

**Eliane Leal Vasquez, Almiro Alves de Abreu e
Leila do Socorro Rodrigues Feio (Org.)**

**Educação Penitenciária Amapaense:
Pesquisa, demanda recorrente e
formulação de política educacional**



EDUCAÇÃO PENITENCIÁRIA AMAPAENSE: PESQUISAS,
DEMANDAS RECORRENTES E FORMULAÇÃO DA
POLÍTICA EDUCACIONAL

Eliane Leal Vasquez
Almiro Alves de Abreu
Leila do Socorro Rodrigues Feio
Organizadores

EDUCAÇÃO PENITENCIÁRIA AMAPAENSE: PESQUISAS,
DEMANDAS RECORRENTES E FORMULAÇÃO DA POLÍTICA
EDUCACIONAL
1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2020



NAVEGANDO

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG,
Brasil

Direção Editorial: Navegando


Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena

Arte da Capa: Zoar de Oliveira Vasquez (UNIFAP)

Copyright © by autor, 2020.

E2446 – VASQUEZ, E. L.; ABREU, A. A.; FEIO, L. S. R. (Org.). Educação Penitenciária Amapaense: Pesquisa, demanda recorrente e formulação da política educacional. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. (Coleção Educar na Prisão e Escola, Vol. 1).

ISBN: 978-65-86678-21-5

 10.29388/978-65-86678-21-5-0

Vários Autores

1. Educação em prisão 2. Política educacional 3. Estado do Amapá I. Eliane Leal Vasquez, Almiro Alves de Abreu e Leila do Socorro Rodrigues Feio II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

CDU – 37

Índice para catálogo sistemático

Educação – 370



Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG

Brasil

Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil
Anderson Brettas – IFITM – Brasil
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil
Carlos Lucena – UFU – Brasil
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil
Cílson César Fagiani – Uniube – Brasil
Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil
Elmiro Santos Resende – UFU – Brasil
Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil
Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil
Inez Stampa – PUCRJ – Brasil
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil
José Luis Sanfelice – Unicamp – Brasil
Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Livia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil
Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil
Newton Antonio Paculli Bryan – Unicamp, Brasil
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França – UFU, Brasil
Tatiana Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil
Valéria Forti – UERJ – Brasil
Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.
Alcina Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal
Alexander Steffanell – Lee University – EUA
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana
Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me – Rep. Dominicana
Armando Martinez Rosales - Universidad Popular de Cesar – Colômbia
Artemis Torres Valenzuela – Universidad San Carlos de Guatemala – Guatemala
Carolina Crisonio – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Christian Cwik – Universität Graz – Austria
Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Elsa Capron – Université de Nimès / Univ. de la Réunion – France
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA.
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha
Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México
Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México
Lionel Muñoz Paz – Universidad Central de Venezuela – Venezuela
Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia
José Jesus Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz – México
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha
Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador
Lerber Dimas Vasquez – Universidad de La Guajira – Colômbia
Marvin Barahona - Universidad Nacional Autónoma de Honduras - Honduras
Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Pilar Cagiao Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia
Roberto Gonzáles Aranas -Universidad del Norte – Colômbia
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba
Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai
Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba v Cuba

AGRADECIMENTOS

Aos autores e às autoras por fazer nascer o primeiro volume da Coleção “Educar na Prisão e Escola”.

À UNIFAP pelo auxílio financeiro concedido ao projeto de pesquisa e também à FAPEAP pelas bolsas de iniciação científica.

SUMÁRIO

Prefácio	13
Roberto da Silva	
Vozes que clamam por uma nova modalidade de ensino	17
Eliane Leal Vasquez - Almiro Alves de Abreu - Leila do Socorro Rodrigues Feio	
Políticas públicas para educação penitenciária no Brasil: primeiras versões dos planos estaduais de educação para os sistemas penitenciários	19
Eliane Leal Vasquez - Edmar Souza das Neves - Lucidéa Portal Melo de Carvalho - Zoar de Oliveira Vasquez	
Educação penitenciária no estado do Amapá: o papel social da Escola Estadual São José	37
Lisete Clemente - Roma Reis de Almeida - Leila Nazaré dos Santos Passos	
Perspectivas históricas e epistemológicas sobre prisão e escola no sistema penitenciário	57
Edmar Souza das Neves - Mesaque Silva Correia	
Educação penitenciária e educação especial: aproximando áreas de pesquisa	79
Margarete Rodrigues de Lima - Almiro Alves de Abreu - Leila do Socorro Rodrigues Feio	
Trajetória da pele: teatro e educação penitenciária em Macapá	101
Emerson de Paula Silva - Frederico de Carvalho Ferreira - Mayara Caroline da Costa Marques	
Documentos e orientações para regularizar a EESJ: uma contribuição à educação penitenciária	113
Zenilda Rodrigues Dias - Eliane Leal Vasquez	
Carta da Educação Penitenciária Amapaense	141
Myryan Sylvia Sousa de Almeida - Emerson de Paula da Silva Eliane Leal Vasquez	
Sobre os autores	147

PREFÁCIO¹

Roberto da Silva²

Os estudos sobre a educação em regimes de privação de liberdade no Brasil se intensificaram no século XXI, o que ocorreu pelas pesquisas desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em níveis de Lato Sensu, Stricto Sensu e em cursos de graduação. Um marco significativo para a área, foi a inclusão do tema, na VI CONFINTEA, que aconteceu em maio de 2006, em Belém, quando foi reivindicado que a educação de pessoas privadas da liberdade fosse tratada como parte constituinte da política pública de Educação no Brasil.

De lá para cá, as universidades assumiram o protagonismo na área, por meio da criação de linhas de pesquisas em seus Programas de Pós-Graduação, da formação de professores através de cursos de especialização, da criação de disciplinas específicas, da produção de pesquisas e produção de livros, artigos, dissertações e teses, que hoje mostram o vigor desta área de conhecimento.

Neste protagonismo merece atenção, a criação de grupos de pesquisas dedicados ao tema, como, por exemplo, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Regimes de Privação da Liberdade (GEPÊPrivação - USP), Núcleo de Investigação e Práticas em Educação nos Espaços de Restrição e Privação de Liberdade (EDUCÁRCERES - UFSCAR), Grupo de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos (PSPE - UFSCAR), Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas e Educação - (GEPPPE - UEA), Grupo de Trabalho e Estudos sobre Educação para Jovens e Adultos em Situação de Restrição e Privação da Liberdade (UFF), Grupo Políticas Públicas, Educação Inclusiva, Tecnologia Assistiva e Saúde Coletiva (PEPITAS - UNIFAP) e Grupo de Pesquisa Educação em Prisões (GPEP - UFAL), entre outros núcleos ou grupos institucionalizados e cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Foi importante também, neste período, a aprovação das Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação para Jovens e Adultos Privados da Liberdade, que impôs a elaboração dos planos estaduais de Educação em Prisões para

¹ DOI: 10.29388/978-65-86678-21-5-f.13-16.

² Doutor em Educação e livre docente em Pedagogia Social pelo Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP, linha de pesquisa: Estado, Sociedade e Educação. Atuou como professor formador no Curso de Especialização em Docência para Educação Penitenciária pelo Departamento de Educação a Distância da UNIFAP.

todos os estados brasileiros e a aprovação, em 2011, da Lei nº 12.433, que autorizou a diminuição da pena por meio da leitura.

A institucionalização do tema, no âmbito acadêmico, possibilitou por parte das agências de fomento e de instituições acadêmico-científicas a difusão de editais para viabilizar a realização de pesquisa, organização de eventos, publicações e oferta de cursos de formação continuada aos profissionais da educação, que exercem sua docência no interior das prisões brasileiras e das unidades de internação de adolescentes.

Este livro, que agora é colocado para apreciação pública, teve o apoio financeiro da UNIFAP e seu conteúdo foi desenvolvido, simultaneamente, com a realização de um primeiro Curso de Especialização em Docência para Educação Penitenciária, iniciativa que se somou aos cursos semelhantes que, ao mesmo tempo, ocorriam na USP, na UFPR, na UFMG e na UFF.

É neste contexto, protagonizado pelo Grupo de Pesquisa PEPITAS, que surge o livro Educação Penitenciária Amapaense: pesquisa, demanda recorrente e formulação da política educacional, organizado por Eliane Leal Vasquez, Almiro Alves de Abreu e Leila do Socorro Rodrigues Feio e publicado pela editora Navegando, na cidade de Uberlândia.

O livro apresenta uma coletânea de trabalhos escritos pelos membros do grupo de pesquisa e seus colaboradores, e, contém cinco artigos de pesquisa, um artigo de relato de experiência de projeto de extensão e a Carta da Educação Penitenciária Amapaense, que consta no sétimo capítulo, carta organizada por Myrian Sylvia Sousa de Almeida, Emerson de Paula Silva e Eliane Leal Vasquez, e que foi produzida no Grupo de Trabalho: Criação Coletiva de Documento Público sobre a implantação de Políticas Públicas de Cultura na Educação Penitenciária, no III Seminário de Políticas Públicas para Educação Penitenciária no Amapá: Arte, Cultura e Educação Penitenciária - III SPPEP/AP, realizado em 2018.

Os assuntos discutidos no livro são de interesse das áreas de Direito, Pedagogia, Psicologia, Serviço Social e Administração Pública, e de professores que trabalham com o ensino de Ciências Humanas e Sociais, Ciências Exatas e da Natureza, além de Ciências das Linguagens e Códigos, nas escolas que funcionam dentro ou próximo das prisões, e também de profissionais que atuam na gestão das políticas educacionais às pessoas privadas de liberdade.

Digno de nota é o sétimo capítulo, intitulado: Carta da Educação Penitenciária Amapaense, na qual os participantes do III SPPEP/AP, se posicionam politicamente diante das instituições do Estado, que têm responsabilidade em relação ao tema deste livro.

Trata-se sim, de um estudo regional, que contempla a realidade do Estado do Amapá, mas que é de extrema importância no sentido de somar-se aos outros do mesmo gênero, que nos ajudam a construir um mosaico do que são as realidades regionais, a diversidade e as especificidades de cada região do país, e que ressalta a importância do grupo PEPITAS e o lugar que deve ocupar seus pesquisadores no círculo dos especialistas que se ocupam do tema.

Por fim, chamo a atenção para o uso do termo Educação Penitenciária, a meu ver, inadequado para designar uma prática que tem em vista a liberdade, a emancipação e a autonomia do sujeito. Apesar de minhas insistentes ponderações junto aos organizadores da obra, o termo parece estar sacramentado no vernáculo amapaense e pode soar ambíguo aos leitores de outros Estados.

Os estudos sobre a educação em privação de liberdade no Brasil intensificaram no século XXI, o que ocorreu pelas pesquisas desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação ao nível *Stricto Sensu* e em cursos de graduação ou especialização. Podemos citar como exemplo, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Regimes de Privação da Liberdade (GEPÊPrivação), **Núcleo de Investigação e Práticas em Educação nos Espaços de Restrição e Privação de Liberdade (EDUCÁRCERES)**, Grupo de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos (PSPE), Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas e Educação - (GEPPPE), Grupo de Trabalho e Estudos sobre Educação para Jovens e Adultos em Situação de Restrição e Privação da Liberdade, Grupo Políticas Públicas, Educação Inclusiva, Tecnologia Assistiva e Saúde Coletiva (PEPITAS) e Grupo de Pesquisa Educação em Prisões (GPEP), respectivamente vinculados à Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e outros núcleos ou grupos institucionalizados e cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A temática da educação em privação de liberdade também se intensificou através da publicação de artigos em revistas eletrônicas no Brasil, que tiveram dossiês, seções temáticas com foco em educação em prisões, publicadas de 2011 a 2019, como *Em Aberto, Educação e Realidade, Revista Eletrônica em Educação, Reflexão e Ação*, organizadas por Timothy Denis Ireland; Elionaldo Fernandes Julião, Elenice Maria Cammarosano Onofre e Ana Cláudia Ferreira Godinho.

VOZES QUE CLAMAM POR UMA NOVA MODALIDADE DE ENSINO¹

Eliane Leal Vasquez
Almiro Alves de Abreu
Leila do Socorro Rodrigues Feio

Muitos conceitos e palavras foram criados
para referir-se à oferta de cursos às pessoas presas.

Essa história iniciou no século XIX
e insere-se no movimento de reforma das prisões.

Diferentes autores usaram o termo educação penitenciária,
educação correcional e preventiva para formular
teorias sobre o encarceramento e a educação.

Pensadas para criminosos, crianças e jovens delinquentes,
como a educação social, religiosa, moral e primária.

Nos Estados Unidos no século XXI,
usa-se o termo educação correcional,
Mas não há uma padronização quanto a sua referência
nas legislações educacionais dos países.

Em 2006, a Lei de Educação Nacional da Argentina reconheceu
a educação às pessoas presas e aos jovens infratores
como sendo uma modalidade de ensino:

A educação em contextos de privação de liberdade.

Já o Brasil ainda não regulamentou
uma modalidade de ensino destinada à
comunidade escolar-prisional ou de jovens infratores.

Talvez por isso, os pesquisadores e professores citam distintas palavras
como (educação em prisão, educação de jovens e adultos, educação prisional,

¹ DOI: 10.29388/978-65-86678-21-5-f.17-18

educação em contexto de privação de liberdade, educação penitenciária,
educação de jovens e adultos na educação penitenciária,
educação escolar no sistema penitenciário, educação no cárcere e outras),
nas suas reflexões, estudos e publicações.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO PENITENCIÁRIA NO BRASIL: PRIMEIRAS VERSÕES DOS PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PARA OS SISTEMAS PENITENCIÁRIOS¹

Eliane Leal Vasquez

Edmar Souza das Neves

Lucidéa Portal Melo de Carvalho

Zoar de Oliveira Vasquez

1. INTRODUÇÃO

Desde a segunda metade do século XIX no Brasil, a instrução escolar à população carcerária é mencionada no conteúdo de regulamentos penitenciários da Casa de Correção da Corte/Rio de Janeiro, Presídio de Fernando de Noronha, Casa de Correção de Porto Alegre, Colônia Correccional de Dois Reis, Casa de Correção de São Paulo e outras instituições destinadas ao cumprimento de penas.

Desse modo, a promoção da cultura escolar à pessoa presa antecede a Lei de Execução Penal. Nesse contexto é interessante observar que a inserção da instrução escolar na prisão ocorreu no Brasil Império, concomitante à organização da instrução pública.

Neste período da história das prisões no Brasil,

O “controle político da nação” esteve nas mãos de D. Pedro I e D. Pedro II entre 1822 a 1889, regido pelos princípios da Constituição Política do Império do Brasil. Durante o segundo reinado de 1840 a 1889 o país esteve organizado por meio dos Poderes Legislativo, Executivo, Judiciário e Moderador, sendo marcada pela economia cafeeira, difusão da instrução pública em nível primário, secundário e superior, construção de instituições prisionais e implantação de novos regulamentos penitenciários, como no caso da Casa de Correção da Corte, Casa de Correção de São Paulo, Casa de Correção de Porto Alegre e Presídio de Fernando de Noronha [...], tendo o término do governo de D. Pedro II, quase coincidindo com a abolição da escravatura (VASQUEZ, 2010, p. 55).

¹ DOI: 10.29388/978-65-86678-21-5-f.19-36.

No século XIX, de acordo com a análise de Foucault (1977), os estabelecimentos penais surgiram enquanto prisão-aparelho, isto é, instituição disciplinar destinada ao controle, à vigília e à punição do corpo do condenado, com base nos princípios que passaram a vigorar nessa época, as conhecidas técnicas penitenciárias. Essas técnicas se constituíram a partir dos princípios da correção, classificação, modulação da pena, trabalho como obrigação e direito, educação penitenciária, controle técnico da detenção e instituições anexas.

A prática do encarceramento nos países, implicou no ingresso da escola, da igreja e do hospital para o interior das prisões e a chegada de um corpo de funcionários que passaram a compor a administração penitenciária, como os capelães, os guardas, os médicos, os professores, os psiquiatras e os psicólogos (FOUCAULT, 1977).

1.1. Revisão histórica da Educação Penitenciária no Brasil

A Lei de Execução Penal - LEP de 1984 ratificou a presença das escolas nos estabelecimentos penais ao normatizar a obrigatoriedade do ensino de 1º grau às pessoas presas e custodiadas. Como ainda do ensino profissional ao nível de iniciação ou técnico, bem como a organização de bibliotecas, pois revogou as normas gerais do regime penitenciário (GOMES, 2006; BRASIL, 1957).

Mas essas ideias não são inovadoras, pois desde o movimento de reforma das prisões no século XIX (VASQUEZ, 2013), considerando que já se defendia a instrução às pessoas presas e crianças na Europa, Brasil e outros países. Esta constatação verifica-se nos discursos dos regulamentos da Casa de Correção da Corte e Casa de Correção da Capital Federal, segundo Brasil (1850), Brasil (1882) e Brasil (1900):

Art. 167. Criar-se-há logo que for possível em cada huma das divisões da Casa de Correção huma escola, onda se ensinará aos presos a ler e a escrever, e as quatro operações de arithmetica (apud ROIG, 2005, p. 209).

Art. 281. A instrucção escolar é confiada a um preceptor e dada simultaneamente aos presos, reunidos por classes na escola. [...]. **Art. 285.** O preceptor é ajudado pelo capellão no ensino moral, religião e regras de civilidade (apud ROIG, 2005, p. 251).

Art. 187. A instrução escolar é confiada a um professor e dada simultaneamente aos presos reunidos por classe na escola, todos os dias uteis (ROIG, 2005, p. 285).

E também em artigos do regulamento do Presídio de Fernando de Noronha:

Art. 7. Os Capellães dirão missa diariamente, ministrarão os soccorros espirituales, e a instrução religiosa aos presos e habitantes do presidio, por meio de predicas e outros exercicios, e o que fôr nomeado Professor de primeiras letras, dará lições todos os dias uteis de manhã e de tarde. O menos graduado ou o mais moderno dos Capellães será Coadjutor do mais antigo. [...]. **Art. 14.** A Professora de primeiras letras dará lições todos os dias uteis de manhã e de tarde a todas as meninas do Presidio (BRASIL, 1865).

Assim, já se defendia a presença da *escola de primeiras letras* nas prisões. A partir da segunda metade do século XIX, sabemos que a instrução escolar, moral e religiosa iniciou na Casa de Correção da Corte, Penitenciária de São Paulo e Presídio de Fernando de Noronha² para pessoas presas e crianças, período em que seus dados eram informados aos Ministérios Justiça e Negócios Interiores e da Guerra. Enquanto no início do século XX, as instituições de ensino passaram a ser as *escolas correccionais*, conforme é esclarecido por Santos (2009) e Menezes (2009), a exemplo, da *Escola Correccional de Dois Reis* e *Escola Correccional de Recife*.

Já a partir da segunda metade do século XX, com a organização do ensino supletivo no Brasil, outras instituições passaram a atuar nos Estados e Distrito Federal, como as *escolas da rede pública de ensino*, que trabalhavam com a oferta de cursos de ensino supletivo, o que se tornou a modalidade de ensino, chamada Educação de Jovens e Adultos - EJA. De acordo com o Art. 73 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN, a EJA é “para àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996).

São conhecidas algumas escolas públicas e outras instituições que atuam com educação formal nos sistemas penitenciários no Brasil, como: Funda-

² MORAES, E. Prisões e Instituições Penitenciárias no Brasil, p. 16; JAGUARY, V.; TOLENTINO, A. N.; FLEURY, A. A. P. *et al.* Relatório da Comissão Inspectora da Casa de Correção da Corte, p. 221; FLEURY, A. A. P., VILLAÇA, J. P., PESTANA, F. R. Relatório da Comissão Inspectora da Penitenciária, p. 17; NEVES, E. S. Tempo-Memória e Educação no Presídio Ilha de Fernando de Noronha: Aspectos históricos à luz da ciência penitenciária, p. 119-120.

ção de Amparo ao Trabalhador Preso (São Paulo e Rio de Janeiro), Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (Paraná), Centro de Estudos Supletivo Emílio Médici, Centro de Educação de Jovens e Adultos Emílio Médici, Escola Estadual São José (Amapá) e Escola Estadual Antônio Ferreira (Roraima) (JULIÃO, 2003; MOREIRA, 2008; CARVALHEIRO, 2010; ABREU, 2008; VASQUEZ, 2010; VASQUEZ; NEVES, 2012).

Com a mudança da concepção de educação na prisão de educação intelectual para educação integral e com sua inserção nos instrumentos do tratamento penitenciário (VASQUEZ, 2010), o que se observa nos discursos de regulamentos penitenciários na transição do século XIX ao XX. Além do surgimento da ciência penitenciária, do direito penitenciário e dos direitos humanos, a defesa da educação e das bibliotecas ganharam força no discurso de documentos em âmbito internacional e nacional.

Um exemplo disso é o caso do documento intitulado *As Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros*, que foi elaborado no 1º Congresso das Nações Unidas sobre Prevenção do Crime e Tratamento de Delinquentes (1955), que estabeleceu a garantia à educação nas prisões; bem como a *Declaração de Hamburgo* (1997), que expõe sobre o direito da educação das pessoas presas, afirmando a preocupação de estimular oportunidades de aprendizagem para todos, e ainda, as *Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil* (1994), que tratam das instruções e da assistência educacional no seu Capítulo XII (AÇÃO EDUCATIVA, 2006; BRASIL, 1994).

Ireland (2011), pesquisador que se dedica aos problemas da EJA, avalia com relação à educação para pessoas presas:

A educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade sofre de limitações similares às da EJA quando realizada em outros contextos. Entender a educação em prisões como parte integrante da educação de adultos é importante politicamente para reforçar políticas públicas e por ser parte de um movimento que tem potencial de trazer benefícios mais amplos. Ao mesmo tempo, no caso da educação em prisões, não há como se esquecer de que o processo educacional se dá no contexto de uma política de execução penal que, embora considerada “moderna” e exemplar, impõe questões específicas (IRELAND, 2011, p. 30-31).

O autor chama a atenção para o fato de quando nos referirmos à educação para pessoas presas, não esqueçamos que o assunto não só faz parte da Educação de Jovens e Adultos, mas também relaciona-se com questões específicas da política de execução penal (IRELAND, 2011).

A educação penitenciária brasileira desenvolveu-se alicerçada em uma vasta legislação e obras de diferentes áreas do conhecimento. A temática se fortaleceu com a execução do Projeto Educando para Liberdade³, o que se verifica pelas publicações que surgiram a partir de 2007, bem como pelos livros que foram publicados no Brasil até 2011, período que é o foco deste estudo.

