaptação e a integração dos indivíduos aos processos produtivos vigentes. Sobre isso, ressalta-se que as primeiras prisões foram criadas para “recolher” mendigos, órfãos, desvalidos e outros que, no interior das instituições prisionais, aprendiam a exercer um ofício e tornarem-se “úteis” à sociedade (FOUCAULT, 1987). As prisões foram criadas, portanto, com o objetivo de “produzir o corpo dócil, economicamente produtivo, socialmente civilizado, politicamente disciplinado e culturalmente devotado às práticas e às razões do Estado” (ONOFRE, 2007, p. 14).

No entanto, para autores como Almeida (2011) e Julião (2012), o uso do termo “ressocialização” pode ser inadequado no contexto das prisões, pois não se pode considerar que todos os detentos já estiveram integrados ou adaptados à lógica social existente.

A conjuntura da sociedade capitalista atual, pautada nos moldes da reestruturação produtiva, produz uma massa de pessoas que está fora das relações de produção e dos vínculos de sociabilidade que esta acarreta, portanto, consideramos o termo ressocializar ou reintegrar, comumente utilizado no espaço penitenciário, equivocado. A questão central não é ressocializar ou reintegrar o indivíduo punido, pois de fato, em sua esmagadora maioria, quando estiveram fora da prisão, não estiveram integrados ou mesmo socializados nos padrões de produção da lógica do capital (ALMEIDA, 2011, p. 275-276).

Além disso, Onofre (2007) vem destacar outra problemática relacionada ao conceito de ressocialização nas prisões, pois considerando a natureza punitiva e repressora do sistema prisional (FOUCAULT, 1987), pensar em ressocializar por meio da prisionalização, pode ser um processo contraditório.

Para a autora, na prisão ocorre um processo de “desculturação”, ou seja, há o esvaziamento do indivíduo no que se refere à cultura extramuros, bem como ocorre a anulação de sua própria identidade, para que assuma as posturas e discursos produzidos e esperados no âmbito do sistema prisional.

Dessa forma, considerando que vive à base de vigilância e punição, “desculturando-se”, como pode o homem encontrar significado numa escola nesse espaço arquitetônico de violência, onde a rede de relações internas o despersonaliza e o anula? [...] Diante dos dilemas e das contradições do ideal educativo e do real punitivo, de tantos fatores que obstaculizam a formação para a vida social em liberdade, longe das grades, cabe perguntar: o que pode fazer a educação [...] por trás das grades? (ONOFRE, 2007, p.14, destaque da autora).

Essa questão é pertinente no contexto da EJA no sistema prisional, pois é necessário pensar a educação

para além da lógica de conformação dos sujeitos às regras e papéis sociais. É preciso uma educação que vise à superação das desigualdades e adquira sentido para os jovens e adultos privados de liberdade.

Quanto a esse aspecto, muitos detentos procuram as poucas vagas das escolas prisionais, não por acreditarem em transformações por meio da educação (OLIVEIRA, 2015), mas pelo benefício da remissão de pena, garantido na Lei n.º 12.433, de 29 de junho de 2011, que visa incentivar os detentos a participarem das atividades educacionais. Até então, somente o trabalho permitia a remição de pena e muitos deixavam de estudar para poder trabalhar. Após a referida lei, os detentos matriculados na educação básica, profissional ou superior têm direito a um dia de remição para cada 12 horas de frequência.

Superar uma visão utilitária de educação tanto fora, quanto dentro das prisões, enxergando como mais que uma possibilidade de remissão de pena, deve ser um dos objetivos das escolas do sistema prisional, para que se alcance a formação pretendida pelas políticas voltadas para a EJA, na perspectiva da educação ao longo da vida.

É necessário, ainda, mudar a visão da própria sociedade em relação à educação prisional, para que seja vista como um direito de todos e não como uma regalia institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como qualquer cidadão brasileiro, jovens e adultos privados de liberdade têm direito à educação. Contudo, os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos no cárcere, além de permitirem o acesso e a construção de novos conhecimentos, devem visar à reinserção dos sujeitos, de forma digna, no mundo social e do trabalho.

Neste sentido, as funções reparadora, equalizadora e qualificadora da EJA são reforçadas quando inseridas no contexto da educação prisional, uma vez que a ressocialização, ou reintegração, dos indivíduos privados de liberdade demanda uma educação de qualidade, que contribua para a redução das desigualdades, além de estimular o desenvolvimento pessoal dos jovens e adultos que, em sua maioria, foram, e ainda são, sujeitos de processos históricos excludentes.