Alguns dos livros publicados nesse período, foram os seguintes: Educação Escolar entre as Grades, organizado por Lourenço e Onofre (2007), Educação em Prisões: Direitos e Desafios, organizado por Craidy (2010), Educação em Prisões, organizado por Yamamoto *et al* (2010), Sociedade Cativeira. Entre cultura escolar e cultura prisional: Uma incursão pela ciência penitenciária, produzido por Vasquez (2010); Espaço da Prisão e suas Práticas Educativas: Enfoques e perspectivas contemporâneas, organizado por Lourenço e Onofre (2011).

Também corroborou com a temática, Neves (2011) ao evidenciar que no início do século XX, a oferta da atividade física como prática do tratamento penitenciário passou a ser utilizada como uma forma de tratamento disciplinar ao homem criminoso, já que o crime estava associado à hereditariedade, degeneração e higiene. Por isso, a atividade física era utilizada para controlar, moralizar e disciplinar o corpo biológico e social do homem criminoso, contribuindo com o debate do que se entendia, na época, sobre ressocialização.

É importante ressaltar que a prática da atividade física/exercício físico passou a ser usada como uma técnica de tratamento ao sujeito preso, a partir do período em que se instituiu a pena privativa da liberdade, aquela que restringe, com maior ou menor intensidade, a liberdade do condenado. Ele permanece em uma prisão por um determinado tempo, com o fim de moralizar e controlar o corpo do encarcerado, sendo também a prática de atividade física considerada proposta de ressocialização.

Neves (2011) exemplifica algumas escolas, que entre os séculos XIX e XX, tinham em seus programas educacionais a prática da atividade física no contexto da educação penitenciária, como: Escolas de primeiras letras da Casa de Correção do Rio de Janeiro e Presídio de Fernando de Noronha, Escolas da Casa de Correção do Rio Grande do Sul e Penitenciária de Florianópolis.

³ Para saber sobre os eventos, trabalhos e temas discutidos no Projeto Educando para Liberdade, vide: UNESCO. Seminário Nacional pela Educação nas Prisões: Significados e Proposições, 2006; UNESCO. Educando para a Liberdade: Trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras, 2007; UNESCO. Educación en Prisiones en Latinoamérica: Derechos, libertad y ciudadanía, 2008.

Já no século XX, a educação penitenciária⁴ passou a ser ofertada por meio dos programas educacionais do Governo Federal, a exemplo, dos Projetos Minerva e João da Silva, Educação Integrada, dos projetos e ações do Movimento de Educação Básica da CNBB, do Movimento de Educação e também o Movimento Brasileiro de Alfabetização, com a participação de outras instituições, e em seguida pelos cursos ofertados pelo Ensino Supletivo e modalidade EJA (JULIÃO, 2007; VASQUEZ, 2010; ABREU, 2008; PENNA, 2007; MOREIRA, 2008).

1.2. Educação Penitenciária na atualidade

No início do século XXI, intensificaram-se os debates sobre a educação penitenciária no Brasil, pois os Estados e o Distrito Federal estavam elaborando as primeiras versões dos Planos Estaduais de Educação para os Sistemas Prisionais.

Assim, para que se efetive a implementação de políticas públicas à educação penitenciária, é imprescindível a realização de audiências públicas, pesquisas e eventos científicos, com a participação de integrantes de grupos de pesquisa, comissões e sociedade civil organizada para se discutir os problemas específicos de cada Estado, visando acompanhar os desdobramentos de ações planejadas, tendo em vista a Lei nº 7.626/11, que instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional - PEESP (BRASIL, 2011).

Em um importante documento que trata do direito humano à educação, temos a seguinte consideração, quanto ao diagnóstico da educação penitenciária no mundo:

Faltam diagnósticos e informações consolidadas que permitam traçar um panorama preciso sobre a situação da educação prisional no mundo. Estimase que menos de um terço da população privada de liberdade no planeta tenha acesso a algum tipo de atividade educativa no ambiente prisional o que, em grande parte, não significa o acesso à educação formal. Apesar de vários países contarem com legislações nacionais que garantem o direito das pessoas encarceradas à educação, a maioria está muito longe de concretizá-la nas unidades prisionais (CARREIRA, 2009, p. 25).

⁴Como no caso do Rio de Janeiro, Amapá e São Paulo.

Entre os resultados deste trabalho, o qual teve como foco, visitas técnicas nas prisões do Pará, Pernambuco, Rio Grande do Sul, São Paulo e Distrito Federal, Carreira (2009) documentou que a educação para pessoas presas ainda é vista como um privilégio, pois a oferta de cursos de Educação Básica ainda é algo estranho no cotidiano do sistema penitenciário.

Neste contexto, muitos professores afirmaram sentir a unidade prisional como um ambiente hostil ao trabalho educacional, onde a educação se constitui, muitas vezes, em moeda de troca entre. Pois de um lado, há os gestores e agentes penitenciários, e do outro, os encarcerados, objetivando a manutenção da ordem disciplinar. Além disso, há um conflito cotidiano entre a garantia do direito à educação e o modelo vigente de prisão.

Ademais, o atendimento educacional é interrompido quando circulam boatos sobre a possibilidade de motins; na ocasião de revistas; como castigo ao conjunto das pessoas presas que integram uma unidade na qual ocorreu uma rebelião, ficando à mercê do entendimento e da boa vontade de direções e dos agentes penitenciários (CARREIRA, 2009).

2. COMO SURTIU A PRODUÇÃO DESTE TEXTO?

O presente estudo foi realizado, inicialmente, para apresentá-lo no I Encuentro Continental de Docentes y Organizaciones para la Educación en Contextos de Encierro, organizado pela Asociación de Docentes de Escuelas de Cárceles (ADEC), em Porto Iguazú e que ocorreu em 12 e 13 de maio de 2011, na Argentina.

Trata-se de um trabalho colaborativo desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica e documental, cujos dados incorporam também informações obtidas em entrevistas concedidas por Carlos José Pinheiro Teixeira (MEC/SECA-DI) e Roberto da Silva (FEUSP) ao Grupo de Estudos de Direitos Humanos e Educação Penitenciária - (GEDHEP)⁵, com aplicação de roteiro de entrevista encaminhado ao endereço eletrônico dos entrevistados, no período de 11 de abril a 04 de maio de 2011. As respostas dos entrevistados citadas no texto, respaldam-se na autorização de uso de trechos das entrevistas concedidas pelos entrevistados, por intermédio da primeira autora.

⁵ Em 2011, este grupo de estudo não era cadastrado do Diretório de Grupos de Pesquisas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Mas os seus membros (Eliane Leal Vasquez, Edmar Souza das Neves, Lucidea Portal e Zoar de Oliveira Vasquez) reuniam-se no Semestre 2011.01, na Faculdade de Tecnologia do Amapá (FTA), na cidade de Macapá.

O foco de análise deste estudo, baseia-se na Tabela de Acompanhamento de Execuções dos Recursos do Par Prisional relativa à Assistência Técnica e Financeira de Planos de Ações Articuladas (PAR Prisional), a legislação brasileira (BRASIL, 2009; 2010; 2011a; 2011b; 2011c), duas entrevistas realizadas pelo GEDHEP e demais referências sobre o tema, sendo o recorte temporal de 2005 a 2011.

3. DISCUSSÃO DO RESULTADO

Registramos a seguir, as considerações do entrevistado Carlos José Pinheiro Teixeira, que em 2011 exercia a função de coordenador nacional das ações de educação em prisões no Brasil e trabalhava na SECADI/MEC, com relação à pergunta: Como surgiu o Projeto Educando para Liberdade, nos esclareça sobre a sua coordenação, finalidade, ações pretendidas, recursos financeiros para execução do seu cronograma de ações e tempo de duração?

Surgiu a partir da provocação do Departamento Penitenciário Nacional do Ministério da Justiça ao Ministério da Educação em 2004. Como consequência foi assinado Protocolo de Intenções entre estes dois Ministérios e criado grupo de trabalho com a participação de representantes das secretarias de estaduais de educação e dos órgãos responsáveis pela administração penitenciária, com o apoio da UNESCO. Este grupo definiu os eixos que organizaram as ações e a realização de seminários regionais e nacionais para a definição de diretrizes para a oferta de educação nos estabelecimentos penais. Paralelo a isto, o MEC transferiu recursos para os Estados realizarem ações de formação dos profissionais envolvidos na oferta de educação. O Projeto Educando para a Liberdade que teve início em 2005, foi finalizado com seus objetivos alcançados em 2010 (Carlos José Pinheiro Teixeira, 2011).

Nesse contexto, o Projeto Educando para Liberdade reuniu uma série de estratégias para a inclusão da população carcerária nas políticas de educação de jovens e adultos do Ministério da Educação, com a aprovação das Diretrizes nos Conselhos Nacional de Educação e de Políticas Criminais e Penitenciárias, a saber:

1. Financiamento via Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB;
2. Distribuição dos livros pelo Programa Nacional do Livro Di-

dático - PNLD; 3. Merenda Escolar pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar- PNAE; 4. Plano Nacional de Formação de professores; 5. Assistência Técnica e Financeira via Plano de Ações Articuladas - PAR, com recursos para elaboração dos Planos Estaduais, formação de profissionais e aquisição de acervos literários (Carlos José Pinheiro Teixeira, 2011).

A seguir, apresentamos a segunda questão do instrumento de coleta de dados: Considerando que resultados de ações do Projeto Educando para Liberdade implicou na aprovação das diretrizes nacionais para educação em prisões, qual a sua importância no contexto das políticas de educação de jovens e adultos?

As diretrizes são marco normativo que orientam a oferta de educação nas prisões. Marco este que era reivindicado por todos os profissionais que atuam nesta área. O processo de elaboração dos planos estaduais de educação para os sistemas prisionais ainda não foi concluído. Em função da publicação das diretrizes nacionais e do interesse dos Conselhos Estaduais se manifestarem sobre a matéria, o prazo de finalização destes planos passou para o final de 2011. Os planos elaborados com a participação de diretores de estabelecimentos penais, agentes e técnicos penitenciários, diretores de escolas, professores, internos e entidades da sociedade civil organizada são importantes para ampliação da oferta da educação nas prisões. Outra condição importante é que os planos sejam amplamente divulgados. Não podemos esquecer que estes planos devem ser integrados ao Plano Estadual de Educação que serão provocados com a aprovação do Plano Nacional de Educação (Carlos José Pinheiro Teixeira, 2011).

Estas considerações nos permitem compreender que o prazo para encaminhamento ao Ministério da Educação das primeiras versões dos Planos Estaduais de Educação para os Sistemas Prisionais - PEESP, pelos Estados e Distrito Federal passou para o final de 2011, devendo suas metas intregarem-se aos Planos Estaduais de Educação - PEE, e logo à política educacional brasileira.

Carlos José Pinheiro Teixeira (2011) também respondeu a seguinte questão: O Ministério da Justiça pretende dar publicidade dos PEESP à sociedade brasileira? “Sim, a ideia é dar ampla divulgação dos planos estaduais, disponibilizando-os na versão eletrônica. Além disso, temos a intenção de publicar uma apresentação destes planos com considerações sobre os documentos”.

E por último, questionou-se sobre: Qual a sua avaliação acerca da articulação entre o Ministério da Educação e Ministério da Justiça, grupos de pesquisas e outros segmentos da sociedade brasileira para se dá visibilidade a educação penitenciária no Brasil?

A articulação entre os dois Ministérios se mostrou exitosa em todas as suas dimensões. A marca sempre foi à realização de ações integradoras e articuladas e até hoje o planejamento é feito de forma integrada. A temática ainda é pouco discutida na academia, mas é fácil perceber um aumento importante na produção acadêmica após o surgimento do Projeto Educando para a Liberdade. Uma produção foi apresentada pela UFS-CAR que publicou, em 2007, o livro *Educação Escolar entre as Grades* (Carlos José Pinheiro Teixeira, 2011).

E ainda, ele prossegue:

É esperada para o primeiro semestre de 2011, nova publicação da UFS-CAR. Desta vez, com artigos de pesquisadores do Brasil e Argentina. Vale salientar a participação de pesquisadores no Seminário Internacional de Educação em Prisões: Convergências e Perspectiva, promovido pelo MEC/MJ em junho de 2010, com o apoio da Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI). Por último, registro os esforços dos países na reestruturação da Rede Latino Americana de Educação em Prisões (Carlos José Pinheiro Teixeira, 2011).

Teixeira refere-se à produção sobre a educação penitenciária do Grupo de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, vinculado ao Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos (USF-CAR)⁶, bem como mencionou de forma implícita, a previsão da publicação do livro: *O Espaço da Prisão e suas Práticas Educativas: Enfoques e Perspectivas Contemporâneas* (LOURENÇO, ONOFRE, 2011).

Roberto da Silva (2011) esclareceu que seu grupo de pesquisa⁷ contribuiu com o processo de elaboração das primeiras versões dos planos estaduais de educação para os sistemas prisionais, o que se observa em um trecho de sua entrevista, em que ele fala:

⁶ Liderado pelas pesquisadoras Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, e, Maria Waldenez de Oliveira, conforme informações obtidas no website: <http://dep.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2454260605293332>.

⁷ Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Regimes de Privação da Liberdade (GEPÊ-Privação).

O GEPÉPrivação elaborou previamente uma metodologia para construção dos planos estaduais. Esta metodologia foi testada com sucesso no Mato Grosso do Sul, estado que apresentava melhores condições naquele momento para a testagem. Depois a mesma foi aplicada em dois outros estados e apresentada à OEL, DEPEN e SECAD em dezembro de 2010, com o objetivo de socializá-la com grupos de pesquisas de outros estados. Os planos são de propriedade de cada estado e se tornarão públicos depois das aprovações pelos órgãos técnicos das Secretarias de Educação e da Administração Penitenciária. Em todos os planos até agora elaborados consideram-se a articulação entre a LDB e a LEP, entre ensino e trabalho e a elevação da escolaridade tanto da população carcerária, quanto de agentes penitenciários, além da formação continuada para os profissionais da educação. Colaborei com os estados de Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e Mato Grosso. Participei das discussões no Rio de Janeiro, Bahia, Rondônia e Acre (Roberto da Silva, 2011).

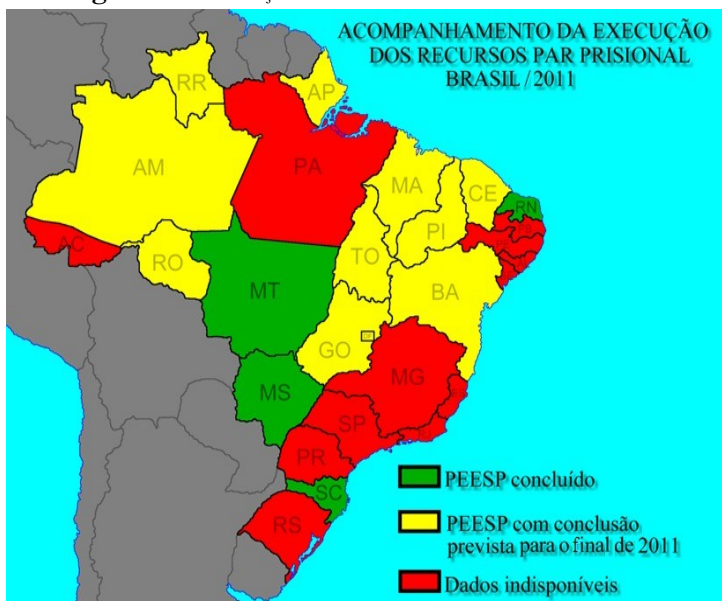
Portanto, neste trecho da entrevista destacou-se a atuação do pesquisador Roberto da Silva, na elaboração do Plano Estadual de Educação em Estabelecimentos Penais do Mato Grosso do Sul, de Santa Catarina e Mato Grosso (SILVA, 2010; SILVA; MOREIRA; ANDRADE, 2010; SILVA; ANDRADE; MOREIRA. 2010), os quais já em 2010 estavam concluídos, e no ano seguinte, estes estavam disponíveis em versão digital no Website do Ministério da Justiça⁸.

De acordo com a análise de dados da Tabela de Acompanhamento de Execuções dos Recursos do Par Prisional (BRASIL, 2011a), relativa à Assistência Técnica e Financeira do Plano de Ações Articuladas (PAR Prisional) foi possível constatar que até maio de 2011, somente 14,88% das Unidades Federais concluíram a elaboração das primeiras versões do PEESP (Figura 1).

A Figura 1 sintetiza o processo de elaboração das primeiras versões dos Planos Estaduais de Educação para os Sistemas Prisionais.

⁸ Vide: MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. Normativos – Educação nas prisões, disponível em: <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/politicas-2/educacao-no-sistema-prisional/normativos>.

Figura 1 - Execução dos Recursos do PAR Prisional



Fonte: Mapa elaborado por Zoar de Oliveira Vasquez, com base no documento da SECADI/MEC (BRASIL, 2011a).

Comparando os dados da Tabela de Acompanhamento de Execuções dos Recursos do Par Prisional (BRASIL, 2011a) e as informações da Figura 1, pode-se concluir que até maio de 2011, apenas os Estados de Santa Catarina, Rio Grande do Norte, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul concluíram a elaboração das primeiras versões dos PEESP.

Além disso, os Estados de Paraíba, Roraima, Tocantins, Goiás, Rondônia, Amapá, Piauí, Ceará, Amazonas, Bahia e Maranhão, e incluído o Distrito Federal (Brasília) estavam previstos concluir os seus planos até o final de 2011. Por outro lado, quanto aos demais Estados, não havia nenhuma informação no documento analisado e que orientou a produção da Figura 1.

Nesse trabalho apresentamos uma revisão histórica da educação penitenciária no Brasil para situar sua discussão na atualidade como uma pauta das políticas educacionais e de execução penal, ligadas ao Ministério da Educação e Ministério da Justiça. No período de 2005 a 2010, esses ministérios por intermédio do Projeto Educando para Liberdade, provocaram a realização de seminários regionais e nacionais em que se debateram os problemas da educação penitenciária, como uma questão que envolve também a política de execução penal e a política educacional.

A referida temática evidenciou-se nos debates e ações desenvolvidas a partir de 2005, quando no Ministério da Educação, foi criado a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e que contou com a adesão dos órgãos estaduais, secretarias de estados, pesquisadores e outros segmentos da sociedade brasileira.

Em termos concretos, o que ocorreu de 2005 até 2011, foi a aprovação da Resolução CNPCP nº3/2009 e CNE/CEB nº 2/2010, respectivamente, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, e Conselho Nacional de Educação que normatizaram as diretrizes nacionais para oferta da educação às pessoas privadas de liberdade, como ainda, a aprovação da Lei nº 12433/2011, que dispõe sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho e do Decreto nº 7626/2011 que trata do PEESP (BRASIL, 2009; 2010; 2011b; 2011c).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise da Tabela de Acompanhamento de Execução dos Recursos do Par Prisional do MEC/SECAD (BRASIL, 2011a) constatamos que até maio de 2011, 14,88% dos Estados concluíram a elaboração das primeiras versões dos PEESP, respectivamente, Santa Catarina, Rio Grande do Norte, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

Além disso, 44,44% dos Estados, como Paraíba, Roraima, Tocantins, Goiás, Rondônia, Amapá, Piauí, Ceará, Amazonas, Bahia e Maranhão e incluído o Distrito Federal estavam previstos concluir os seus PEESP até o final de 2011. Enquanto que 40,74% dos Estados, isto é, Pará, Acre, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo não tinham dados disponíveis acerca dos PEESP até maio de 2011, no documento analisado.

Esses dados estatísticos revelam que, em 2011, os Ministérios da Educação e Justiça, Secretarias de Estado da Educação e Segurança Pública articularam-se para iniciar a formulação das políticas educacionais no âmbito do sistema prisional. Este fato também é comprovado pela primeira etapa do planejamento realizado pelos Estados e Distrito Federal, quanto à elaboração das primeiras versões dos PEESP, trabalho que foi desenvolvido, considerando que cada Estado desejava captar recurso financeiro para aplicar na execução de projetos destinados à população carcerária, servidores públicos da área da Educação e Segurança Pública que trabalham com a formação escolar de adultos presos.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. A. **Educação entre Grades**: um estudo sobre educação penitenciária no Amapá.. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

AÇÃO EDUCATIVA. O acesso à educação escolar nas prisões: direito ou privilégio? **Boletim OPA**, São Paulo, Ano III, n. 24, p. 1-2, 2006.

BRASIL. MEC/SECAD. **Anexo I - Tabela de Acompanhamento de Execução dos Recursos do Par Prisional**. Brasília, 2011a.

_____. Lei nº 7210/84. Institui a Lei de Execução Penal. In: GOMES, L. F., (Org.). **Constituição Federal, Código Penal, Código de Processo Penal**. 8.ed. São Paulo: RT, 2006. Vol. 2.

_____. **Decreto nº 678 de 06 de julho de 1850**. Dá Regulamento para a Casa de Correção do Rio de Janeiro. In: ROIG, R. D. E. **Direito e prática da execução penal no Brasil**. Rio de Janeiro: Revan, 2005. p. 182-209.

_____. **Decreto nº 3403 de 11 de fevereiro de 1865**. Manda executar o regulamento para o Presídio de Fernando de Noronha. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3403-11-fevereiro-1865-554542-publicacaooriginal-73167-pe.html>>. Acesso: 14 dez. 2018.

_____. Decreto nº 8386 de 14 de janeiro de 1882. Dá novo Regulamento para a Casa de Correção da Côrte. In: ROIG, R. D. E. **Direito e prática da execução penal no Brasil**. Rio de Janeiro: Revan, 2005. p. 218-257.

_____. Decreto nº 3647 de 23 de abril de 1900. Dá novo Regulamento á Casa de Correção da Capital Federal. In: ROIG, R. D. E. **Direito e prática da execução penal no Brasil**. Rio de Janeiro: Revan, 2005. p. 258-292.

_____. CONSELHO NACIONAL DE POLÍTICA CRIMINAL E PENITENCIÁRIA. **Resolução CNPCP nº 14 de 11 de novembro de 1994**. Resolve fixar as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/politicas-2/mulheres-1/anexos-projeto-mulheres/resolucao-no-14-de-11-de-novembro-de-1994.pdf/view>>. Acesso: 14 dez. 2018.

_____. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. CONSELHO NACIONAL DE POLÍTICA CRIMINAL E PENITENCIÁRIA. **Resolução CNPCP nº 3/2009**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos

estabelecimentos penais. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/politicas-2/educacao-no-sistema-prisional/resolucao_cnpqp_3_2009-2.pdf>. Acesso: 14 dez. 2018.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução CNE/CEB nº 2/2010**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/politicas-2/educacao-no-sistema-prisional/resolucao_cne_2_2010.pdf/view>. Acesso: 14 dez. 2018.

_____. **Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011b**. 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12433.htm>. Acesso: 14 dez. 2018.

_____. **Decreto nº 7.626/2011c**. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do sistema prisional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17460&Itemid=817>. Acesso: 14 dez. 2018.

CARRREIRA, D. **Relatoria nacional para o direito humano à educação: educação nas prisões brasileiras**. São Paulo: Plataforma DHESCA Brasil, 2009.

CARVALHEIRO, M. S. **Políticas Públicas Educacionais da EJA aplicadas nas Unidades Prisionais - Pós 1995**. 2010. Disponível em: <http://www.dia-adiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/2010/Pedagogia/apolpubeja.pdf>. Acesso: 14 dez. 2018.

FLEURY, A. A. P.; VILLAÇA, J. P.; PESTANA, F. R. Relatório da Comissão Inspectora da Penitenciária, S. Paulo, 12 de Novembro de 1885. *In*: **RELATORIO apresentado à Assembléa Legislativa Provincial de São Paulo pelo presidente da provincia, João Alfredo Corrêa de Oliveira**. São Paulo: Typ. a Vapor de Jorge Seckler & C, 1886.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir. Nascimento da Prisão**. Trad. de Lígia. M. Pondé Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1977.

IRELAND, T. D. Anotações sobre a educação em prisões: direito, contradições e desafios. In: CRAIDY, C. M. (Org.). **Educação em Prisões: direito e desafio**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2010, p. 23-35.

JAGUARY; TOLENTINO, A. N.; FLEURY, A. A. P.; GOUVÊA, L. B.; PINTO, J. A. N. Relatório da Comissão Inspectora da Casa de Correção da Corte. Rio de Janeiro, 15 de Fevereiro de 1874. *In: RELATORIO apresentado à Assembléa Geral Legislativa na Terceira Sessão da Décima Quinta Legislatura pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Justiça, Dr. Manoel Antônio Duarte de Azevedo*. Rio de Janeiro: Typographia Americana, 1874.

JULIÃO, E. F. **Política pública de educação penitenciária: contribuição para o diagnóstico da experiência do estado do rio de janeiro**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

_____. Os Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade: Questões sobre a diversidade. **Boletim do Programa para o Futuro**, Brasília, n. 6, p. 22-28, Mai. 2007.

LOURENÇO, A. S.; ONOFRE, E. M. C. (Org.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. São Carlos: EdUFSCar, 2011. v. 1.

MENEZES, M. V. A Escola Correccional do Recife. *In: MAIA, C. N.; SÁ NETO, F.; COSTA, M. BRETAS, M. L. (Org.). História das prisões no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco, 2009, p. 249-275, Vol. 2.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Normativos – Educação nas prisões**. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/politicas-2/educacao-no-sistema-prisional/normativos>>. Acesso: 14 dez. 2018.

_____. **Planos Estaduais de Educação nas Prisões**. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/politicas-2/educacao-no-sistema-prisional/planos-estaduais-de-educacao-nas-prisoos/Planos>>. Acesso: 14 dez. 2018.

MORAES, E. **Prisões e instituições penitenciárias no Brasil**. Rio de Janeiro: Liv. Ed. Cons. Cândido de Oliveira, 1923.

MOREIRA, F. A. **A política de educação de jovens e adultos em regimes de privação da liberdade no estado de São Paulo**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

NEVES, E. S. **A atividade física no sistema prisional brasileiro**: algumas iniciativas da educação penitenciária no início do século xx. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2011.

_____. Tempo-Memória e Educação no Presídio Ilha de Fernando de Noronha: Aspectos históricos à luz da ciência penitenciária. In: BAPTISTA, A. M. H.; ROGGERO, R.; MAFFRA, J. (Org.). **Tempo-Memória**: perspectivas em Educação. São Paulo: BT Acadêmica, 2015. p. 111-123.

ONOFRE, E. M. C. (Org.). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

PENNA, M. G. O. O exercício docente por monitores-presos e o desenvolvimento do processo formativo. In: ONOFRE, E. M. C. (Org.). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2007, p. 77-91.

SANTOS, M. S. **Os Porões da República**: A barbárie nas prisões da Ilha Grande. 1894-1945. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

SILVA, R. **Plano Estadual de Educação em Estabelecimentos Penais do Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, 2010.

SILVA, R.; MOREIRA, F. A.; ANDRADE, B. C. **Plano Estadual de Educação em Estabelecimentos Penais do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis, 2010.

SILVA, R.; ANDRADE, B. C.; MOREIRA, F. A. **Plano Estadual de Educação em Estabelecimentos Penais do Estado de Mato Grosso**. Cuiabá, 2010.

UNESCO. **Seminário Nacional pela Educação nas Prisões**: Significados e Proposições. Brasília: UNESCO/MJ/ME, 2006.

_____. **Educando para a liberdade**: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. Brasília: UNESCO/MJ/ME, 2007.

_____. **Educación en prisiones en latinoamérica**: derechos, libertad y ciudadanía. Brasília: UNESCO, 2008.

VASQUEZ, E. L. **Ciência penitenciária no Brasil império:** disciplinar para construir a imagem da nação civilizada. 2013. Tese (Doutorado em História da Ciência) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

_____. **Sociedade cativa. Entre cultura escolar e cultura prisional:** uma incursão pela ciência penitenciária. Rio de Janeiro: CBJE, 2010.

VASQUEZ, E. L.; NEVES, E. S. **Plano Estadual de Educação nas Prisões de Roraima.** Boa Vista, 2012.

YAMAMOTO, A.; GONÇALVES, E.; GRACIANO, M.; LAGO, N. B.; ASSUMPÇÃO, R. (Org). **Educação em Prisões.** São Paulo: Cereja/Alfasol, 2010.

EDUCAÇÃO PENITENCIÁRIA NO ESTADO DO AMAPÁ: O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA ESTADUAL SÃO JOSÉ¹

Lisete Clemente

Roma Reis de Almeida

Leila Nazaré dos Santos Passos

1. INTRODUÇÃO

O trabalho discute o papel social da Escola Estadual São José - EESJ à população carcerária e foi desenvolvido por Clemente, Almeida e Passos (2008), como pesquisa de especialização, orientado pela professora Nilceia Margaret da Silva Figueiredo Chermont.

A EESJ atua com oferta de cursos aos presos condenados e provisórios do Instituto de Administração Penitenciária do Estado do Amapá - IA-PEN. A partir de 2004, esta instituição de ensino tornou-se autônoma do Centro de Estudos Supletivos Emílio Médici - CESEM e de sua gestão escolar, pois desde 1996, o corpo docente responsável pelo ensino dentro da penitenciária, era de responsabilidade dos mesmos professores desse Centro de Estudos.

O texto foi estruturado em três partes: Educação em prisões no Brasil e integração social, A Estrutura Física e Organizacional da EESJ no ano de 2008 e seu trabalho no período em que Lisete Clemente foi gestora da escola, tendo como questão norteadora: Como tem atuado a escola para colaborar com o processo de integração social dos presos condenados e provisórios, considerando que eles vivenciam a prisionização no encarceramento?

O referencial teórico deste estudo dialoga com os estudos de Foucault (1977; 2005), Thompson (1976), Marcão (2005), Nunes (2005), Almeida (2006), Abreu (2008), Vasquez (2008), documentos e fotografias da EESJ, entre outras referências. Além disso, em 2007, realizamos entrevista com a professora Eliane Leal Vasquez, que fazia parte do corpo docente da EESJ.

As orientações para o planejamento da entrevista, basearam-se no livro *Manual de História Oral* de Alberti (2005). A entrevistada assinou o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE) para uso da citação da entrevista em trabalho acadêmico.

¹ DOI: 10.29388/978-65-86678-21-5-f.37-56.

2. EDUCAÇÃO EM PRISÕES NO BRASIL E INTEGRAÇÃO SOCIAL

De acordo com Vasquez (2007b), a respeito do debate da educação nas prisões no Brasil é possível dizer:

A educação nas prisões é um tema ainda esquecido pela historiografia da educação brasileira, excetuando-se pelas poucas pesquisas em níveis de mestrado e doutorado existentes ou em andamento e disponíveis nas estantes das bibliotecas de algumas instituições de ensino superior. Contudo a educação na prisão é um direito do apenado e interno, regulamentada atualmente pela Lei de Execução Penal (Lei nº 7210/1984), tendo como finalidade regimantar em âmbito nacional o funcionamento e a efetivação das disposições de sentença ou decisão criminal, e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e interno (VASQUEZ, 2007b, p. 1).

Desde a sanção da Lei de Execução Penal - LEP pelo presidente João Batista de Oliveira Figueiredo, a referida lei alterou as Normas Gerais do Regime Penitenciário do Brasil - NGRP, além das atribuições da inspetoria-geral penitenciária, decretada pelo presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira e que foi assinada por Nereu de Oliveira Ramos e João de Oliveira Castro Viana Júnior (BRASIL, 1984; 1957).

Quando passou a vigorar a LEP, ocorreu a reformulação da assistência e do tratamento penitenciário ao homem e mulher que praticaram crimes. Em consequência, os profissionais que trabalham nas prisões, desde 1984, passaram a desenvolver suas atividades laborais, tendo como foco promover a integração social entre as pessoas presas, profissionais da educação e os demais membros da sociedade amapaense.

Nesse cenário, a LEP reafirmou o direito à educação ao preso e interno no Brasil, com a determinação do Capítulo II - Da Assistência/Seção V - Da Assistência Educacional (GOMES, 2006), ou seja, a obrigatoriedade das Unidades Federadas garantirem a assistência educacional dentro das prisões, com objetivo de assistir à população carcerária, mas apenas para curso de ensino fundamental e formação profissional.

Entretanto, existe um paradoxo social para efetivação com qualidade da assistência educacional à população carcerária. É o fato que o espaço em que estão as escolas dentro das prisões, prevalece o controle dos corpos, a vigília dos comportamentos e punição a alma das pessoas que cometeram crimes, como nos leva a refletir Foucault (1977, 2005).

Estas características predominam na “prisão-aparelho”² a partir do século XIX, quando passou a funcionar com base nos princípios da “correção, classificação, modulação da pena, trabalho como obrigação e direito, educação penitenciária, controle técnico da detenção que norteiam as técnicas penitenciárias e das instituições anexas” (FOUCAULT, 1977, p. 237-238).

Neste caso, desde o século XIX, a escola, o hospital e outras instituições passaram a constituir a estrutura organizacional das prisões, tempo em que se iniciou a entrada nas prisões dos capelães, educadores, psiquiatras, guardas, psicólogos, funcionários da administração penitenciária (FOUCAULT, 1977), com o fim de aplicar as técnicas penitenciárias na execução da pena privativa de liberdade.

Assim, a prática quase total do controle, vigília e punição aos presos e internos, quando descumprindo as normas das prisões, é parte dos fatores que se contrapõem ao funcionamento das escolas dentro das prisões, pois o cotidiano carcerário preza pela segurança e controle do movimento dos apenados, fora de seus pavilhões ou suas celas.

Uma consequência é o atraso na realização dos serviços educacionais, em decorrência da demora de liberação dos apenados de suas celas para serem encaminhados à escola, ou seja, o que sobressai no ambiente carcerário não é educar. Mas trabalhar, vigiar e punir como instrumento de coerção mental (nesse caso no pavilhão da punição) e ocupação laboral para baixo custo.

Com relação a alguns dos problemas da crise na execução penal no Brasil, Marcão (2005) comenta:

Nem é preciso dizer muito. Todos sabem o que ocorre na realidade. Estabelecimentos prisionais em número reduzido, que não atende à demanda. Celas superlotadas e espaços físicos exíguos até mesmo para outras necessidades básicas e muitas vezes fisiológicas. Acomodações, em geral, precárias, mercê da crescente criminalidade, cujos vários fatores já apontamos em outras ocasiões, só superados pelo descaso do Poder Executivo na seara de que cuidamos (MARCÃO, 2005, p. 4).

Por outro lado, Marcão (2005) explica sobre as relações da CF e da LEP, com outras regulamentações nacionais e internacionais, que tratam da obrigatoriedade da educação ao preso e interno ao nível de ensino fundamental:

²FOUCAULT, M. Vigiar e Punir: Nascimento da prisão, 1977, p. 209.

Estão em harmonia com as Regras Mínimas da ONU para o Tratamento de Reclusos, adotadas em 31 de agosto de 1955, pelo Primeiro Congresso das Nações Unidas para a Prevenção do Crime e o Tratamento dos Delinquentes; com as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil - Resolução nº 14, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), de 11 de novembro de 1994 (DOU de 02.12.94), e com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, estando expresso nesta que: 'Todo homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais [...] (MARCÃO, 2005, p. 3).

Em contrapartida, Vasquez (2006b) lembra que :

[...] mesmo com estas determinações da legislação penal quanto à Educação Penitenciária, seu reconhecimento no Brasil ainda está num estado de invisibilidade na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº9394/96, considerando que não se tem [...], nenhuma menção quanto às especificidades inerentes as orientações para a Educação de Adultos na Prisão (VASQUEZ, 2006b, p. 8).

É por isso que no Brasil, os adultos presos ou os egressos do sistema penitenciário têm acesso à educação escolar pela modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com os cursos ofertados em escolas da rede pública de ensino, localizadas em áreas urbanas ou rurais e também nas escolas localizadas nas prisões.

Contudo, a partir da execução do *Projeto Educar para a Liberdade*, sob coordenação da UNESCO no Brasil e da realização do I e II Seminário Nacional de Educação nas Prisões, as primeiras propostas para implantação das diretrizes que orientassem em âmbito nacional a qualidade da educação no cárcere, começaram a ser formuladas pelas instituições envolvidas com os problemas penitenciários (UNESCO, 2006, 2007; NUNES, 2007).

Das poucas informações sobre a realidade da educação nas prisões, como uma das formas de integração social da pessoa presa ou custodiada, o Relatório do Tribunal de Contas da União - TCU, citado por Nunes (2005), chama a atenção para os seguintes fatos:

A Lei de Execução Penal virou letra morta. Contém normas de prevenção ao crime e de recuperação ao criminoso, absolutamente desprezadas, sem se contar que os direitos dos presos são desrespeitados. Os nossos estabelecimentos prisionais não foram planejados para desenvolver ativi-

dades de educação, profissionalização e trabalho. Faltam salas de aulas e oficinas, por exemplo. Há, no país, 46,5 mil agentes penitenciários: somente cinco mil deles atuam em atividades que proporcionam a ressocialização do criminoso, os demais se dedicam à segurança (NUNES, 2005, p. 9-10).

Ressaltam ainda os auditores que elaboram o respectivo relatório que:

[...] das dezoito penitenciárias visitadas em nove Estados, cento e oito presos foram entrevistados: 77% deles não estudam; onde há ensino básico, ele é precário e descontinuado. Em São Paulo, com quase metade da população carcerária nacional e o Estado mais rico da Federação, somente 17% dos presos freqüentam a escola. Em Estados como Espírito Santo, Acre, Rondônia, Goiás, Amazonas e Pará, só 7% dos presos estudam [...] (NUNES, 2005, p. 9-10).

Os dados estatísticos apresentados por Nunes (2005) não contemplam informações sobre a assistência educacional no Instituto de Administração Penitenciária do Amapá - IAPEN. Quanto às conclusões do Relatório do TCU, analisado pelo autor, pode-se inferir que são poucas as experiências desenvolvidas nas prisões do Brasil que efetivamente colaboram com a recuperação do criminoso, mas muitas são as ações no sentido de fazê-lo retornar ao crime, conforme o TCU (apud NUNES, 2005, p. 10).

Partindo da conclusão que na pesquisa realizada pelos auditores do TCU não se mencionou o caso do sistema penitenciário amapaense, então, de que forma tem atuado a escola localizada no IAPEN para colaborar com o processo de integração social dos presos condenados e provisórios, considerando que a população carcerária enfrenta a prisonização?

É importante dizer que a prisonização é “a adoção pelo preso ou profissional que com ele atua em maior ou menor grau do modo de pensar, costumes ou hábitos próprios da cultura prisional, uma espécie de deslize para dentro dos padrões existentes na comunidade prisional”, de acordo com Clemmer (apud THOMPSON, 1976, p. 52-53).

Vasquez (2008) destaca que a cultura latente nas instituições penais é a cultura prisional, correspondente ao desenvolvimento de hábitos, linguagens, comportamentos e atitudes para satisfazer as necessidades da sociedade cativa, conceito que foi apresentado por Clemmer (1960) no livro *The Prison Community*.

Com relação à cultura prisional, há de se considerar que existem alguns fatores que podem variar de acordo com a intensidade em que a pessoa que se

permitiu ser prisonizada, dentre eles: a aceitação de um papel inferior no grupo; desenvolvimento de hábitos de comer, dormir, vestir, trabalhar, dormir e adoção de linguagem local e outros (CLEMMER, 1960).

Nesse sentido, cabe destacar que o corpo discente das escolas localizadas nas prisões, no seu cotidiano, adapta-se à cultura prisional. Esta realidade provavelmente contribui para o baixo índice de participação nas atividades educativas, uma vez que, os interesses da população carcerária são de caráter coletivo em detrimento de interesses particulares dos presos novos ou até mesmo dos presos antigos.

Na prisão, as decisões são tomadas em benefício de grupos dominantes, formados por alguns presos e funcionários da instituição penitenciária, envolvendo o poder prisional e o poder institucional. Assim, enquanto o corpo docente ensina conhecimentos e comportamentos que fazem parte da cultura escolar, por outro lado, a população carcerária participa ativamente da cultura prisional (VASQUEZ, 2008), caracterizada por outros conhecimentos, atitudes, linguagens e práticas que diferem do que é promovida dentro do espaço escolar pelos professores no ambiente carcerário.

2.1. Prisões e escolas envolvidas com a educação de adultos presos no Amapá

Pouco se tem estudado sobre a história das prisões no Amapá e sobre as instituições envolvidas com a educação de adultos presos no norte do Brasil.

Por isso, vale ressaltar algumas pesquisas que foram realizadas de 1999 até 2008: A Educação no Complexo Penitenciário do Estado do Amapá; Sistema Prisional. A Recuperação do Preso: realidade ou utopia?; Educação entre Grades; Prisão, Penitenciária ou Instituto Penal: Um olhar Histórico sobre sistema carcerário do Estado do Amapá e suas transformações (1995-2005); Sociedade Cativeira. Entre cultura escolar e cultura prisional: Uma incursão pela ciência penitenciária; Educação entre Grades: Um estudo sobre a educação penitenciária no Amapá (DIAS *et al*, 1999; SILVA, OLIVEIRA, NOBREGA, 2001; BRAGA *et al*, 2002; ALMEIDA, 2006; VASQUEZ, 2008; ABREU, 2008).

As pesquisas de Dias *et al* (1999), Silva, Oliveira e Nobrega (2001), Braga *et al* (2002), Almeida (2006), Vasquez (2008) e Abreu (2008) foram desenvolvidas, respectivamente, na Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, Faculdade de Macapá - FAMA e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP e Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR.

Os seus resultados contribuíram para a construção de parte da História das Prisões do Amapá e para a História da Educação Penitenciária. Esses estudos reuniram informações sobre as prisões amapaenses, além de evidenciar as escolas que atuaram com ofertas de cursos de ensino médio e fundamental aos adultos presos no período de 1996 até 2008, como o anexo do Centro de Ensino Supletivo Emílio Médici - CESEM, que passou a chamar-se de Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJAEM, e por último, a Escola Estadual São José - EESJ.

Vasquez (2008) apresentou no anexo de sua pesquisa um resumo da construção e transformação das prisões no Território Federal e Estado do Amapá e mudanças que ocorreram, quanto às edificações e melhorias em prédios das prisões e das escolas, o que a autora destacou na 2ª e 3ª colunas do Quadro I:

Quadro I - Construção e transformação das prisões no Amapá

Administração do Governo	Prédios da Arquitetura Penitenciária	Construção/Implantação Melhorias/Mudanças
Janary Gentil Nunes 1944-1956	Prédios da Cadeia de Macapá e provavelmente a Colônia de São Pedro ou Colônia Penal do Beírol.	Edificação dos primeiros prédios da segurança pública e do sistema penitenciário do território do Amapá.
Anníbal Barcelos 1979-1985	Prédios destinados ao sistema prisional polivalente, prédios da parte agrícola da penitenciária, prédios do corpo da guarda, construção do prédio da escola na Colônia de São Pedro.	Ampliação da Colônia Agrícola de São Pedro, com construção de uma escola na mesma. Além de edificação de novos prédios do sistema prisional polivalente e investimento na rede elétrica/água da Penitenciária Agrícola do Amapá.
Jorge Nova da Costa 1985-1986/1986-1990	Pavilhão da cozinha e refeitório da Penitenciária Agrícola do Amapá. Esta penitenciária posteriormente passa a denominar-se Colônia Penal Agrícola e Industrial do Amapá e construção do	Além das reformas em prédios da Penitenciária Agrícola do Amapá, foram construídos também mais três pavilhões, um pavilhão para os presos e demais para a enfermaria e matadouro da penitenciária do estado e construção da

	prédio destinado para a escola.	primeira parte do prédio escolar.
Anníbal Barcelos 1991-1994	Colônia Penal Agrícola e Industrial do Amapá ocorreu a reconstrução do prédio da escola, por motivo de ter sido incendiada durante rebelião dos presos.	Investimento na estrutura física e aparato policial, com aumento de número de viaturas policiais e ampliação do quadro funcional referente à segurança pública e reconstrução do prédio escolar.
João Alberto Cabiberibe 1995-2002	Complexo Penitenciário do Amapá e Unidade Escolar/Centro de Estudos Supletivo Emílio Médici.	Modificação na nomenclatura da Colônia Penal do governo anterior para Complexo Penitenciário do Amapá. Além da ampliação do prédio escolar que a partir de 1996, passou a ser um anexo do Centro de Estudos Supletivos Emílio Médici.
Maria Dalva de Souza Figueiredo e Antônio Waldez da Silva Góes 2002/2003-Atual	Instituto Penitenciário do Estado do Amapá e Escola Estadual São José.	Reformulação no estatuto penitenciário do Amapá e modificação da nomenclatura do Complexo Penitenciário para Instituto de Administração Penitenciária do Amapá. Além de modificação do nome da unidade escolar para Escola Estadual São José.

Fonte: (VASQUEZ, 2008, p. 147).

O Quadro I informa os nomes de prisões do Território Federal e Estado do Amapá, ressaltando a construção de prédios em que as pessoas presas cumpriam suas sentenças criminais ou que foram custodiadas provisoriamente. Além de mencionar sobre a construção e reconstrução dos prédios das escolas no sistema penitenciário, em um período da História do Brasil e do Amapá, marcado pela transição do regime militar à democratização da política brasileira.