Para tanto, é essencial que a EJA seja parte de um conjunto de direitos aos quais os detentos precisam ter acesso para que possam retornar à sociedade. Desta feita, a educação precisa estar ao lado de políticas de atendimento social, de saúde, de trabalho, além de políticas que estimulem a redução das desigualdades econômicas e sociais. Ainda, é preciso que a educação prisional seja pensada para além do controle e da disciplina, sendo estruturada, em termos de planejamento e concepção pedagógica, com fundamentos de uma educação emancipatória.

Ademais, é necessário que os cursos de formação de professores incorporem em seus currículos conteúdos específicos sobre a EJA, perpassando a educação prisional,

pois são raros os cursos de formação e de aperfeiçoamento de professores e profissionais da educação que oferecem reflexões sobre a temática em questão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. M. Nas trilhas do fazer e do saber a possibilidade de ser: educação e trabalho no sistema penitenciário. In: MACHADO, M.M.; RODRIGUES, M. E. C. **Educação dos trabalhadores: políticas e projetos em disputa**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 271-296.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CARVALHO, C. H. Histórico, função social e formação do educador da EJA. In: SANTOS, S. M. **EJA na diversidade: letramento acadêmico cultural**. Uberlândia: Edufu, 2013.

CAXIAS, G. P.; LIMA, J. V. LA CAVA, T. M. S. A trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil e seus desafios atuais. In: GUIMARÃES, C., VALDEZ, G. (Org.). **Dialogando Projeja: algumas contribuições**. Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia, 2009. p. 11-34.

CIAVATTA, M. Universidades tecnológicas: horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS). In: MOLL, J. et al (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE JOVENS E ADULTOS, V., 1997. **Anais...** Hamburgo-Alemanha, 1997. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/pi/sites/forumeja.org.br/pi/files/V%20Confintea%20Hamburgo%201997.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

_____, VI, 2010. **Anais...** Brasília, 2010. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187787>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: UNESP, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n.5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GADOTTI, M. Educação de adultos como direito humano. **EJA em debate**, Florianópolis, a. 2, n.2, jul. 2013.

JULIÃO, E. F. **Sistema penitenciário brasileiro**: a educação e o trabalho na política de execução penal. Petrópolis: Faperj, 2012.

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

LEMOS, S. F. C.; ASSEF, V. R. A.. As implicações da descentralização para a educação de jovens e adultos nos anos de 1990. In: GUIMARÃES, C., VALDEZ, G. (Org.). **Dialogando Proeja**: algumas contribuições. Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia, 2009. p. 65-78.

MANFREDI, S. M.. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

OLIVEIRA, G. A.. **A política educacional do PROEJA: limites e possibilidades do PROEJA FIC para a formação dos detentos da penitenciária de Uberaba/MG**. Uberlândia, 2015. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

OLIVEIRA, A. R.; OLIVEIRA, N. A. Modelos de formação humana: paideia, bildung e formação omnilateral. In: BOMBASSARO, L. C. (Org.), et al. **Percursos Hermenêuticos e Políticos**. Porto Alegre: UFP/EDIPUCRS/ Educus, 2014, p. 208-222.

ONOFRE, E. M. C. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado. In: ONOFRE, E. M. C.. (Org.). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: Edufscar, 2007. p. 11-28.

PEREIRA, A. A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. **Revista de Educação Popular**, [S. l.], v.10, out. 2011.

PLANO estadual de educação das prisões. Acre: Secretaria de Estado de Educação e Esporte/Instituto de Administração Penitenciária do Acre, 2015. Disponível em: <<http://depen.gov.br/DEPEN/dirpp/cgpc/acoes-de-educacao/PEEPAC.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

_____. Macapá: Secretaria Estadual de Educação/ Secretaria Estadual de Justiça e Segurança Pública, 2014. Disponível em: <<http://depen.gov.br/DEPEN/dirpp/cgpc/acoes-de-educacao/planoestadualdasprisoefinal20-07amap.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

TAMBERLINI, A. R. M. B. Os Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo: A atualidade de um projeto ceifado pelo regime militar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, VI., 2011, Vitória-ES. **Anais....** Vitória, 2011. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/res/trab_1139.htm>. Acesso em: 20 jan. 2018.