3. A ESTRUTURA FÍSICA E ORGANIZACIONAL DA EESJ

De acordo com o Estatuto Penitenciário do Estado do Amapá (AMAPÁ, 2002), o sistema penitenciário é formado por sete órgãos, distribuídos entre “estabelecimentos penitenciários; presidiários; agrícola, industriais ou mistos; médicos-penais; centro de observação criminológica e de triagem; casa do albergado; patronato e pró-egresso”.

É interessante perceber que a presença de escolas não está citada na constituição dos órgãos que compõem o sistema penitenciário amapaense. Assim, a assistência educacional como forma de integração social à pessoa presa ou custodiada nas prisões, efetivou-se no Amapá pelo trabalho desenvolvido pelos professores da Secretaria de Estado da Educação.

A assistência educacional no sistema penitenciário amapaense passou por distintas fases, no período de 1975 até 2007, como esclarece o trecho da entrevista:

Infelizmente ainda não temos registrada a história da escola em que trabalhamos. Dessa forma, as informações que temos a esse respeito são decorrentes de conversas com ex-professores e diretores que desempenharam suas funções docentes e administrativas na escola localizada no IAPEN, hoje chamada de Escola Estadual São José - EESJ. Com base em dados de fonte oral sobre o tema, é possível dizer que se fossemos falar sobre a História da Educação Penitenciária no Amapá, teríamos que recompor as informações quanto a três fases distintas. A primeira em que a assistência educacional era garantida por meio da execução do *Projeto Minerva*, ou seja, o tempo do ensino via Rádio, sob coordenação direta da Secretaria de Educação e Cultura do Território do Amapá, desde 1975, além de outros programas educacionais, como o *Projeto João da Silva* e *Programa de Classes Integradas*. Em seguida, ocorreu a implantação do Ensino Personalizado, isto é, Ensino por Módulos, contemplando as disciplinas de língua portuguesa, geografia, matemática, ciências, história e matemática sob responsabilidade dos professores do Centro de Estudos Supletivos Emílio Médici a partir de 1996. E por último, a oferta de Cursos da Educação de Jovens e Adultos na Educação Penitenciária (EJA/EP), com turmas de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª etapas, ao nível de 2º grau, com docência de todas as disciplinas da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Quanto ao primeiro grau, esta fase ocorreu desde 2003 e com relação as turmas de 1ª e 2ª etapas, em nível de 2º grau, iniciaram a partir de 2006. Eu fiz parte do corpo docente desde 1999 e ensinei Matemática na época do Ensino por Módulos e também nas turmas regulares dos cursos da

EJA/EP. É importante lembrar que ainda não é obrigatório que as Unidades Federadas garantam a oferta de curso de ensino médio dentro das prisões. No Amapá, a gestora da EESJ decidiu ofertar o curso de ensino médio à população carcerária, pois o número de alunos-presos que ficavam na ociosidade após a conclusão do ensino de 1ª grau era elevado e os professores da escola apoiaram a proposta da gestora Lisete Clemente (VASQUEZ, 2007c, p. 1).

Estas informações revelam parte da história da educação penitenciária no Amapá. A Secretaria do Território Federal e do Estado da Educação, seguindo os programas e os projetos do Governo Federal, tem proporcionado a formação escolar à população carcerária através dos serviços prestados pelos profissionais da educação, vinculados a esta secretaria e que se deslocam para trabalhar no sistema penitenciário.

Com base nesses dados apresentados, depreende-se que é inegável o papel social da Escola Estadual São José - EESJ (Figura 1), principalmente, por funcionar no ambiente de carcerário. Mesmo diante da dificuldade que se insere a escolarização dentro do cárcere, professores trabalham com a oferta de cursos pela modalidade Educação de Jovens e Adultos na Educação Penitenciária.

Figura 1 - EESJ entre a quadra esportiva e o pavilhão da cozinha



Fonte: (OLIVEIRA, 2007, p. 3).

A Figura 1 exemplifica parte de algumas das dificuldades que enfrentam o corpo docente e técnico-administrativo para o exercício de suas funções na escola, que se localizava entre a Quadra Esportiva e o Pavilhão da Cozinha, na área interna do “cadeião”, ou seja, no espaço destinado aos pavilhões masculinos, onde ficam os presos condenados e provisórios.

Em 2008, a estrutura física e organizacional da EESJ era composta por 5 salas de aulas, 1 cozinha, 1 sala destinada à Direção Escolar, 1 biblioteca, 1 sala de material, 1 sala da Unidade de Assistência Escolar e Profissionalizante - UNAEP e 3 banheiros. Vale ressaltar que, em 2007, a escola não tinha (sala para a secretaria escolar, sala de professores e sala para aulas práticas para disciplina de Educação Física).

Também é importante destacar a atuação do corpo discente da EESJ em atividades educativas e de inclusão social, que ocorreram no período de 2004 a 2007, sob coordenação da Direção Escolar e Coordenação Pedagógica, cujo planejamento e execução foi realizado pelo corpo docente e colaboradores, o que abordaremos na próxima seção do texto.

3.1. Projetos, reestruturação da biblioteca na EESJ, Exame de Massa e Exame Nacional do Ensino Médio no IAPEN

Os presos condenados e provisórios que frequentaram cursos ofertados em turmas da Educação de Jovens e Adultos na Educação Penitenciária, na capital do Estado do Amapá, no período de 2005 a 2007, receberam a remição de pena pelo estudo, em cumprimento à Portaria TJAP n° 009/05-VEP (EESJ, 2005).

A matrícula escolar, nesse período era realizada pelo adulto preso, geralmente, no mês de janeiro, na EESJ, momento em que era necessário ter o seu nome agendado no Boletim Interno do IAPEN para ser escoltado do seu pavilhão à escola. A Coordenação Pedagógica durante o período de matrícula priorizava no ato de inscrição, primeiramente, quem já era estudante da EESJ, em seguida, eram preenchidas as demais vagas dos Cursos, de acordo com a lista das pessoas presas que estavam autorizadas a deslocar-se das suas celas à escola, com a finalidade de solicitar a sua matrícula, devidamente selecionados pela Coordenadoria de Tratamento Penal - COTRAP, um dos órgãos do IAPEN.

Com a implantação da turma piloto do Curso do Ensino Médio a partir de 2006, foi possível a participação de vinte e um estudantes-presos no Concurso Vestibular (2008) da Universidade Federal do Amapá, sendo aprovados na primeira fase para os cursos de Secretariado Executivo e Enfermagem, respecti-

vamente, Rogério Ferreira da Silva, Joaquim Malison Pinheiro de Azevedo e Reney Ferreira Macedo (UNIFAP, 2008, p. 2-3). Somente, Rogério Ferreira da Silva foi aprovado na fase final do Concurso Vestibular. Entretanto, ele não iniciou os seus estudos na educação superior, pois não foi autorizado a frequentar a universidade pelo juiz da VEP/TJAP.

No período de 2004 a 2007, alguns dos projetos educacionais que foram executados pelo corpo docente da EESJ, como (Ao Encontro da Escola Cidadã: Resultados dos Processos de Ensinar e Aprender na Escola Estadual São José; Teia da Desprisonização; Independência do Brasil; Semana do Folclore da Escola Estadual São José; Arraiá de São José; Mãe, Família e Escola; A Páscoa; Informação sobre as Doenças Sexualmente Transmissíveis como forma de transformação (Figura 2); Festa da Família, com apresentação da expressão corporal “O conceito de família a partir do olhar do aluno-presos” (EESJ, 2004-2007; VASQUEZ, 2007a; 2007b).

Figura 2 - Projeto: Informação sobre Doenças Sexualmente Transmissíveis como forma de transformação



Fonte: (EESJ, 2007).

O corpo docente visando contribuir com o repensar de atitudes, valores e relação interpessoal entre a comunidade prisional e profissionais da educação, passou a desenvolver projetos com foco na parte diversificada do currículo escolar da Educação de Jovens e Adultos na Educação Penitenciária, o que envolveu todas as disciplinas dos cursos ofertados. Esses projetos educacionais tinham como objetivo, fomentar a prática de diferentes formas do ser humano se expressar e aprender na escola inserida dentro da prisão.

3.2. Reestruturação da biblioteca

Por volta de 2003, foi reestruturado um espaço para a biblioteca da EESJ, com o fim de disponibilizar o acesso a seu acervo para estudos, leitura e/ou empréstimos de livros às pessoas presas. A organização dos livros da biblioteca foi realizada manualmente, pois a escola não tinha computador.

Quanto à aquisição desses livros, Vasquez (2007d, p. 9) observa que na maioria das vezes:

[...] são obtidos por meio de campanhas de doações organizadas pelos poucos membros da sociedade civil, a exemplo de professores, educadores sociais penitenciários e profissionais de outras áreas que se sensibilizam e cooperam ativamente com a educação prisional ou envio de acervo bibliográfico pelo Ministério da Educação/Secretaria de Estado da Educação.

Quanto ao atendimento aos usuários da biblioteca da EESJ (Figura 3), no período de 2004 a 2005, as responsáveis pela biblioteca, eram Carla Marcela Trindade de Assis e Maria Cleane de Moraes Gomes, duas educadoras sociais penitenciárias, que também eram servidoras públicas do Governo do Estado do Amapá.

Já a partir de 2006, os serviços da biblioteca foram suspensos, por falta de lotação de servidor. Por isso, a biblioteca passou a ficar aberta apenas para empréstimos de livros para uso pelos professores e estudantes durante as aulas dos Cursos de EJA/EP.

Figura 3 - Biblioteca da EESJ



Fonte: EESJ, 2004.

Na Figura 3 observamos uma parte do acervo disponível para leitura e pesquisa na biblioteca da EESJ, em 2004. Também mostra três presos visitando a biblioteca e procurando os livros nos armários.

A visita de presos que já concluíram os cursos de ensino médio era permitido pela diretora da escola, pois eram egressos da escola. Eles também faziam empréstimos de livros para ler nas celas.

3.3. Aplicação do Exame de Massa (2006) e Exame Nacional do Ensino Médio (2007)

O Exame de Massa é uma prova aplicada pela Secretaria de Estado da Educação - SEED, na cidade de Macapá, com a finalidade de jovens adultos, com mais de 18 anos, possam realizar os exames dos cursos da EJA. Os candidatos inscritos no Exame de Massa, se forem aprovados, recebem os seus certificados emitidos pela SEED, que são equivalentes aos certificados dos Cursos de Ensino Fundamental e Médio.

O Exame de Massa da EJA é aplicado para disciplinas de Ciências, Português, História, Matemática, Geografia e Língua Estrangeira em Inglês ou Francês, de acordo com escolha do candidato ao nível de Ensino Fundamental, e Português, Geografia, Biologia, Matemática, História, Física, Literatura, Química, Língua estrangeira - Inglês ou Francês para o Ensino Médio. Este exame é elaborado pela Divisão de Ensino de Jovens e Adultos - DIEJA/SEED, sendo sua inscrição realizada pelos técnicos administrativos e escolar da EESJ.

A equipe de técnicos da DIEJA/SEED era responsável pela aplicação do Exame de Massa aos estudantes da EESJ e aos demais detentos do IAPEN.

Figura 4 - Inscrição no Exame de Massa



Fonte: EESJ, 2006.

A Figura 4 mostra a educadora penitenciária Maria José Souza Almeida, em 2006, desempenhando a função de secretária escolar.

Ela está recortando as fotografias dos candidatos que desejam realizar inscrição no Exame de Massa, para ser encaminhada pela EESJ à DIEJA/SEED, com o apoio de Raimundo Barros, um detento que trabalhava na escola.

No ano de 2007, dezenove estudantes da EESJ e detentos do IAPEN participaram do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, organizado pelo Ministério da Educação - INEP/MEC, tendo rendimento escolar na Prova Ob-

jetiva e Prova de Redação, respectivamente, variando entre 15,87% a 65,08% e 25% a 65% de acerto das competências avaliadas, conforme a cópia do Boletim Individual do ENEM (EESJ, 2007). Esse dado estatístico revelou a aprendizagem dos estudantes da EESJ, com relação aos cursos ofertados, em 2007, pela modalidade EJA na educação penitenciária, na cidade de Macapá.

3.4. Participação de estudantes da EESJ em concursos, olimpíada e dos professores na ação social: Criança Sinônimo de Esperança e Amor

Nos anos letivos de 2006 e 2007, os estudantes da EESJ participaram dos seguintes Concursos e Olimpíada: Concurso de Redação Ler é preciso, com o tema “O melhor lugar do mundo”; Concurso de Redação “Escrevendo a Liberdade” para população carcerária do Brasil, promovidos pelo Instituto ECO, Departamento Nacional Penitenciário - DEPEN e a Ministério da Ciência e Tecnologia - MCTIC, e ainda o Ministério da Educação - MEC.

Nesse período os estudantes da EESJ também participaram da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas - OBMEP, coordenado no Amapá pelo professor Steve Wanderson Calheiros de Araújo do Curso de Graduação em Matemática da Universidade Federal do Amapá.

A inscrição dos candidatos foram realizadas por fichas com os dados dos estudantes da EESJ e detentos do IAPEN, para encaminhar às instituições promotoras dos Concursos Nacionais e da OBMEP. Em 2006, Jean Alex Falcundes Rocha e Garibalde José Teodoro, estudantes da EESJ e presos do IAPEN, foram premiados com medalhas de bronze, o que é equivalente ao terceiro lugar da OBMEP³.

Em 12 de outubro de 2007, data em que se comemora o dia da criança, os servidores do IAPEN e professores da EESJ promoveram a Ação Social: “Criança Sinônimo de Esperança e Amor” (Figura 5), tendo como participantes as crianças que visitam, constantemente, seus pais e mães que estão cumprindo sentença criminal ou estavam detidos no IAPEN, no caso de homens, ou mulheres custodiadas na Coordenadoria da Penitenciária Feminina - COPEF.

³ Conforme resultado que foi encaminhado via e-mail eletrônico pelo Curso de Matemática da UNIFAP à EESJ, no ano de 2007.

Figura 5 - O Cantinho do Conto



Fonte: (EESJ, 2007).

A programação da ação social contemplou as seguintes atividades recreativas para crianças: Cantinho do Teatro, Cantinho do Conto, Cantinho da Massa, entre outros, com animação de personagens das histórias infantis.

A ação social teve como objetivo acolher as crianças e realizar atividades artísticas e recreativas apropriadas às suas faixas etárias, com o objetivo de promover um espaço prisional dentro da EESJ, mais humano e próximo do mundo da criança, considerando que nas datas de visitas, muitas crianças entram na penitenciária, acompanhadas de seus responsáveis.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com as dificuldades que a EESJ enfrenta no seu cotidiano, como, por exemplo, pouco espaço físico para desenvolver a programação do calendário escolar, ela vem garantindo a assistência educacional no sistema penitenciário amapaense.

Cabe observar que em 2007, a escola ofertava Curso de Ensino Fundamental pela modalidade EJA na educação penitenciária, e também o Curso de Ensino Médio aos adultos presos desde 2004, sendo seu corpo docente, os professores habilitados em Cursos de Licenciaturas e que são servidores públicos do Governo do Estado do Amapá.

Considerando que em 2004, a LEP ainda não determinava como obrigação das Unidades Federadas ofertar o curso de Ensino Médio às pessoas pre-

sas, constatamos que o Estado do Amapá foi um dos pioneiros a implementar o Ensino Médio à população carcerária no Brasil, pois a gestão escolar e o corpo docente da EESJ assumiram o compromisso com os adultos presos e corpo discente da escola, para que eles pudessem continuar seus estudos após a conclusão do Ensino Fundamental dentro da prisão.

Assim, a EESJ desenvolveu não apenas um papel educacional dentro do restrito espaço destinado à escola. Por outro lado, ela tem um papel social, considerando que os estudantes e detentos participaram de cursos da EJA, projetos e outras ações que ocorreram de 2005 a 2007, a exemplo da inscrição no Vestibular, Ação Social: Criança Sinônimo de Esperança e Amor, além da participação nos Concursos Nacionais e da OBMEP. A programação escolar, além de outros projetos, concursos/olimpíada que os estudantes tiveram acesso nesse período, mostra a visão do corpo docente, técnico e administrativo de fazer com que os adultos presos se sentissem como parte da comunidade escolar amapaense.

É importante dizer que a EESJ poderia realizar outros projetos e ações sociais que colaborem com a integração social. A escola necessita de mais recurso didático e principalmente tecnológico, assim como de apoio de mais parceiros e colaboradores que acreditem na importância de investir na formação escolar da população carcerária.

As atividades educativas, sociais e recreativas contribuíram para o processo de desprisonização de uma parte dos detentos, pois os adultos presos que participaram da programação escolar, tiveram a oportunidade de comunicar-se oralmente por meio da linguagem coloquial em sala de aula, o que equivale a deixar de comunicar-se no espaço escolar pela linguagem local da cultura prisional.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. A. **Educação entre grades**: um estudo sobre a educação penitenciária no amapá. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. 3.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ALMEIDA, E. C. G. **Prisão penitenciária ou instituição penal**: um olhar histórico sobre o sistema carcerário do estado do Amapá e suas transformações. 2006. Monografia (Graduação em História) - Faculdade de Macapá, Macapá, 2006.

AMAPÁ. Lei nº 0692/02. Estabelece as normas de execução penal no Estado do Amapá. **Diário Oficial do Estado nº 2821**, Macapá, 08 de julho de 2002.

BRAGA, A. S. C.; SOARES, E. R.; M., S. C. C.; CORRÊA, O. S. **Educação entre grades?** 2002. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2002

BRASIL. Lei nº 3274 de 02 de outubro de 1957. Estabelece as Normas Gerais do Regime Penitenciário e amplia as atribuições da Inspetoria Geral Penitenciária. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 3 de outubro de 1957.

_____. Lei nº 7.210 de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 13 de julho de 1984.

CLEMMER, D. **The Prison Community**. New York: Holt, Rinehart and Windston, 1960.

CLEMENTE, L.; ALMEIDA, R. R.; PASSOS, L. N. S. **(re)socialização de apenados no estado do Amapá: o papel social da escola estadual são josé**. De 2005 a 2007. 2008. Monografia (Especialização em Gestão do Trabalho Pedagógico, Direção, Supervisão e Orientação) – Faculdade Internacional de Curitiba. Macapá, 2008.

DIAS, A. S.; PINHEIRO, J. F.; SHERRING, K. D.; SOUZA, L. A. **A Educação no Complexo Penitenciário do Estado do Amapá**. 1999. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 1999.

ESCOLA ESTADUAL SÃO JOSÉ. **Cópia da Lei nº 0692/02**. Estabelece as normas de execução penal do Estado do Amapá. Macapá, 2002. (Arquivo Escolar, EESJ: Pasta de documentos recebidos).

_____. **Cópia da Portaria TJAP nº 009/05-VEP**. Estabelece a autorização para remissão de pena pelo estudo a condenados sujeitos aos regimes descritos pela Lei Penal e demais Leis Especiais. Macapá, 2005. (Arquivo Escolar: Pasta documentos recebidos).

_____. **Ofício nº 03/06**. Faz solicitação do envio de professores para assistência educacional em nível de 2º grau. Macapá, 2006. (Arquivo Escolar: Pasta de Ofícios).

_____. **Diretório iconográfico da assistência educacional**. Macapá, 2004-2007. (Arquivo Escolar: Pasta digital criada no computador).

_____. **Cópia de boletim individual de resultados do ENEM.** Macapá, 2007. (Arquivo Escolar: Resultado da participação de dezenove estudantes presos no ENEM).

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Trad. de Lígia. M. Pondé Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. **A verdade e as formas jurídicas.** 3.ed. Trad. de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: Nau, 2005.

GOMES, L. F. (Org.) **Constituição Federal, Código Penal, Código de Processo Penal.** 8.ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006. Vol. 2.

MARCÃO, R. **Crise na execução penal III: da assistência jurídica e educacional.** 2005. Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br>>. Acesso em: 03 mai. 2007.

NUNES, A. **A realidade das prisões brasileiras.** Recife: Nossa Livraria, 2005.

NUNES, O. A. **Relatório sobre a participação no Seminário de Articulação Regional e Consolidação das Diretrizes para a Educação no Sistema Penitenciário Norte e Centro-Oeste.** Macapá: SEED/EESJ, 2007.

OLIVEIRA, Z. M. **Proposta de ampliação da Escola Estadual São José.** Macapá, 21 set. 2007. (Arquivo Escolar: Slide em PowerPoint).

SILVA, C. R. S. O; OLIVEIRA, K. P.; NÓBREGA, L. V. **Sistema prisional. A recuperação do preso: utopia ou realidade?** 2001. Monografia (Graduação em Direito) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2001.

THOMPSON, A. F. G. **A questão penitenciária.** Petrópolis: Vozes, 1976.

UNESCO. **Relatório nacional para educação na prisão.** Brasília: UNESCO/MJ/ME, 2006.

_____. **Resultados do II Seminário Nacional pela Educação em Prisão: Proposições dos Seminários Regionais.** Brasília: UNESCO/MJ/ME, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. **Processo Seletivo 2008. Relação dos classificados.** Disponível em: <<http://www.unifap.br/depseq>> Acesso: 08 out. 2008.

VASQUEZ, E. L. Educação matemática penitenciária em ação: um relato de expressão corporal sobre o conceito de família a partir do olhar do aluno-presos. *In*: CONFERENCIA INTERAMERICANA DE EDUCACIÓN

MATEMÁTICA. 2007, 12. **Anais...** Santiago de Querétaro: Edebé México, 2007a. (Cd organizado por E. M. Martínez e C. A. O. Gamboa).

_____. **Projeto Teia da Desprisonização.** Macapá, 2007b. (Arquivo Escolar: Pasta de Projetos).

_____. **Entrevista concedida para Lisete Clemente, Roma Reis de Almeida e Leila Nazaré dos Santos Passos.** Macapá, 2007c.

_____. **Uma análise de imagens da destilação de álcool e educação penitenciária contidas em “o prisioneiro da grade de ferro. Auto-retratos”.** 2007d. Monografia da disciplina História da Química (Mestrado em História da Ciência) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007d.

_____. **Sociedade cativa. Entre cultura escolar e cultura prisional: uma incursão pela ciência penitenciária.** 2008. Dissertação (Mestrado em História da Ciência) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS SOBRE PRISÃO E ESCOLA NO SISTEMA PENITENCIÁRIO¹

*Edmar Souza das Neves
Mesaque Silva Correia*

1. INTRODUÇÃO

O estudo sistemático referente à cultura organizacional da instituição prisional e a assistência educacional à pessoa presa constitui um amplo desafio aos pesquisadores. No Brasil, os trabalhos acadêmicos ainda são escassos, o que acaba dificultando o conhecimento do tema por parte de estudantes, professores, pesquisadores e comunidade em geral.

Torna-se, então, bastante oportuna a publicação de pesquisas que tratam deste assunto, uma vez que o estudo sistemático dessas temáticas possibilitam a qualificar e aperfeiçoar políticas educacionais desenvolvidas no sistema penitenciário brasileiro, principalmente no que concerne às políticas de execução penal, que privilegiam a reinserção social daqueles que, tendo cumprido suas penas, devem e necessitam integrar-se à sociedade, assim como favorecem a estruturação de processos educativos às pessoas privadas de liberdade.

Todavia, é preciso observar que a intenção de analisar o sistema prisional, com o objetivo de desvendar seu modo de organização e a forma como se processa sua rotina é uma tarefa que deve ser realizada com muita prudência, pois o espaço carcerário apresenta-se como um solo melindroso, e, a cultura prisional é singular. De acordo com Santos (2011, p. 119), “[...] investigar essa realidade implica em considerar os processos de exclusão e, simultaneamente, enfrentar a forma mais evidente da contradição entre a formação e a desumanização do ser humano”.

Para o mundo científico, a função política da prisão encontra, em meio a discursos nem sempre dialógicos, de um lado, os que acreditam que a prisão deve punir e ser mais rigorosa, de outro, os que defendem a sua manutenção, considerando os direitos das pessoas presas. Contudo, também existem os defensores de formas alternativas de prisão como as penas reparadoras, estas visando mais a reparação do delito do que o encarceramento para coibir, o envolvimento do indivíduo com o mundo da criminalidade.

¹ DOI: 10.29388/978-65-86678-21-5-f.57-78

É essencial que tenhamos em vista que a prisão é uma instituição política. Sua função social, após a formação do Estado liberal, é de recuperação dos indivíduos, e sua matéria-prima o tratamento penal e as assistências que estão preconizadas na Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984), devem contribuir para reinserir a eles na sociedade brasileira.

Dessa forma, este estudo ensaístico reflete o interesse dos pesquisadores e a necessidade sociopolítica e científica de estruturação de debates mais aprofundados sobre a prisão e a escola localizada em seu interior. O objetivo, portanto, aqui é apresentar e analisar as perspectivas históricas e epistemológicas sobre prisão e escola que faz parte do sistema penitenciário.

2. PRESSUPOSTOS POLÍTICO-LEGAIS DA ASSISTÊNCIA EDUCACIONAL AOS SUJEITOS PRIVADOS DE LIBERDADE

Não por acaso, as políticas públicas foram pensadas na tentativa de contribuir com o processo de reinserção social da pessoa privada de liberdade e a assistência educacional representa o mecanismo que vem sendo defendido por instituições nacionais e internacionais, no contexto dos processos educativos à pessoa presa.

O documento intitulado: *Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos*, elaborado no 1º Congresso das Nações Unidas sobre Prevenção do Crime e Tratamento de Delinquentes, realizado em Genebra, no ano de 1955, estabeleceu a educação como garantia da pessoa privada de liberdade. No ítem Educação e Recreio, Princípios Orientadores nº 77, encontra-se posto que: “Serão tomadas medidas para melhorar a educação de todos os presos em condições de aproveitá-la, incluindo instrução religiosa nos países em que isso for possível. A educação de analfabetos e presos jovens será obrigatória, prestando-lhe à administração especial atenção” (CENTRO DOS DIREITOS DO HOMEM DAS NAÇÕES UNIDAS, 2019).

Outro evento importante para garantia da educação nos estabelecimentos penais, foi a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, em que se estabeleceu, na *World Declaration on Education for all: Meeting Basic Learning Needs*, no início do Art. 1º “Cada pessoa – criança, jovem e adulto – pode beneficiar-se de oportunidades educacionais planejadas para atender suas necessidades básicas de aprendizagem [...]” (UNESCO, 1990, p. 3).

Em correspondência, propõe a difusão e universalização da Educação Básica, e, o princípio de educação ao longo da vida, inclusive para as pessoas

privadas de liberdade. É assim que se segue a Resolução nº 20/1990, do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, que trata da educação nas prisões e recomenda aos Estados Membros os seguintes princípios:

a) A educação nas prisões deve visar ao desenvolvimento da pessoa como um todo, tendo em mente a história social, econômica e cultural do preso; b) Todos os presos devem ter acesso à educação, inclusive programas de alfabetização, educação fundamental, formação profissional, atividades criativas, religiosas e culturais, educação física e desportos, educação superior e biblioteca; c) Deve-se envidar todos os esforços destinados a incentivar os presos a participarem ativamente de todos os aspectos da educação; d) Todos os envolvidos na administração e gestão da prisão devem facilitar e apoiar ao máximo a instrução; e) A instrução deve ser um elemento essencial do regime carcerário; não se deve desencorajar os presos que participam de programas aprovados de educação formal; f) A formação profissional deve visar ao maior desenvolvimento do indivíduo e deve ser sensível às tendências de mercado; g) Deve-se atribuir um papel significativo às atividades criativas e culturais, pois tem um potencial especial no que diz respeito a permitir que os presos desenvolvam-se e se expressem; h) Sempre que possível, os presos devem ser autorizados a participarem da educação fora da prisão; i) Nos locais onde a educação tiver de ocorrer dentro da prisão, a comunidade externa deve participar ao máximo do processo; j) Deve-se disponibilizar as verbas, equipamentos e pessoal docente necessários para permitir que os presos recebam uma educação adequada (RESOLUÇÃO nº 1990/20 apud ABREU, 2008, p. 33-34).

A Lei de Execução Penal - LEP, sancionada no dia 11 de julho de 1984, em que pese esse documento ser um marco na garantia do direito à educação das pessoas presas, estabelece a educação como uma das práticas assistenciais. Na seção V do seu Capítulo II. Da Assistência, do Art. 17 ao 21 (BRASIL, 2008), define sobre a assistência educacional no sistema penitenciário, o que destacamos:

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

Art. 18. O ensino de primeiro grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da unidade federativa.

Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de 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, 2008, p. 23).

Na LEP, a assistência educacional à pessoa presa é amplamente prevista como um direito no inciso VII do Art. 41. Nesse mesmo artigo, constam como parte dos direitos dos indivíduos reclusos: assistência material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa, entre outros (BRASIL, 2008). Já os Art. 17, 18, 19, 20 e 21 desta lei regulamentam como se dará a assistência educacional, na qual encontramos certa restrição às oportunidades educacionais no interior das instituições penais, se comparadas aos cursos ofertados aos jovens e adultos presos.

Até junho de 2011, a população carcerária tinha direito apenas de curso de ensino fundamental, considerando que LEP não incluía o curso de ensino médio ou superior às pessoas presas como parte da assistência educacional, o que foi alterado com a homologação da Lei nº 13.163 de 9 de setembro de 2015 (BRASIL, 2015). Este fato aponta para uma divergência entre a LEP e a CF, considerando que as normas constitucionais postulam como dever do Estado a “progressiva universalização do ensino médio gratuito” desde o ano de 1996, conforme o Art. 2º, inciso I da Emenda Constitucional nº 14 (BRASIL, 1996).

Além disso, ainda na Lei de Execução Penal é possível identificar uma valorização do trabalho em detrimento do direito à educação. Em especial no Art. 126 por assegurar a remição de pena através do trabalho, mas não garantia o mesmo para aqueles que tiveram acesso à educação (BRASIL, 2008). Essa valorização do trabalho frente à educação, além de não incentivar a procura por escolarização, reforça a sua descaracterização como um direito, colocando a educação formal como um privilégio concedido aos detentos. Da mesma forma, reforça a ideia de que ela não tem potencial para contribuir com a declamada reintegração social, que começou a mudar a partir da Lei nº 12.433 de 29 de junho de 2011, a qual estabeleceu a remição de parte do tempo da pena pelo estudo ou trabalho (BRASIL, 2011).

Como bem postula Julião (2012), mesmo diante de muitos dispositivos legais que preconizam a educação como uma assistência ao sujeito privado de

liberdade e das diversas frentes de luta edificadas por militantes da área em prol da garantia da educação nos estabelecimentos prisionais, a oferta da escolarização nas prisões do nosso país ainda é restrita e entendida por alguns atores sociais como um privilégio. Concordamos, nesse aspecto, com a crítica de Teixeira (2007, p 14) de que “[...] a educação não pode ser entendida como privilégio, benefício ou, muito menos, recompensa oferecida em troca de um bom comportamento [...]”, mas como um direito previsto na legislação brasileira.

Pode-se dizer que a falta de compreensão quanto ao papel social da educação nas prisões e a ausência de políticas públicas educacionais no sistema prisional têm impossibilitado que a escola contribua com a formação cidadã do sujeito preso. De mesmo modo, impede que se possa desenvolver uma ação educativa fundamentada na cultura escolar e também no que se pode aplicar da cultura prisional na educação formal.

O conceito de cultura prisional pode ser encontrado nos estudos do sociólogo americano Donald Clemmer (1960), do sociólogo e criminologista Gresham Sykes (1999) e do jurista Augusto Frederico Gaffée Thompson (2002). Com base nos estudos desenvolvidos por esses autores é possível afirmar que as pessoas que ficam privadas de liberdade em estabelecimentos prisionais vivenciam o fenômeno da prisonização, o que significa que são levados a aderir, em maior ou menor grau, ao modo de pensar, hábitos, costumes e cultura geral da penitenciária, isto é, são levados a internalizar os padrões simbólicos existentes na comunidade prisional.

Clemmer (1960) conceitua cultura prisional como sendo as manifestações inerentes ao fenômeno da prisonização, englobando práticas e sistemas de comportamento, tradições, histórias e costumes, hábitos e modos de pensar, sistema de sinais ou palavras, leis, normas, ideias, opiniões, atitudes em defesa/ contra ou referente a lares, família, educação, trabalho, governo, prisões, polícia, juízes, presos, diretor de presídio, guardas, armas de fogo, cela, repreensão, muros, maquinários, livros, somas de dinheiro, roubo, furto, homicídio, extorsão, violação, estupro, sexo, amor, honestidade, tormento e outros.

A cultura escolar diz respeito às normas instituídas pela escola da prisão e a forma como o currículo escolar é materializado no decorrer do processo educativo, assim como a rotina pela qual a pessoa presa é submetida no interior da escola do cárcere.

Vasquez (2008, p. 83-84), por sua vez, define cultura escolar como sendo:

O conjunto formado pelos conhecimentos, comportamentos e sistemas de valores que balizam a execução dos direitos do ser humano em cumprimento de pena privativa de liberdade, que é manifestado ou compartilhado pelo corpo docente e técnico administrativo, como tentativa de fomentar a reflexão quanto à forma de interação entre os membros da comunidade escolar prisional, ou ainda, como tentativa de incutir as relações sociais ou interpessoais necessárias para conviver entre os membros da “sociedade livre”.

Outros estudos realizados por Onofre (2011), Julião (2012), Falcade-Pereira e Asinelli-Luz (2014), com a intenção de discutir possibilidades e limites da educação no sistema penitenciário no Brasil, mostraram as dificuldades de desenvolvimento de programas educacionais de caráter emancipatório em virtude da estrutura funcional da prisão, cuja cultura organizacional, é disciplinar. Em linhas gerais, enfatizam que a oferta de educação nas prisões, além de não se ter saído das experiências de educação básica, muitas delas realizadas precariamente e ainda persiste o número elevado de encarcerados analfabetos e/ou que não concluíram o Ensino Fundamental.

Tal situação contraria as experiências de oferta de educação prisional em alguns países, por exemplo, no sistema penitenciário argentino, que além de ofertar educação básica ao sujeito preso, registra experiências consolidadas de ensino superior em algumas prisões.

É por isso que Julião (2015) observa em relação ao Brasil:

Infelizmente, não diferente das políticas sociais em geral no nosso país, vivemos também na política de educação para os jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade as contradições e agruras do descompasso entre o legal e o instituído na prática, tão comum na cultura política do nosso Estado (JULIÃO, 2015, p. 33).

O descompasso entre o legal e a prática é o que prevalece, mesmo a legislação brasileira determinando que o sistema de ensino deve assegurar, gratuitamente, aos jovens e adultos que não puderam concluir seus estudos na idade regular, cursos de ensino fundamental e médio pela educação de jovens e adultos (BRASIL, 1996), o que abrange os jovens e adultos presos.

Onofre (2011) e Julião (2012) reconhecem que a educação ofertada nas escolas das prisões, como modalidade da educação básica para jovens e adultos, deve investir em uma proposta educacional que leve em consideração as particularidades, especificidades e características dos sujeitos privados de liberdade e

ofereça a formação docente continuada, para que a cultura e as especificidades da escola do cárcere possam ser contempladas nos projetos pedagógicos e nos planos de ensino.

Portanto, para que a escola da prisão cumpra sua função social é necessário acolhimento, reconhecimento e refúgio do cárcere, construção de interações e identidade longe do crime, espaço de vivência de experiências, com ainda, trocas e de cooperação para formação de cidadãos críticos e emancipados e, por consequência, mais humanizados.

3. PRISÃO E ESCOLA COMO INSTITUIÇÕES DE SEQUESTRO

Michel Foucault (1926-1984) foi um filósofo francês, que exerceu grande influência sobre os intelectuais contemporâneos. Com o falecimento de Jean-Paul Sartre² em 1980, Foucault tornou-se o mais famoso intelectual francês. Era possuidor de um pensamento transversal por atravessar campos como os da Filosofia, História, Sociologia, Psicologia e Direito. Ficou conhecido por suas posições contrárias às políticas de determinadas instituições, em especial nas áreas da psiquiatria, da medicina e do penitenciarismo, e por suas ideias sobre a evolução histórica da sexualidade.

Ganhou notoriedade por sublinhar a similaridade dos modos de tratamento conferidos aos grandes grupos de indivíduos que vivem à margem da sociedade, como loucos, prisioneiros, alguns grupos de estrangeiros, soldados e crianças. Nas concepções foucaultianas, tais grupos têm em comum o fato de serem vistos com desconfiança e excluídos por uma regra de confinamento em instituições com instalações seguras, especializadas, construídas e organizadas em modelos semelhantes (asilos, presídios, quartéis e escolas), inspiradas no modelo monástico, instituições que ele chamou de “disciplinares” (FOUCAULT, 1977).

Alguns estudiosos de sua obra afirmam existir certa controvérsia no desenvolvimento de seu pensamento, por mudar as orientações de suas investigações algumas vezes, o que identificaria a existência de três Foucault: um que produz uma arqueologia, que seria a primeira fase do trabalho foucaultiano, ele próprio tendo denominado uma de suas obras *Arqueologia do Saber*, como se desenvolvesse um método arqueológico de pensamento; um segundo em que en-

² Filósofo, escritor e crítico francês, que ficou conhecido como representante do existencialismo. Acreditava que os intelectuais têm de desempenhar um papel ativo na sociedade. Era um artista militante, que apoiou causas políticas de esquerda com a sua vida e a sua obra. Ver em: COHEN-SOLAL, A. Sartre: uma Biografia. Trad. de Milton Persson. 2.ed. Porto Alegre: L&PM Editores, 2008.

tra em cena o genealogista, mergulhando nas questões relacionadas ao poder, influenciado pelo pensamento de Friedrich Nietzsche³, em busca da genealogia do poder. Por fim, um terceiro Foucault que se dedica a pensar as questões da ética, quando ele retoma os antigos estudos de história da sexualidade e encontra nos gregos e romanos toda uma maneira de se viver e tematizar a vida. Entretanto, o próprio Foucault não visualizava essas mudanças de percurso, sua preocupação central sempre foi o problema do sujeito.

Esse problema do sujeito atravessa a sua obra com diferentes reflexões. O sujeito tematizado na sua relação com o saber, na fase arqueológica; o sujeito pensado na sua relação com o poder, na fase genealógica, e o sujeito visto na sua relação consigo mesmo, na fase da ética, na qual ele pensa a estética da existência. O fato é que, nesse percurso, com seus estudos sobre o Saber, o Poder e o Homem, ajudou a compreender a dinâmica de instituições sociais como hospícios, prisões e escolas.

Mergulhando na raiz de seu pensamento, observamos que um dos maiores interesses de Foucault eram as formas de controle exercidas pelas instituições sociais. Ao analisar os processos disciplinares adotados por instituições como hospícios, escolas e prisões identificou como sua estrutura organizacional acabava por controlar aqueles que eram nelas colocados, por meio da imposição de padrões ditos “normais” de conduta, dado que com a emergência da sociedade capitalista houve a necessidade de se produzir corpos dóceis para o trabalho e as mentes submissas à sujeição aos padrões culturais hegemônicos.

Para entender a dinâmica do poder, Foucault (1977) se deteve em estudar as estruturas organizacionais das prisões, porque, segundo ele, nas prisões o poder não se esconde nem se mascara; ao contrário, pode se manifestar em seu estado bruto, em suas formas mais excessivas, uma vez que na prisão ele encontra sua inteira justificativa como um poder moral, em nome do bem e da ordem é permitido punir.

Muito embora não acredite que o poder e a dominação são originários de uma única fonte controladora, em sua concepção, eles seriam exercidos todos os dias em diferentes níveis. Não existindo relação de poder que não seja acompanhada da criação de um poder e de um conhecimento e vice-versa, e essa seria a possibilidade, para os sujeitos, de agirem contra o que não quer ser, para então pensar outras possibilidades para o mundo em que se vive.

³ Filósofo, filólogo, crítico cultural, poeta e compositor alemão do século XIX. Seus escritos se detiveram sobre questões que envolviam a religião, a moral, a cultura contemporânea, filosofia e ciência, exibindo uma predileção pela metáfora, a ironia e o aforismo. Ver em: BROBJER, T. Nietzsche's philosophical context: an intellectual biography, p. 42.

Ou seja, para Foucault é possível lutar contra a dominação representada por padrões de pensamento e comportamento, só não se pode ser imune e se livrar completamente das relações de poder, já que:

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder, são sempre centros de sua transmissão (FOUCAULT, 1989, p. 183).

Segundo a ótica foucaultiana, a prisão representa a forma mais perversa do poder, pois colocar alguém na prisão e sequestrar a sua liberdade constituía em uma maneira de controlar as pessoas. Na prisão, o domínio sobre o outro age de forma excessiva e intensa. À luz dessa afirmação, Foucault compreende que a prisão.

[...] Ela se constituiu fora do aparelho judiciário, quando se elaboraram, por todo 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 anotações, constituir sobre eles um saber que se acumula e se centraliza (FOUCAULT, 1977, p. 207).

Acreditava esse autor que a prisão, mesmo que fosse exercida com base em preceitos legais, era uma instituição social pensada pela burguesia com objetivo de controlar, dominar e fragilizar os meios de cooperação e a solidariedade do proletariado. Por esse motivo, “a prisão é o coroamento do processo que torna os sujeitos dóceis” (FOUCAULT, 1977, p. 34). Entretanto, enquanto instituição disciplinar, de plena vigilância e punição, não diminui a delinquência e muito menos recompõe o ser social, ao contrário, provoca reincidência.

Outro ponto que chama a atenção nas considerações de Foucault em relação à prisão é a afirmação de que o modelo de funcionamento dessa instituição favorece a organização de delinquentes solidários entre si, hierarquizados e preparados para cumplicidades futuras; que as condições externas à prisão favorecem a reincidência.

Foucault (1977) é contundente na afirmação de que a prisão localizada no seio da sociedade capitalista exerce a função de produzir sujeitos delinquentes ao produzir a ilegalidade concentrada, controlada e desarmada, tornando-se, dessa forma, útil ao sistema. Observa ainda que a origem do delinquente não está no sujeito, mas na forma de organização social em que reina um jogo de forças.

Ele infantiza (1977, p. 274):

Não há então natureza criminoso, mas jogos de força que, segundo a classe a que pertencem os indivíduos, os conduzirão ao poder ou à prisão: pobres, os magistrados de hoje sem dúvida povoariam os campos de trabalhos forçados; e os forçados, se fossem bem nascidos, ‘tomariam assento nos tribunais e aí distribuiriam justiça’.

Dessa forma, Foucault denuncia a ineficácia do sistema penitenciário, afirmando que a prisão instituída modernamente se distanciou do conceito imaginado por seus pensadores. Há de se considerar que a prisão enquanto uma instituição social não cumpre seu papel, mas apenas a função corretiva. Pois a prisão como instituição de sequestro, construída historicamente, ao invés de reduzir a criminalidade, introduz os condenados em carreiras criminosas.

Assim como a prisão, Foucault (1977) se deteve em investigar e analisar a instituição escola. Ao analisar o fenômeno da disciplina, o centro de sua análise se dá em torno da instituição escolar. No decorrer de suas investigações sobre essa instituição, encontrou situação de vigilância, adestramento do corpo e da mente, isto é, formas de exercer o poder e produzir um determinado tipo de sujeito e de sociedade. Nesse sentido, escolas, assim como hospitais, quartéis e prisões, eram vistas por Foucault como “instituições de sequestro”, onde os indivíduos seriam retirados do seu espaço social e internados por um longo período para mudar sua conduta e disciplinar o seu comportamento.

Enquanto instituição disciplinar, a escola desenvolve técnicas para a produção de corpos dóceis. Segundo ele, no interior das escolas, o corpo entra numa maquinaria de poder em que os mecanismos disciplinares o desarticulam e o recompõem da maneira mais conveniente ao sistema, produzindo corpos submissos, exercitados e disciplinados. Por meio de sua estrutura organizacional e de suas técnicas disciplinares, a escola é arquitetada para que os sujeitos possam ser distribuídos no espaço, o que Foucault chamou de encarceramento – mais especificamente, a localização imediata, ou o quadriculamento, para que se evite a aglomeração, para que se possa vigiar o comportamento de cada sujeito.

Aponta Foucault que, além de distribuir os sujeitos, é necessário localizá-los no espaço, fazendo com que cada indivíduo se defina por seu lugar na série, individualizando os corpos por meio de uma localização que os distribui e os faz circular numa rede de relações. Dessa maneira, a escola deve ser dividida em séries e classes que individualizam os alunos em filas, o que facilita a vigilância e o controle. Nesse sentido, “[...] a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente ‘classificador’ do professor” (FOUCAULT, 1977, p. 135). A distribuição das classes em fileiras, com alunos em ordem e uniformizados, tem como objetivo garantir a obediência e uma melhor utilização do tempo, com a criação de espaços funcionais e hierárquicos: “[...] trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo, trata-se de lhe impor uma “ordem” (FOUCAULT, 1977, p. 135).

Além disso, o autor também assinalou que nas instituições escolares controlam-se as atividades pelo horário, fazendo com que todo o tempo o corpo fique empregado no trabalho e que cada gesto e ação seja monitorada. A disciplina, então, é a própria microfísica do poder, instituída para o controle e sujeição do corpo, tendo como objetivo produzir corpos dóceis e úteis (FOUCAULT, 1989).

Na epistemologia foucaultina encontramos três tipos de técnicas disciplinares. A primeira delas é a vigilância hierárquica, que funciona como poder sobre o corpo alheio, composto por redes integrais de relações e exercido por dispositivos observatórios que obrigam pelo olhar. A segunda é a sanção normalizadora, que está na essência de todo sistema disciplinar, que tem como objetivo enquadrar tudo aquilo que se encontra inadequado aos contratos sociais – a ideia é reduzir os desvios e os corrigir. A terceira e última técnica, que combinam as duas primeiras, é o exame, que constitui um controle normativo, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir, fazendo de cada indivíduo um caso, como registro geral, e transformando-o num objeto para ser vigiado e controlado.

Daí compreende-se que a disciplina é o elemento essencial para garantir o aprendizado. É por meio da disciplina dos estudantes e dos professores que o sistema educativo avança. Portanto, manter o professor em um regime disciplinar como de operários fabris, produzindo resultado e impondo ao aluno seu poder para usar o máximo de proveito, torna-se o objetivo almejado.

Na perspectiva foucaultina, a escola apresenta configuração parecida com o ambiente carcerário, em sua disposição física, seus mecanismos de disciplinarização, sua organização hierárquica, sua vigilância constante. A analogia

física das escolas e às prisões, derivam de sua estrutura arquitetônica, com suas classes organizadas lado a lado sem nenhuma comunicação, grades nas janelas, refeitório comunitário, muros altos e com grades, portões sem nenhuma visibilidade do lado externo.

A escola segue a mesma arquitetura panóptica por constituir “[...] um espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar físico em que os menores movimentos são controlados onde todos os acontecimentos são registrados [...]” (FOUCAULT, 1977, p. 174). A cultura organizacional e de vigilância permite ao gestor escolar um maior controle sobre todas as movimentações na escola, pois quem está no corredor, quem vai ao banheiro, a classe “indisciplinada” e qualquer outra movimentação que fuja da normalidade.

Acrescenta Foucault (1977) que o poder disciplinar exercido por intermédio da arquitetura escolar e, da mesma forma, o controle da gestão escolar sobre o professor e o aluno pelo “olhar panóptico” demonstram de forma clara como a disciplina faz “[...] funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 1977, p. 134). De acordo com o autor:

[...] o corpo, do qual se requer que seja dócil até em suas mínimas operações, opõe e mostra as condições de funcionamento próprio a um organismo. O poder disciplinar tem por correlato uma individualidade não só analítica e ‘celular’, mas também natural e “orgânica” (FOUCAULT, 1977, p. 141).

Esse poder disciplinar não almeja reter as forças, mas sim interligá-las, multiplicá-las e utilizá-las; para sua concretização, utiliza-se dessa vigilância hierárquica e de outros meios coercitivos de punição.

Outro mecanismo de poder disciplinar descrito por Foucault nas escolas são os exames ou provas. Por meio deles o professor conhece seus alunos, descritos, mensurados, comparados a outros; treinados, classificados, normalizados. “O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e a sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (FOUCAULT, 1977, p. 164).

Nessas circunstâncias, nas escolas a aplicação de exames envolve todo um ritual que vai desde a padronização de sua estética até a conduta disciplinar e temporal. Os exames são aplicados em classes com alunos em ordem alfabética, enfileirados, com horários mínimos e máximos para término, com a proibição

ção de qualquer conversa ou gesto. O exame deve ser feito de maneira sistemática e objetiva. Esse ritual renova constantemente o poder, demonstra a força que a disciplina possui no cotidiano escolar. O exame compara os alunos e permite analisá-los e, se necessário, sancioná-los. Por ele obtém-se o conhecimento sobre o aluno, sobre suas aptidões e deficiências, sobre sua evolução ou desvio. Esse método pressupõe “[...] um mecanismo que liga certo tipo de formação de saber a certa forma de exercício do poder” (FOUCAULT, 1977, p. 166), o que nos leva à compreensão de que o exame representa uma das peças fundamentais para a edificação de uma pedagogia do controle de que na instituição escola o poder disciplinar torna-se natural e legítimo. Educar significa ensinar, qualificar, esclarecer, mas também disciplinar, vigiar e punir.

Ainda Foucault (1977) destacou que a escola, com sua técnica disciplinar, faz com que os atores escolares aceitem o poder de punir e de serem punidos. Nessa perspectiva, o poder disciplinar encontra um lugar propício nos discursos e nas ações de seus líderes, sendo a disciplina o protagonista das relações que compõem o universo escolar.

4. PRISÃO E ESCOLA COMO INSTITUIÇÕES TOTAIS

Outro autor que se deteve no estudo da dinâmica das instituições prisional e escolar foi Erving Goffman (1922-1982). Por contribuir com a produção científica não apenas da Sociologia e da Antropologia, como também da Psicologia Social, Psicanálise, Comunicação Social, Linguística, Literatura, Ciências da Saúde, dentre outras, ficou conhecido como um dos expoentes das Ciências Sociais do século XX.

Sempre buscando inovar na forma de produção do conhecimento científico, Goffman não escapou de severas críticas dos opositoristas ao seu pensamento e à forma tão singular de investigação dos fenômenos sociais. Uma de suas características, “o pesquisador herói”, é considerada uma herança da tradição da Escola de Chicago.

As especificidades de seus estudos encontram-se na forma pela qual enveredava no campo de pesquisa para coletar dados, o que lhe conferiu o traço heroico. Internou-se por um ano (1955-1956) no Hospital Psiquiátrico Santa Elizabeth, localizado na cidade de Washington, Estados Unidos, uma instituição federal que possuía pouco mais de 7000 internos, objetivando conhecer o mundo interno de um hospital para doentes mentais e definir uma versão sociológica da estrutura do Eu. Goffman ainda trabalhou em um cassino, em Nevada, Estados Unidos, para estudar as artimanhas dos jogos e dos jogadores, as-

sim como buscou analisar e refletir sobre as concepções de formação dos precursores da Escola de Chicago, principalmente de um dos seus maiores expoentes, o sociólogo norte-americano Robert Park⁴.

Este viria a influenciar decisivamente os princípios metodológicos de suas investigações, as quais tomavam como condição imprescindível a interação entre pesquisador e sujeito da pesquisa. Além disso, influenciado pela tradição etnográfica presente na antropologia produzida por Polaco Bronislaw Malinowski⁵, deteve-se no estudo das interações sociais ocorridas no cotidiano, trazendo à tona um complexo sistema de relações.

Pode-se afirmar que o centro das análises realizadas por Goffman está na observação de gestos, olhares, posicionamentos e verbalizações apresentadas pelos participantes de um encontro social enquanto sujeitos imersos em uma mesma análise, sem que ninguém ocupe um lugar proeminente.

Ao estudar e analisar criticamente o cotidiano de instituições fechadas como manicômios, prisões e conventos traz à tona o modo como esse tipo de segregação atua sobre o indivíduo, permitindo formular o conceito de “instituição total”, de “carreira moral”, de “vida íntima da instituição”. Nesse sentido, intitula uma instituição total como “[...] um local de residência e de trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla, por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada” (GOFFMAN, 2015, p. 11).

Ainda o autor compreende que são os mecanismos de estruturação de uma instituição que vão determinar sua condição de instituição total e ocasionar consequências na formação do Eu do indivíduo que dela participa sob determinada condição. “As prisões servem como exemplo claro disso, desde que consideremos que os aspectos característicos de prisões podem ser encontrados em instituições cujos participantes não se comportaram de forma ilegal” (GOFFMAN, 2015, p. 11).

Para Goffman (2015), os atores sociais interagem nas esferas da vida cotidiana em diferentes espaços sociais e se relacionam com diferentes partici-

⁴ O trabalho de Park se destaca por seus estudos sobre relações de raça, migração, assimilação, movimentos sociais e desorganização social no espaço urbano. A concepção de formação do sociólogo defendida por Park e seus sucessores era focada numa prática pedagógica baseada na observação de campo, na coleta de dados e no uso de outros instrumentos que extrapolassem o uso de fontes secundárias, possibilitando ao estudante a imersão na realidade social a fim de elaborar suas próprias análises. Ver em: Ralph H. Turner, Robert E. Park: On Social Control and Collective Behavior (Chicago: University of Chicago Press, 1967), uma antologia de textos de Park.

⁵ Compreendia que o etnógrafo deveria apreender o ponto de vista do sujeito, chamado por ele de nativo, seu relacionamento com a vida, sua visão de mundo. Ver em: MALINOWSKI, B. Argonautas do pacífico ocidental. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural; 1978.

pantes e sob distintas hierarquias sem um plano racional geral. Entretanto, ao ser inserido em uma instituição social um ator passa a agir num mesmo lugar, com um determinado grupo de pessoas e sob tratamento, obrigações e regras iguais de realização das atividades impostas.

Quando uma determinada instituição social é estruturada para atender pessoas em situações semelhantes, em condição de confinamento por um determinado período de tempo e impondo-lhe a restrição da liberdade mediante uma rigorosa administração, ela apresenta a característica de ser fechada.

[...] seu fechamento ou seu caráter total é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída que muitas vezes estão incluídas no esquema físico —, por exemplo, portas fechadas, paredes altas, arame farpado, fossos, água, florestas ou pântanos [...]. As instituições sociais de nossa sociedade podem ser, *grosso modo*, enumeradas em cinco agrupamentos. Em primeiro lugar, há instituições criadas para cuidar de pessoas que, segundo se pensa, são incapazes e inofensivas; nesse caso estão as casas para cegos, velhos, órfãos e indigentes. Em segundo lugar, há locais estabelecidos para cuidar de pessoas consideradas incapazes de cuidar de si mesmas e que são também uma ameaça à comunidade, embora de maneira não intencional; sanatório para tuberculosos; hospitais para doentes mentais e leprosários. Um terceiro tipo de instituição total é organizado para proteger a comunidade contra perigosos intencionais, e o bem-estar das pessoas assim isoladas não constitui o problema imediato: cadeias, penitenciárias, campos de prisioneiros de guerra, campos de concentração. Em quarto lugar, há instituições estabelecidas com a intenção de realizar de modo mais adequado alguma tarefa de trabalho, que se justificam apenas através de tais fundamentos instrumentais: quartéis, navios, escolas internas, campos de trabalho, colônias e grandes mansões (do ponto de vista dos que vivem nas moradias de empregados). Finalmente, há os estabelecimentos destinados a servir de refúgio do mundo, embora muitas vezes sirvam também como locais de instruções para os religiosos, entre exemplo de tais instituições, é possível citar abadias, mosteiros, conventos e outros claustros [...] (GOFFMAN, 2015, p. 16-17).

Com base nessa citação, a prisão é enquadrada no terceiro tipo de instituição total, a qual é destinada à proteção da sociedade dos atores sociais considerados perigosos intencionais. Goffman (2015) explicita que nas instituições totais, como as prisões, o preso chega ao estabelecimento com uma concepção de si mesmo, constituída por intermédio de algumas disposições legais do seu

mundo doméstico. Ao entrar é imediatamente desvinculado do apoio recebido por tais disposições. Não por acaso, “dar início uma série de rebaixamento, degradações, humilhações e profanos do eu” (GOFFMAN, 2015, p. 24). Nesse momento, seu Eu é sistematicamente mortificado.

O processo de mortificação do Eu, no caso específico dos sujeitos internados nas prisões, inicia-se com a privação de bens materiais e estende-se para a perda de sua aparência usual, bem como dos instrumentos necessários para sua manutenção como roupas, pentes, agulhas e linhas, que poderão ser tirados dele ou a ele negados, para serem devolvidos se e quando sair. O autor salienta que o material substituto daquilo que foi retirado é quase sempre de um tipo inferior, mal ajustado, muitas vezes velho e igual para um grupo amplo e singular de internos (GOFFMAN, 2015).

Para exemplificar os impactos dessa substituição, Goffman (2015, p. 29) comenta as informações de um relatório que trata de prostitutas presas:

Em primeiro lugar existe um funcionário do chuveiro que as obriga a se despirem, tira suas roupas, faz com que tomem banho no chuveiro e recebam suas roupas da prisão — um par de sapatos pretos de amarras, com saltos baixos, dois pares de meias muito recomendadas, três vestidos de algodão, duas anáguas de algodão, duas calças, e um par de *sutiens*. Quase todos os *sutiens* estão frouxos e são inúteis. Não recebem cintas e nem cinto.

Além de as presas perderem seu conjunto de identidade, existe a desfiguração pessoal decorrente de mutilações diretas e permanentes do corpo, que vão de marcas e perdas de membros a terapias de choques, dando aos reclusos a sensação de que estão num ambiente que não garante sua integridade física.

Nas entrelinhas de sua descrição da instituição total prisão aponta que:

[...] nas prisões militares, os internados podem ser obrigados a ficar em posição de sentido, sempre que um policial entre no local. [...] Em algumas instituições prisionais encontramos a humilhação de curva-se para ser açoitado. [...] Nas prisões, a negação de oportunidades para relações heterossexuais pode provocar o medo de perda da masculinidade. [...] há outra forma de mortificação; a partir da admissão, ocorre uma espécie de exploração contaminadora. No mundo externo, o indivíduo pode manter objetos que se ligam aos seus sentimentos do eu —, por exemplo, seu corpo, suas ações imediatas, seus pensamentos e alguns de seus bens — fora de contato com as coisas estranhas e contaminadoras. No entanto,

nas instituições totais esses territórios do eu são violados; a fronteira que o indivíduo estabelece entre seu ser e o ambiente é invadido e as encarnações são profanadas. [...] as celas de prisão com barras de metal como parede permite essa exposição. Talvez o tipo mais evidente de exposição contaminadora seja a de tipo diretamente físico — a sujeira ou a mancha do corpo ou de outros objetos intimamente identificados como o eu. Às vezes isso inclui uma ruptura das usuais disposições do ambiente para isolamento da fonte de contaminação —, por exemplo, precisar esvaziar o “vaso sanitário” [...] (GOFFMAN, 2015, p. 30-32).

Como se observa, a etnografia da prisão apresentada por Goffman é extremamente rica e detalhista, traz à tona as formas mais impensadas usadas pelos seus dirigentes para desconstrução do Eu e do próprio ser social. As condições das celas são representativas de como o espaço prisional descrito por Goffman contribuem para o contato mútuo e a exposição entre os internos, uma vez que:

A cela é usualmente nua, e mal contém o grupo que ali é colocado. Pode haver uma plataforma para dormir, mas todos os presos dormem no chão; quando todos se deitam, todas as polegadas do chão podem estar ocupadas. A atmosfera é de extrema promiscuidade. A vida reservada é impossível (GOFFMAN, 2015, p. 36).

Outras três vias de exposição são descritas por esse autor: o sistema de apelidos para os internos, aplicado por dirigentes e outros internos que se arrogam o direito de empregar uma forma íntima de chamar a pessoa. Outra via é de aceitação de alimentos estranhos e poluídos, que quase sempre ocorre do contato de outro interno com o alimento. E, por fim, quando se coloca um estranho em contato com a relação individual íntima daqueles que são significativos para ele, por exemplo, ao terem violadas, lidas ou censuradas suas correspondências. Ainda nessa via, está descrito o caráter obrigatório das visitas em que numa mesma sala estão os presos e seus visitantes e o guarda que cuida da vigilância, não havendo privacidade alguma, mesmo quando o preso está encontrando sua mulher.

Goffman também observou que nas instituições totais, em especial na prisão, existe um sistema de ajustamento que poderíamos chamar ajustamento secundário. Trata-se de práticas realizadas no interior das prisões que não desafiam diretamente os dirigentes, mas que permitem que os internos consigam re-

alizer desejos proibidos ou obtenham, por meios proibidos, as satisfações permitidas.

De acordo com Goffman (2015, p. 54), “Tais práticas recebem vários nomes: “os ângulos”, “saber que apito tocar”, “convivências”, “tratos”. Tais adaptações aparentemente atingem seu florescimento completo nas prisões, mas, evidentemente, outras instituições totais também as possuem”. Para o autor, ajustamentos secundários dão aos internos uma espécie de sensação de autonomia; para garantir a invisibilidade desses ajustamentos, o grupo de internos cria algum tipo de código e alguns meios de controle social informal para impedir que um internado informe a equipe dirigente quanto aos ajustamentos secundários de outro.

Observou que os internos criam diferentes estratégias para se adaptarem às condições de internado e para organização do Eu, distintos processos que variam e se multiplicam. Sinaliza o autor que, “Para o homem que sai da prisão, pode haver única forma de liberdade. “condicionar” com a obrigação de apresentar-se regularmente e afastar-se dos círculos de que participava quando entrou na prisão” (GOFFMAN, 2015, p. 54). Entretanto, aponta que, com o passar do tempo na instituição, dentro daquele indivíduo que foi rejeitado, mesmo anteriormente ao seu ingresso, cresce uma enorme rejeição com relação àqueles que um dia o deixaram de lado. Apesar disso, muitas vezes há o desejo do interno de não querer sair da instituição, o que pode ocorrer por diversos motivos, dentre os quais podemos destacar o preconceito do qual esse indivíduo será portador justamente pelo fato de ter pertencido aquele local.

Finalmente, na sua análise, Goffman afirma que os problemas sociais estão subjacentes à estrutura de todas as instituições totais. Assim como a prisão, a escola também ganha o desenho de uma instituição total. Para ele, sua estrutura fechada, seus dirigentes agindo em nome de regras preestabelecidas e com a preocupação de preencher o tempo dos alunos com atividades também predeterminadas são sinais de um regime de confinamento.

Nas suas descrições da escola como instituição total,

[...] as regras são muitas vezes ligadas a uma obrigação de executar a atividade regulada em uníssono com grupos de outros internados. É isso que às vezes se denomina arregimentação. [...] essas regras difusas ocorrem num sistema de autoridade *escalonada*: qualquer pessoa da classe dirigente tem alguns direitos para impor disciplina a *qualquer* pessoa da classe de internados, o que aumenta nitidamente a possibilidade de sanção (GOFFMAN, 2015, p. 64).

A educação para boas maneiras, que segue os padrões estabelecidos pelos contratos sociais, deve ser incorporada pelos internos de modo a evitar qualquer tipo de sanção. Nesse processo, dá-se o abandono do Eu. A necessidade de pedir permissão para executar determinadas ações que antes eram realizadas banalmente, tais como ir ao banheiro, fato que perturba a economia de ação exterior e psíquica de um indivíduo, perfeitamente expressas nas palavras de Goffman (2015, p. 49) da seguinte maneira: “A mortificação ou mutilação do eu tendem a incluir aguda tensão psicológica para o indivíduo, mas para um indivíduo desiludido do mundo ou com sentimento de culpa, a mortificação pode promover alívio psicológico [...]”.

Relata o autor que, ao mesmo tempo em que ocorre essa mortificação, o internado, no caso da instituição escola, começa a receber instrução formal e informal a respeito do que é denominado sistema de privilégios. Ou seja, a instituição possui uma série de regras da casa que são conhecidas de maneira informal, depois de muito sofrimento. Tal processo doloroso e humilhante de aprendizado acontece durante a longa carreira moral em que se insere, obrigatoriamente, o indivíduo que faz parte da instituição total.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As prisões emergiram de uma imposição do próprio contrato social e da mudança da legislação penal. Assim sendo por meio da sua aplicação, surgiram os sistemas penitenciários para fazer cumprir as sentenças criminais e normas dos Códigos Penais e demais regulamentos, em lugares determinados pelos órgãos públicos da Justiça e outros de cada país.

Nos escritos de Foucault e de Goffman, a prisão e a escola são entendidas como instituições de sequestro ou disciplinares e totais. Isto é, instituições que têm a sua própria organização e dotadas de certa racionalidade para fazer acontecer a punição aos corpos e às mentes, além da sujeição às suas regras de funcionamento. O que significa dizer que nestas instituições, o problema da disciplina e do poder, não é simplesmente institucional, mas passa pelo reconhecimento de um conjunto de dispositivos, de mecanismos e técnicas disciplinares que são presentes de forma capilar em toda uma sociedade. Ou ainda que, as instituições de sequestro e total, como (a prisão e a escola) são muito mais que uma forma arquitetural, é uma forma social. Podem ser compreendidas como um aparato do Estado, que tem por finalidade de assujeitamento e são constituídas por dispositivos de poder, mecanismos de normatização que estão, ao mesmo tempo, dentro e fora dessas instituições.

Embora a dureza das análises de Foucault e de Goffman nos levem a certo ceticismo, as suas obras nos direcionam a refletir que é preciso que o modelo do sistema penitenciário progressivo em vigor no século XXI, mude, para que também melhore as condições de trabalho nas escolas instaladas nas prisões, e logo, a formação escolar às pessoas presas.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. A. **Educação entre grades: um estudo sobre a educação penitenciária no amapá.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

BRASIL. **Lei de Execução Penal. Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984:** institui a Lei de Execução Penal. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008. (Série Legislação, n. 11).

_____. **Lei nº 13.163 de 9 de setembro de 2015.** Modifica a Lei nº 7.210 de 11 de julho de 1984 - Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2015-2018/2015/Lei/L13163.htm>. Acesso: 05 jan. 2019.

_____. **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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm>. Acesso: 05 jan. 2019.

_____. **Emenda Constitucional nº14 de 12 de setembro de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm>. Acesso: 05 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE/CEB Nº 2/2010.** Diretrizes Nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906>. Acesso: 05 jan. 2019.

_____. Ministério da Saúde. **Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário.** Brasília: s.e, 2004. Disponível em <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cartilha_pnssp.pdf>. Acesso: 05 jan. 2019.

_____. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994. Estabelece as regras mínimas para o tratamento do preso no Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 02 de dezembro de 1994.

BROBJER, T. H. **Nietzsche's Philosophical Context**: an intellectual biography. Chicago: University of Illinois Press, 2008.

CENTRO DOS DIREITOS DO HOMEM DAS NAÇÕES UNIDAS. Regras Mínimas para o Tratamento de Recuclos, 1955. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/sistema-prisional/sistema-prisional/regras_minimas.pdf>. Acesso: 05 jan. 2019.

CLEMMER, D. **The prison community**. 3.ed. New York: Rineart the Winston, 1960.

COHEN-SOLAL, A. **Sartre**: uma biografia. Trad. de Milton Persson. 2.ed. Porto Alegre: L&PM Editores, 2008.

FALCADE-PEREIRA, I. A.; ASINELLI-LUZ, A. **O espaço prisional**: estudos, pesquisas e reflexões de práticas educativas. Curitiba: Appris, 2014.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

_____. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 21.ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectivas, 2015.

JULIÃO, E. F. Políticas de Execução Penal no Brasil: questões, avanços e perspectivas. *In*: JULIÃO, E. F.; RITA, R. P. S. (Org.). **Privação de liberdade**: desafios para políticas de direitos humanos. Jundiaí: Paco, 2015, p. 11-40.

_____. **Sistema penitenciário brasileiro**: a educação e o trabalho na política de execução penal. Petrópolis: FAPERJ, 2012.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do pacífico ocidental**. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

ONOFRE, E. M. C. A escola da prisão como espaço de dupla inclusão: no contexto e para além das grades. **Polyphonia**, Goiânia, Vol. 22, n. 1, p. 109-120, Jan./Jun. 2011.

SANTOS, S. **A educação escolar no sistema prisional sob a ótica de detentos**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

SYKES, G. M. **The society of captives**: a study of a maximum security. 11.ed. New Jersey: Princeton University Press, 1999.

TEIXEIRA, M. C. S. **Antropologia, cotidiano e educação**. Rio de Janeiro: Imago, 2007.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

UNESCO. World Declaration on Education for all. Jomtien: Unesco, 1990.

VASQUEZ, E. L. **Sociedade cativa. Entre cultura escolar e cultura prisional: uma incursão pela ciência penitenciária**. 2008. Dissertação (Mestrado em História da Ciência) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

EDUCAÇÃO PENITENCIÁRIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: APROXIMANDO ÁREAS DE PESQUISA¹

Margarete Rodrigues de Lima

Almiro Alves de Abreu

Leila do Socorro Rodrigues Feio

1. INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa foi o atendimento educacional especializado (AEE) aos estudantes com deficiência, que estavam matriculados na Escola Estadual São José (EESJ), localizada dentro do Instituto de Administração Penitenciária do Amapá (IAPEN), assunto que envolve os professores da Educação Especial que trabalham no ambiente carcerário.

O artigo foi produzido, com base nas seguintes inquietações: A EESJ tem no seu corpo docente, profissionais da educação especial? Quais estudantes são atendidos pelos professores do AEE? Há dificuldade na aplicação da metodologia do AEE? Existe diferença entre a metodologia da escola da EJA fora da prisão em relação à EESJ?

A EESJ situa-se dentro de uma penitenciária e os professores/estudantes enfrentam os problemas relacionados à rotina do cárcere, o que dificulta a formação escolar aos adultos presos. Outras dificuldades foram percebidas com base na visita realizada na escola, como sua pequena estrutura física, pois ela foi planejada para atender poucas turmas. Além disso, o currículo escolar é dissociado da vida carcerária e os professores da educação especial não têm sala multifuncional para realizar os serviços do AEE.

Se os problemas mencionados forem negligenciados pelo Estado, a Educação de Jovens e Adultos na Educação Penitenciária pode tornar-se inócua, uma vez que pode levar o retorno do adulto preso com deficiência e o egresso do sistema penitenciário à sociedade amapaense, sem ter acesso aos serviços do AEE.

¹ DOI: 10.29388/978-65-86678-21-5-f.79-100.

2. EDUCAÇÃO PENITENCIÁRIA NO BRASIL

Com a outorgação da Constituição Política do Império do Brasil, reconheceu-se que o governo era monárquico hereditário, constitucional e representativo. No que se refere à construção das casas de prisão, trabalho, correção e seus regimes, eram as assembleias legislativas que deviam legislar sobre esse assunto. Também foram abolidas as penas de açoites, a marca de ferro, a tortura, entre outras penas cruéis e regulamentou-se que cadeias deveriam ser seguras, limpas e arejadas para separar os réus, de acordo com suas circunstâncias e natureza dos crimes (BRASIL, 1824).

Dropa (2001) analisa que como reforço à Constituição de 1824, elaborou-se o Código Criminal de 1830, que normatizou a pena de trabalho e a prisão simples no Brasil. Além disso, o Ato Adicional de 12 de agosto de 1834, atribuiu às Assembleias Legislativas das Províncias o dever, quanto à construção das casas de prisão, trabalho e correção. Ainda o autor enfatiza que o mesmo não acontecia com as casas de recolhimento de presos do início do século XIX, pois eram insalubres para execução das penas.

O nascimento da prisão e sua relação com a sociedade disciplinar, as técnicas penitenciárias e seus princípios, isto é, a correção, classificação do condenado, modulação das penas, trabalho como obrigação ou direito, educação penitenciária, controle técnico da detenção e instituições anexas, é uma discussão apresentada por Foucault (1977). O filósofo explica entre os séculos XVIII e XIX, que a prisão como instituição, surgiu para executar a pena privativa de liberdade. E portanto, para que o corpo do condenado fosse educado e reeducado, seu tempo deveria ser medido e utilizado, bem como suas forças deveriam destinarem-se ao trabalho.

A palavra “educação penitenciária” aparece no livro *Vigiar e Punir: Nascimento da prisão* de Foucault (1977) como parte do assunto estudado por ele. Esse estudo centrou-se nas formas de controle do homem e considerando o seu corpo e alma, o que envolve a prisão, a fábrica, a escola, o hospital e outras instituições que se espalharam em distintas sociedades.

As construções das prisões entre os séculos XVIII e XIX, relacionam-se com o desenvolvimento dos sistemas penitenciários nos Estados Unidos e Europa, como o sistema celular, auburniano e progressivo. Quanto a esse aspecto, conhecer sobre suas características permite compreender de que forma a instrução religiosa, moral e escolar foram inseridas no regime penitenciário.

Vejamos um comentário a esse respeito, segundo Carvalho Filho (2002):

Estamos nos referindo ao *Sistema Celular* instituído na Filadélfia em 1790 que impunha aos condenados isolamento na cela 24 horas por dia, com pretensão de estimular o arrependimento, a meditação e a oração com a prática da leitura da bíblia; *Sistema Auburniano* adotado a partir de 1820 em Nova York que aplicava aos condenados isolamento celular noturno, mas com trabalho diurno e refeições em comum; e o *Sistema Progressivo* que parece ter sido implantado no presídio na ilha Norfolk entre a Nova Zelândia e a Nova Caledônia que adotou a concessão de benefícios ao preso considerando o bom comportamento carcerário e o trabalho realizado por ele, visando seu retorno ao convívio social (apud VASQUEZ, 2015, p. 31).

A autora faz essa ponderação para indicar algumas características de três modelos de sistemas penitenciários que existiram antes da construção das prisões no Brasil Império e que exerceram influência nas discussões sobre como deveria ocorrer a execução das penas.

A instrução religiosa, moral e escolar na segunda metade do Brasil Império fazia parte das normas dos regulamentos penitenciários, o que verificamos em documentos da Casa de Correções do Rio de Janeiro, nas Casas de Correções de São Paulo e Porto Alegre, do Presídio de Fernando de Noronha e da Colônia Correccional de Dois Reis, já no início do século XX. Estes regulamentavam o ensino carcerário, os deveres dos empregados, como também definiam seu programa curricular, as penas disciplinares, entre outras regras (VASQUEZ, 2015).

Além da autora analisar documentos de prisões do Brasil do período imperial, também estudou a Lei nº 3274/57, que instituiu as Normas Gerais do Regime Penitenciário e a Lei nº 7210/84, que regulamentou as regras para execução penal, o que a levou a constatar que a educação penitenciária foi defendida em regulamentos das prisões da segunda metade do século XIX e ocorreu de forma lenta, concomitante ao desenvolvimento da instrução pública.

Quanto à educação penitenciária no Amapá, seu estudo enfocou de 1975 a 2007 e documentou que foram implantados programas educacionais pelo Governo Federal, como o *Projeto Minerva* e *Projeto João da Silva*, respectivamente, pelo ensino por meio do rádio, cursos ofertados nos telepostos e turmas de ensino personalizado para adultos presos. E também oferta de curso de ensino fundamental e médio pela modalidade Educação de Jovens e Adultos para turmas de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª etapas, o que caracteriza a cultura escolar, mas os adultos presos vivenciam no seu cotidiano, a cultura prisional (VASQUEZ, 2015).

Seguindo outra perspectiva de análise em relação à educação penitenciária no Amapá, Abreu (2008) estudou a temática, enfatizando-a como discussão relacionada à Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Ele evidenciou o currículo das turmas de 1^a, 2^a, 3^a e 4^a quartas etapas da EESJ e o trabalho desenvolvido pelos professores da rede pública estadual de ensino de Ciências Humanas, da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Linguagens e Códigos, na única escola instalada no sistema penitenciário amapaense, em 2008, os quais são servidores públicos lotados na Secretaria de Estado da Educação (SEED/AP).

Há de se considerar que de 1984 até 2015, a legislação brasileira que trata sobre a educação e que se aplica à população carcerária foi ampliada, aqui nos referimos à Constituição Federal - CF, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN, à Lei de Execução Penal - LEP. Além da legislação mais recente, como a Lei que instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional, e ainda outra que alterou artigos da LEP, no que se refere à assistência educacional e que reconheceu a obrigação dos Estados de ofertar curso de ensino médio nas penitenciárias (BRASIL, 1984; 1988; 2011, 2015; GOMES, 2006).

É inegável que a legislação brasileira defende o direito à educação para pessoas que estão custodiadas nas prisões. Entretanto, a educação penitenciária ainda não é uma modalidade de ensino no Brasil, mesmo existindo uma comunidade de profissionais da educação que trabalham com a oferta de cursos de educação formal nas escolas que estão dentro ou perto das prisões.

Por outro lado, em países como Argentina e Estados Unidos, as demandas da educação em contexto de confinamento são reconhecidas suas especificidades, através da Educação em Contextos de Privação de Liberdade e Educação Correcional (ARGENTINA, 2006; MESSEMER, 2011), o que envolve programas educacionais à população carcerária e aos jovens infratores.

Já no Brasil, essas comunidades de estudantes são atendidas apenas pela Educação de Jovens e Adultos, pois o Art. 37 da LDBN normatizou que essa modalidade destina-se “àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996).

3. EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A luta da pessoa com deficiência no Brasil, segundo Mantoan (2004) possui três marcos distintos, que se destacam nesse processo histórico: Segregação, integração e inclusão. Na antiguidade, por volta do século VIII a.C., as cri-

anças que nasciam com algum problema físico ou mental eram exterminadas ou eram deixadas à própria sorte. Esse período ficou conhecido como *segregação*, pois excluía totalmente a pessoa com deficiência dos seus direitos e especialmente o direito à educação.

Um segundo momento histórico foi no século XIX, que ficou denominado de *integração*. A integração veio com o advento do Cristianismo, período em que a Igreja Católica para praticar a caridade, acolhia crianças com alguma deficiência. Essa forma bondosa da Igreja que agia de um jeito mais “humano”, também pregava que aquele que nascia com alguma anomalia estava sendo castigado por Deus, porque seus pais eram pecadores. Portanto, ter um filho com deficiência nessa época era motivo de vergonha perante a sociedade.

O período que conhecemos hoje e chamamos de *inclusão*, começou a se difundir em meados da década de 1980, quando a Organização das Nações Unidas - ONU, reuniu em um congresso em Nova York, vários grupos de pessoas com deficiência e foi aprovado que a década de 1980, seria de luta da pessoa com deficiência, ao mesmo tempo escolheram o dia 21 de setembro, como o dia mundial de luta dessas pessoas.

Mesmo o Brasil sendo signatário do documento de Nova York, o Governo Brasileiro não tomou nenhuma providência imediata para aplicá-lo nas ações da política educacional, o que veio acontecer apenas em 2005, quando passou a vigorar a Lei nº 11.133 de 14 de julho de 2005, que instituiu o dia 21 de setembro como dia nacional de luta das pessoas com deficiência (BRASIL, 2005).

O interesse pela educação das pessoas com deficiência no Brasil se tornou efetivo a partir de iniciativas oficiais e particulares de ideias e/ou projetos que ganharam destaque, principalmente da França e dos Estados Unidos, como, por exemplo: o Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto dos Meninos Surdos, todos de origem francesa.

Inspirados em experiências concretizadas na Europa e Estados Unidos da América do Norte, alguns brasileiros iniciaram, já no século XIX a organização de serviços e atendimentos a cegos, surdos, deficientes intelectuais e mentais e deficientes físicos. Durante um século, tais providências caracterizaram-se como iniciativas oficiais e particulares isoladas, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento dos portadores de deficiência (MAZZOTTA, p. 16, 2005).

A primeira escola voltada para o ensino da pessoa com deficiência no Brasil, deve-se a José Álvares de Azevedo (cego), que estudou no Instituto dos Meninos Cegos em Paris. Ele ao retornar ao Brasil criou uma escola nos moldes daquela que outrora tinha estudado e obteve êxito na educação da jovem Adélia Seguimond (que era cega também), filha do médico da família real do II Império Dr. José F. Xavier Seguimond. O Dr. Seguimond foi quem influenciou o Ministro do Império, o Conselheiro Couto Ferraz, que por sua vez logrou êxito junto ao imperador D. Pedro II, quanto à criação de uma escola aos cegos no Rio de Janeiro, sendo que em 17 de setembro de 1854 foi inaugurado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, que apesar das dificuldades de ordem financeira, continua funcionando até os dias atuais.

De acordo com Mazzotta (2005), o objetivo do Instituto compreendia “desde o ensino básico - ensinar a ler, a escrever, matemática básica, ciências, etc... até o ofício, com o qual o jovem pudesse se desenvolver profissionalmente”. Havia uma preocupação com a cultura em geral, mas o foco era o de fornecer instrumentos ao aluno com deficiência visual de modo que fosse possível ele ter uma vida com independência.

Em 1857, foi criado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos. Esta escola foi criada devido ao esforço de Ernesto Hul e seu irmão francês diretor do Instituto Borges, na França. Hul chegou ao Brasil na metade do século XIX, com suas credenciais, apresentou-se ao Marquês de Abrantes que o levou até o imperador D. Pedro II, que aderiu à ideia de Hul de fundar o Instituto.

Depois de cem anos, o Imperial Instituto dos Meninos Surdos-Mudos passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Desde o começo, o INES atendia uma população de alunos com idade entre 7 a 14 anos, sendo que o ensino era voltado para o estudo literário e profissionalizante. Dentre as atividades que os dois Institutos ofereciam aos seus estudantes tinham: Oficinas de tipografia, encadernação (para pessoas cegas) e douração (pessoas surdas), pois havia uma preocupação dos dois institutos quanto à vida profissional desses estudantes.

Apesar da iniciativa do Governo Imperial em fundar essas duas, a maioria das pessoas ficavam excluídas desse atendimento. Ainda em 1872, a título de exemplo, o Instituto Benjamin Constant atendia 35 alunos cegos, em uma população de 15.848 pessoas cegas em todo país, enquanto o Instituto Nacional de Educação de Surdos atendia 17 surdos, em uma população de 11.595 surdos em todo o Brasil.

Em 1874 foi a vez dos deficientes intelectuais e mentais iniciarem os atendimentos médicos-pedagógicos no Hospital Estadual de Salvador/BA, atualmente chamado de Hospital Juliano Moreira. Com o avanço científico, surgiram trabalhos que subdividiram a educação de pessoas com deficiência. É possível destacar que na metade do século XX, havia 54 estabelecimentos especializados à educação de deficientes, destes, quarenta eram mantidos pelos Governo Federal e Estadual, e mais tarde pelo municipal, e os demais eram mantidos pela iniciativa privada.

No tocante à legislação educacional, a primeira vez em que a legislação brasileira se refere à educação dos alunos excepcionais, foi na Lei nº 4.024/61, conforme o seu “Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961).

Na década de 1970, com a visita do norte-americano James Gallagher ao Brasil, possibilitou-se a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENEESP), criado pelo Decreto nº 72.425 (BRASIL, 1973), assinado pelo então presidente Emílio Médici, no período da Ditadura Militar. Vale ressaltar que o CENEESP mudou várias vezes de nome e chegou até ser Instituto. Porém, em 1990, este centro passou a ser a Secretaria de Educação Especial, órgão ligado ao Ministério da Educação e Cultura.

Em 1972 foi constituído pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC o Grupo - Tarefa de Educação Especial e juntamente com o especialista James Gallagher, que veio ao Brasil a convite desse Grupo, foi apresentada a primeira proposta de estruturação da educação especial brasileira, tendo sido criado um órgão central para geri-la, sediado no próprio Ministério e denominado Centro Nacional de Educação Especial - CENEESP. Esse Centro, hoje, é a Secretaria de Educação Especial – SEESP, que manteve basicamente as mesmas competências e estrutura organizacional de seu antecessor, no MEC (MANTOAN, 2004, p. 4).

Mudanças significativas só ocorrem com a CF de 1988, em que garantiu-se o acesso à educação para todos os brasileiros pelos Art. 205, 206 e 208, assim como o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, ao regulamentar que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu exercício para a cidadania”. Enquanto que o seu Art. 206 reconhece a “[...] igualdade de acesso e permanência na escola”, e mais adiante em seu artigo 208 [...] prevê que “o Atendimento

Educacional Especializado aos portadores de deficiência, será preferencialmente na rede regular de ensino” (GOMES, 2006).

A Lei nº 7.853 de 1989, no seu Art. 2º estabelece que, cabe ao Ministério Público assegurar o pleno exercício dos direitos básicos às pessoas que têm alguma deficiência, definindo medidas que devem ser cumpridas pelos órgãos governamentais, direta ou indiretamente, ligados com a educação (BRASIL, 1989). A partir desse momento, a oferta da Educação Especial passou a ser obrigatória desde a pré-escola, incluindo as séries do 1º e 2º graus do sistema regular de ensino.

Em 1996, foi promulgada a atual Lei nº 9.394/96, que estabeleceu que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, criando uma seção específica para tratar da Educação Especial, o qual é um grande avanço ao assunto, sendo que assim se refere nos Art. 58 e 59:

Art. 58 Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais [...] § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio, especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial [...].

Art. 59 Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas, para atender as suas necessidades (BRASIL, 1996).

Com a promulgação da LDBN, foi garantido o acesso e a permanência dos alunos com deficiência à matrícula na rede regular de ensino público, com a oferta de AEE em classes especiais, quando necessário. Ainda no seu Art. 59, foi reconhecida a adaptação de currículo, métodos, técnicas e a formação dos profissionais para atender esse grupo de estudantes. Fato esse, que não estava garantido em leis anteriores do país (BRASIL, 1996).

Nos últimos anos, a política nacional de promoção da pessoa com deficiência tem conquistado grandes avanços. Em 2009, o Brasil promulgou com status de Emenda Constitucional, a Convenção sobre Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU, através do Decreto nº 186/2008 e Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2008; 2009).

Para efetivação desse direito, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os países membros reconheceram o sistema educacional

inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos, segundo o seu item 2 do Art. 24:

[...] b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem; c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2009).

Um texto que trouxe polêmica sobre a pessoa com deficiência, foi o novo Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005 sancionada em 25 de junho de 2014, que em uma de suas metas, a de número 4, houve bastante discordância entre elementos propostos (BRASIL, 2014). Em um primeiro momento, a crise se deu devido às diferentes correntes que defendem a Educação Especial, na perspectiva inclusiva. As Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAIE), por exemplo, preferem que as crianças com deficiência sejam atendidas pelas instituições especializadas, enquanto que o movimento das pessoas com deficiência defendem que lugar de estudante com deficiência é na escola e inseridos nas classes comuns e que o AEE, deve ser oferecido também pela rede regular de ensino.

Em 2011, a luta das pessoas com deficiência evidenciou-se com a promulgação do Decreto nº 7.612 de 17 de novembro de 2011, que instituiu o Plano Viver sem Limites, o que ficou conhecido como Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2011). O Plano teve por objetivo garantir o acesso da pessoa com deficiência à graduação, emprego e lazer em todos os âmbitos sociais, em igualdade de oportunidades, com as demais pessoas da sociedade.

O primeiro artigo deste decreto estabeleceu que:

Art. 1º Fica instituído o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, com a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto

Legislativo no 186, de 9 de julho de 2008, com status de emenda constitucional, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2011).

Ainda em 2011, foi promulgado o Decreto nº 7.611, também de 17 de novembro do mesmo ano. Esse decreto é chamado de “o novo AEE” e dispõe sobre a Educação Especial e dá outras providências, conforme definido no seu §1º do Art. 2º:

Art. 2º A Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...] (BRASIL, 2011).

A legislação brasileira mais recente, que trata dos direitos das pessoas com deficiência é Lei Brasileira de Inclusão (LBI), a qual definiu e reconheceu um conjunto de obrigatoriedades que antes estavam apenas previstas em outras legislações. Um aspecto positivo da LBI é o conceito de pessoa com deficiência de acordo com a Convenção, conforme estabelecido em seu segundo artigo:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Pensando nas dificuldades que a escola enfrenta para definir as regras do atendimento educacional especializado, o Ministério da Educação (MEC) elaborou a Nota Técnica nº 04/2014-MEC/SECADI/DPEE, documento que caracteriza como deve ser a oferta e os objetivos do AEE nas escolas brasileiras (BRASIL, 2014).

De acordo com a referida Nota Técnica, o AEE visa promover acessibilidade, atendendo às necessidades educacionais específicas dos estudantes, público da Educação Especial, devendo a sua oferta constar no Projeto Polí-

tico-Pedagógico da escola, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, objetivando o acesso à educação escolar aos estudantes.

A referida nota desobriga a apresentação do laudo médico do estudante com deficiência que necessita de atendimento específico, é o que se destaca a seguir:

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo (BRASIL, 2014, p. 3).

Portanto, o estudante com deficiência não deve sofrer nenhuma forma de exclusão ou cerceamento no desenvolver de suas potencialidades, sob alegação de deficiência e que o professor do AEE pode trabalhar em parceria, se necessário, com outros profissionais que desejem colaborar com o aprendizado dos estudantes atendidos pelo AEE.

4. A VISÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EESJ

A EESJ é situada no interior do Instituto de Administração Penitenciária do Amapá (IAPEN). Este localiza-se na Avenida Duca Serra, s/n, no Bairro Cabralzinho, em Macapá/AP. A coleta de dados ocorreu em setembro de 2017, na Coordenadoria da Penitenciária Feminino (COPEF), onde também são ofertados cursos de EJA às mulheres presas, em salas cedidas por essa Coordenadoria.

A coleta de dados foi realizada a partir de entrevista semiestruturada por meio da organização de Grupo Focal. A atividade desse grupo iniciou com uma explanação do professor Almiro Alves de Abreu, momento em que esclareceu às professoras da Educação Especial da EESJ, que o foco da pesquisa era

saber sobre os serviços do atendimento educacional especializado e suas dificuldades no contexto do ambiente carcerário.

Para realizar o Grupo Focal, inicialmente realizamos uma breve exposição “O que é um grupo focal” para familiarizar as professoras participantes da pesquisa, com relação ao instrumento de coleta de dados desta pesquisa e seu objetivo, momento em que foi ressaltado que não existe nenhuma questão fechada, pois todos os relatos e as manifestações orais eram bem-vindas na discussão.

Esclarecemos que a exposição inicial era importante para saber que a investigação propunha-se a reunir um grupo de professoras, para falar sobre uma temática específica. Nesse caso, a aproximação de questões que envolvem a Educação Penitenciária e a Educação Especial, bem como para explicar que o grupo focal se propõe a ouvir os participantes do estudo, devendo apresentar seu ponto de vista. A possibilidade de discordar não é para promover desentendimento, mas que a pesquisa científica considera também os pontos de vistas divergentes.

Por meio da organização do grupo focal, pode-se reconstruir e criar significados, vivenciar e ressignificar questões por meio da troca de informações. Segundo Abramovay e Castro (2003, p. 47):

O grupo focal é uma técnica de entrevista na qual os membros do grupo narram e discutem visões e valores sobre eles próprios e o mundo que os rodeia. [...] A principal característica da técnica é permitir que a “palavra” de cada um dos participantes possa ser discutida pelos demais.

É importante destacar que o grupo focal é uma técnica de investigação, que visa coletar dados e promover a interação entre os participantes de um grupo.

Participaram do grupo foram 3 (três) professoras que trabalham com a Educação Especial na EESJ, sendo 2(duas) que atendem o público masculino e 1 (uma) que atende o público feminino. Para manter o anonimato das professoras, elas foram identificadas com o nome de flores: Violeta, Jasmim e Margarida.

Dando prosseguimento às atividades do Grupo Focal, perguntamos às professoras sobre sua formação e o tempo em que estavam lotadas na Educação de Jovens e Adultos na Educação Penitenciária. Constatou-se que a professora Violeta é licenciada em Pedagogia e especializou-se em Gestão e Docência

do Ensino Superior, e trabalha na escola há 8 (oito) anos, sendo que 7 (sete) desses anos, ela trabalha na Educação Especial.

Com relação à professora Margarida, ela é licenciada em Pedagogia e trabalha há 7 (sete) anos na EESJ, com a Educação Especial. Quanto à professora Jasmim, ela é licenciada em Pedagogia e especializou-se em Educação Especial e Inclusiva. Ela trabalha há 20 (vinte) anos na Educação Especial, sendo que há 5 (cinco), ela trabalha na EESJ.

De acordo com as professoras, a Educação Especial foi implantada na EESJ, a partir de 2010, após um Projeto Piloto: Artes, Altas Habilidades e Superdotação. Após a finalização desse projeto, as professoras passaram a atender às demandas do AEE na escola, o que se confirma na fala da professora Margarida (2017):

Inicialmente não vim trabalhar exclusivamente com alunos com deficiência. A gente é levado por área de atuação e eu cheguei para fazer um trabalho de Artes sobre Altas Habilidades e Superdotação. E depois da finalização do projeto, começamos a atender as demandas das deficiências.

Dando prosseguimento ao resultado do estudo, perguntamos quantos estudantes estavam matriculados na EESJ e de que forma era realizada a sua divisão. A professora Violeta (2017) respondeu que, em média, estavam matriculados 450 estudantes. Enquanto que, a professora Jasmim respondeu que no anexo foram matriculadas 87 estudantes e que sua divisão ocorre com base na matrícula das turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ao perguntarmos como é realizada a matrícula escolar, a professora Violeta (2017) informou que as matrículas iniciam através da Chamada Escolar, pois os estudantes que sabem que alguém quer estudar, indicam os nomes dos interessados por meio de uma lista e também argumentou que:

A secretaria faz uma triagem, digamos que a 3ª Etapa tem 50 alunos, fora os que vão ser aprovados da 2ª Etapa, as vagas remanescentes vão para um setor do Instituto o qual vai fazer o levantamento e a triagem desse aluno para saber se ele pode ou não estudar, porque tem uns alunos que não podem está na Escola por algum tipo de falta disciplinar, pena semi-aberto, tem as restrições do Sistema. Quem faz a seleção final da lista que a gente manda é o IAPEN (VIOLETA, 2017).

Em seguida foi perguntado se a EESJ oferece Educação Especial aos estudantes presos com deficiência e qual era a quantidade de atendidos. As professoras informaram que a EESJ oferece esse atendimento e que atende 7 (sete) estudantes, sendo 5 (cinco) homens e 2 (duas) mulheres. Informaram ainda que desses 7 (sete) estudantes atendidos, 5 (cinco) têm Deficiência Visual, 1 (um) Deficiência Intelectual e 1 (um) Deficiência Auditiva.

O Decreto nº 5.296/2004 tipifica os diversos tipos de deficiência (BRASIL, 2004), sendo que a pessoa com Baixa Visão é caracterizada como aquela que tem um comprometimento no campo visual de ambos os olhos.

Com relação a essa deficiência visual, o referido decreto especifica que:

A baixa visão significa acuidade visual entre 0,3 e 0,5 no melhor olho com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004, p. 7).

Com relação à Deficiência Auditiva ou Surdez, segundo o referido Decreto é a “Perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz”. Enquanto que, a Deficiência Intelectual, tendo por base o mencionado Decreto é caracterizada “pelo funcionamento cognitivo que não corresponde à média esperada, ou seja, que esteja abaixo do que é considerado normal” (BRASIL, 2004, p. 8).

Dando prosseguimento ao Grupo Focal, procuramos saber se existiam estudantes-presos com deficiência, que não recebem Atendimento Educacional Especializado. A professora Margarida (2017) posicionou-se em relação ao público masculino, afirmando que: “Sabemos que existem alunos que necessitam do atendimento mas não podem ser indicados devido às restrições”.

Em relação ao público feminino, a professora Jasmim (2017) afirmou que: “A realidade é outra, a demanda é de cada ano. O atendimento é para todas que necessitam de apoio especializado, pois devido à demanda ser menor, dá para trabalhar”.

Ao indagá-las em relação à acessibilidade arquitetônica da EESJ, as professoras responderam que não há. Elas falaram que o prédio da escola foi construído há muito tempo para ser um pavilhão para alojar presos.

A esse respeito, a professora Violeta (2017) explicou que:

Para haver acessibilidade é necessária a construção de uma escola nova. A Escola Estadual São José não foi planejada. É uma escola que teve seus espaços implantados, gradativamente por cada gestor. Não foi uma escola pensada para alunos, é um espaço cedido pelo IAPEN, que parece um pavilhão com as paredes de concreto. Não tem uma estrutura de escola.

Com relação a esse assunto, a professora Jasmim, que trabalha com a Educação Especial na Coordenadoria da Penitenciária Feminina (COPEF), ela respondeu que: “O prédio da penitenciária feminina é um prédio moderno e que previa a existência de um espaço escolar no projeto, porém sem acessibilidade”. Acrescentou que as salas de aulas também são utilizadas para cursos externos, pois o espaço pertence ao IAPEN e não à escola.

Em relação ao AEE, Jasmim (2017) falou que:

Anos atrás, as alunas recebiam o atendimento junto com os alunos na EESJ, mas devido algumas situações de envolvimento amoroso, resultou na separação do atendimento. A administração do IAPEN cedeu um espaço para a oferta do AEE, mas não foi um espaço planejado para o seu atendimento, o que vem dificultando a oferta.

De acordo com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), se a pessoa com deficiência cometer um crime, ela vai ser presa como as demais pessoas. No entanto, as prisões são obrigadas a oferecer às adaptações e acessibilidades, conforme determina o item 2 do Art. 14 do Decreto nº 6.949/2009:

2. Os Estados Partes assegurarão que, se pessoas com deficiência forem privadas de liberdade mediante algum processo, elas, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, façam jus a garantias de acordo com o direito internacional dos direitos humanos e sejam tratadas em conformidade com os objetivos e princípios da presente Convenção, inclusive mediante a provisão de adaptação razoável (BRASIL, 2009).

Posteriormente, as participantes do Grupo Focal, foram indagadas sobre como identificar o aluno com deficiência. Segundo a professora Violeta (2017): “é o professor da sala de aula que identifica, seleciona os alunos que tem alguma dificuldade e encaminha às professoras do AEE”.

Também tivemos interesse em saber como acontece esse atendimento. De acordo com a professora Violeta (2017) é realizado 3 (três) vezes por semana. Ela também afirmou: “No masculino está sendo feito todos os dias em que há aula, pois devido problemas de segurança, há dias que não tem aula. Tem semana que as aulas são suspensas [...], então, passamos a dever muito, por isso ministramos aulas todos os dias para pagar os dias atrasados”.

Indagadas sobre o local onde é feito esse atendimento, foi esclarecido que o atendimento é realizado numa sala adaptada da EESJ, porém sem estrutura nenhum para oferta do AEE. Em seguida, perguntamos se seria uma sala multifuncional e a professora Violeta (2017) respondeu: “Não chega nem perto de ser uma sala multifuncional, apesar de existir na escola, equipamentos como notebooks, impressora e um computador de banca, não são utilizados no espaço do AEE porque não há instalação elétrica, somente a sala com cadeiras”.

Quando perguntamos sobre a aquisição dos materiais pedagógicos utilizados pelas professoras, responderam que a escola não oferece, sendo que, elas compram com seus próprios recursos.

Já com relação ao planejamento e os atendimentos aos alunos com deficiência, elas responderam que fazem juntas para atendê-los por mais tempo. Com relação a esse assunto, a professora Jasmim (2017), que atende o público feminino, respondeu: “Meu planejamento é feito com a pedagoga e o atendimento as alunas é realizado individualmente. As alunas recebem o atendimento individual no contra turno, duas vezes na semana e meu planejamento é na sexta-feira”.

Quanto às dificuldades em relação ao professor da sala de aula regular, as professoras do AEE destacaram que a maior barreira encontrada é a maneira de pensar do professor, pois a maioria acredita que o professor do AEE está para reforçar o conteúdo de sala de aula.

A professora Violeta (2017) comentou:

Acho que foi esse ano que uma professora cobrou que fizessemos o reforço. Alguns ainda pensam que o trabalho é esse, se tem dificuldade de aprendizagem manda para a Educação Especial, mas isso aos poucos estamos vencendo, pois vamos impondo como funciona o trabalho e alguns estão compreendendo.

Outra dificuldade mencionada é a demora na entrega do planejamento dos professores da sala regular, ocasionando o atraso na confecção do material didático-pedagógico. A professora Margarida (2017) enfatizou que: “A maior

dificuldade é a questão do material para imprimir, a demora na entrega do planejamento”.

Em relação ao desenvolvimento intelectual do estudante, as professoras responderam que eles se desenvolvem bastante quando frequentam o atendimento, pois afirmam que a infrequência é constante, pois elas esperam que sejam liberados dos seus pavilhões e muitas vezes eles não são, por motivo de segurança, conforme pode-se confirmar na fala da professora Margarida (2017):

Não é a escola que chama, é a instituição que manda e se ela manda, não tem aula. Depende muito do bom senso da segurança, as vezes eles estão arrumados, mas não conseguimos convencer aquele servidor que o aluno tem que sair, apesar do nome dele está na lista. A maioria dos servidores penitenciários não vê a escola como um direito, vê como uma regalia, então o que ele puder fazer para impedir, atrapalhar, ele vai fazer.

Em relação à inserção do AEE no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, as três professoras da EESJ responderam que foi inserido. Mas o PPP, ainda está em construção e inclusive as professoras da Educação Especial fazem parte da Portaria e da Comissão designada para reformulá-lo (VIOLETA; MARGARIDA; JASMIN, 2017).

Ao indagá-las sobre a diferença na metodologia do AEE da EESJ, em relação à escola fora do cárcere (regular), elas responderam que trabalham os conteúdos através de jogos, principalmente, os jogos de concentração e que não preparam o estudante para o convívio social, pois acreditam que essa atribuição é do professor da sala de aula. É o que se confirma na fala da professora Violeta (2017): “Nosso trabalho é voltado à educação, não para o retorno ao convívio social”.

É importante destacar que nas falas das professoras, percebemos as suas visões de que o ensino pode ajudar a transformar a vida das pessoas presas. Além disso, elas não se sentem responsáveis, quanto à inserção dos egressos do sistema penitenciário ao convívio social fora da prisão.

Finalizando as atividades do Grupo Focal, foi perguntado às professoras, se elas costumam falar de coisas da vida cotidiana com os estudantes-presos com deficiência, como: futebol, política, novela e outros assuntos.

A professora Margarida (2017) disse que:

Se deixar eles falam, todos os atendimentos eles sempre tem uma situação e se reportam. Falam o que viram na televisão, falam dos conflitos, se a gente deixar eles utilizam o momento para falar de uma situação que

estão passando, falam de suas dificuldades, descrevem até o motivo porque estão ali. Tem a parte psicológica, eles querem contar “ah, eu não fiz isso, mas isso me levou a fazer isso” e muitas vezes a gente até corta para não entrar nesses méritos.

Depreende-se a partir dos relatos das professoras, que para terem sucesso na tarefa de ensinar, os profissionais da educação que trabalham na escola em contexto de confinamento, devem dominar os saberes, relacionando-os à vida cotidiana por meio de valores democráticos e a realidade carcerária.

5. CONCLUSÃO DO ESTUDO

A partir dos resultados obtidos por meio do Grupo Focal foi possível constatar que a EESJ não está preparada tanto pedagógica, como arquitetonicamente para receber o estudante preso com deficiência visual (DV), auditiva (DA) e intelectual (DI). De acordo com os relatos das professoras que participaram deste estudo, evidenciou-se que elas não têm autonomia para desenvolver seu trabalho da Educação Especial na Educação Penitenciária. Além disso, na escola não tem sala multifuncional e os equipamentos existentes não são usados por falta de instalação elétrica, o que foi percebido durante a coleta de dados da pesquisa.

Assim, a EESJ não tem um espaço adequado para atender às demandas educacionais, tampouco para realizar os serviços do AEE. O corpo docente enfrenta na sua rotina de trabalho, dificuldades para continuar promovendo a formação escolar aos adultos presos, considerando que os problemas da escola pública se manifestam de forma ressignificadas na Educação de Jovens e Adultos na Educação Penitenciária.

Por mais vontade que as professoras da Educação Especial tenham, em desenvolver com qualidade o seu trabalho como servidoras públicas, elas deparam-se com barreiras arquitetônicas e pedagógicas semanalmente, que se tornam quase intransponíveis. Por outro lado, evidenciou-se a vontade por parte das professoras do AEE de desenvolver o seu trabalho. Porém, falta de infraestrutura na EESJ, aliada à ineficiência do poder público em efetivar os serviços do AEE no contexto de encarceramento, o que impede que as professoras realizem um atendimento de qualidade aos adultos presos, com deficiência visual (DV), auditiva (DA) e intelectual (DI).

Há de se considerar que os direitos das pessoas privadas de liberdade foram reconhecidos em leis, decretos, resoluções e documentos internacionais.

No cotidiano da educação penitenciária, pouco foi implementado em relação aos serviços do AEE, no Estado do Amapá. Fato que nos leva a pensar sobre: Como tornar o apenado uma pessoa melhor, se são tratados de maneira tão desumana?

O resultado do estudo proporciona refletir, que há muitas demandas recorrentes da Educação de Jovens e Adultos no contexto da Educação Penitenciária para serem discutidas e planejadas como pautas, que devem ser inseridas no “Plano de Educação para o Sistema Penitenciário amapaense” (AMAPÁ, 2014), e que necessitam ser formuladas as suas metas, visando atender à realidade escolar-prisional, principalmente, quanto ao atendimento educacional especializado aos estudantes no ambiente carcerário.

Assim, se o direito de punir deve ser cumprido no Estado do Amapá, não se pode esquecer que a oferta de cursos de Ensino Fundamental e Médio aos estudantes da EESJ também deve, por ser a educação um direito social e humano. Os cursos da EJA na educação penitenciária devem possibilitar o acesso aos conhecimentos necessários aos adultos presos. Além de garantir o acesso aos serviços educacionais, que tem direito as pessoas com deficiência e que são estudantes da EESJ, para diminuir as barreiras pedagógicas e arquitetônicas na execução dos serviços do AEE.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. (Coord.). **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

ABREU, A. A. **Educação entre grades: um estudo sobre a educação penitenciária do Amapá**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

AMAPÁ. **Plano Estadual de Educação para o Sistema Penitenciário Amapaense**. Macapá, 2014.

ARGENTINA. Ley de Educación Nacional. Disponível em: <<http://www.i-net.edu.ar/index.php/institucional/normativa/ley-de-educacion-nacional/>>. Acesso: 10/12/2018.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824. In: NOGUEIRA, O. **Constituições Brasileiras**. 3.ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. p. 65-88. Vol. 1.

_____. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 de dezembro de 1961.

_____. Lei nº 7210/84. Institui a Lei de Execução Penal. *In*: GOMES, L. F. (Org.). **Constituição Federal, Código Penal, Código de Processo Penal**. 8.ed. São Paulo: RT, 2006. Vol. 2.

_____. A Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de outubro de 1989.

_____. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

_____. Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamento o parágrafo único do Art. 60 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de Novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de setembro de 2008.

_____. Decreto nº 6.949, de 26 de Agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de agosto de 2009.

_____. **Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em : 10 dez. 2018.

_____. Decreto Federal nº 7.611 de 17 de Novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de novembro de 2011.

_____. Decreto Federal nº 7.612, de 17 de Novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência-Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de novembro de 2011.

_____. **Decreto nº 7.626/2011.** Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do sistema prisional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17460&Itemid=817, > Acesso em 10 dez. 2018.

_____. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 10 dez. 2018.

_____. **Lei nº 13.163 de 9 de setembro de 2015.** Modifica a Lei nº 7.210 de 11 de julho de 1984 - Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13163.htm, Acesso em : 10 dez. 2018.

_____. **Nota Técnica nº 04/2014-MEC/SECADI/DPEE.** Trata da orientação quanto aos documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>> Acesso em: 10 dez. 2018.

_____. Lei nº 13.146, 6 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 07 de julho de 2015.

DROPA. R. F. **Direitos humanos no Brasil:** a exclusão dos detentos, 2001. Disponível em: <<http://www.advogado.adv.br/artigos/2003>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir:** Nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2013.

GOMES, L. F. (Org.). **Constituição Federal, Código Penal, Código de Processo Penal.** 8.ed. São Paulo: RT, 2006. Vol. 2.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** O que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2004.

MAZZOTTA, M. **A Educação Especial no Brasil:** História e políticas públicas. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MESSEMER, J. E. The Historical Practice of Correctional Education in the United States: a review of the literature. **International Journal of Humanities and Social Science**, Roseville, Vol. 1, n. 17, Special Issue, Nov. 2011.

VASQUEZ, E. L. **Sociedade cativa. Entre cultura escolar e cultura prisional: uma incursão pela ciência penitenciária.** 2.ed. rev. Rio de Janeiro: Câmara Brasileira de Jovens Escritores, 2015.

TRAJETÓRIA DA PELE: TEATRO E EDUCAÇÃO PENITENCIÁRIA EM MACAPÁ¹

Emerson de Paula Silva

Frederico de Carvalho Ferreira

Mayara Caroline da Costa Marques

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo configura-se como um relato do processo de inclusão do Teatro através de oficinas desenvolvidas na Coordenadoria da Penitenciária Feminina (COPEF) e no Instituto de Administração Penitenciária do Amapá (IA-PEN), localizado na cidade de Macapá-AP, capital do Estado do Amapá. O projeto contemplou os homens presos e as mulheres presas do sistema penitenciário amapaense. Mas neste trabalho, abordaremos sobre as oficinas realizadas apenas na COPEF.

Numa escrita composta por várias mãos, procuramos abordar a trajetória do projeto, a trajetória dos/das participantes - proponentes e alunos(as) - e a trajetória construída a partir destes caminhos cruzados de múltiplas peles. São estas trajetórias que serão agora desveladas neste texto.

O projeto de extensão *Teatro e Inclusão: Ressocialização através da Arte* realizou oficinas de teatro com a participação de pessoas em situação de cárcere, que estavam custodiadas no sistema penitenciário amapaense, coordenado por Ferreira (2017). A equipe do projeto buscou potencializar a linguagem teatral como estimuladora da fruição estética para construir metodologias e materiais para as aulas das oficinas.

A iniciativa da ação extensionista surgiu a partir de aproximação, em 2017, entre a equipe do projeto de pesquisa *Políticas Públicas para Educação Penitenciária no Amapá: Por uma implantação de Programa Governamental*, coordenado por Vasquez a partir de 2012 e vinculado ao Grupo Políticas Públicas, Educação Inclusiva, Tecnologia Assitiva e Saúde Coletiva - PEPITAS e os membros do Núcleo de Estudos em Espaços Culturais, Deliberativos e Inclusivos - NECID. Ambos os projetos são registrados nos Departamentos de Extensão e de Pesquisa da UNIFAP, no Campus Marco Zero do Equador.

¹ DOI: 10.29388/978-65-86678-21-5-f.101-112.

Além disso, o projeto de extensão integrou o Programa de Cultura da UNIFAP - PROCULT, ligado ao Colegiado do Curso de Teatro - CCT, o qual contou com apoio do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Pró-Reitoria de Extensão e Ação Comunitária - NAI/PROEAC/UNIFAP, nas primeiras ações de extensão.

As metodologias utilizadas nas aulas das oficinas propõem auto-descoberta, auto-percepção e exploração cognitiva, corporal e psicomotora. O objetivo do projeto foi realizar oficinas de teatro para analisar de forma teórica e prática o Teatro/Educação, cujas ações extensionistas foram desenvolvidas no período de abril até dezembro de 2017.

1.1. O projeto de extensão e seus apoiadores

O presente artigo também registra as experiências da UNIFAP sobre a temática, tendo esta ação extensionista dialogado com o *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Teatro* a partir da disciplina Estágio Supervisionado V (PALHANO; OLIVEIRA; COSTA, 2012), que propõe o contato dos licenciandos em espaços não escolares, o que intensificou a discussão sobre Teatro e Comunidade. Além de gerar uma experiência extensionista com a comunidade universitária e externa, e ainda, o impacto direto na formação acadêmica, enquanto agente transformador da realidade, estímulo à aprendizagem e também à cidadania.

A equipe do projeto de extensão procurou debater sobre a inclusão a partir da cultura na UNIFAP, apresentando o seu conceito e buscando soluções para tornar a cultura acessível, democrática e promotora da inclusão social às pessoas privadas de liberdade, o que nos faz ampliar o olhar para uma área de conhecimento que discute as potencialidades humanas em seus vários contextos e ambientes.

Neste projeto extensionista, consideramos as limitações e as possíveis restrições de participação das pessoas em situação de cárcere nas oficinas de teatro. No contexto de espaço não escolar, como o ambiente carcerário, a questão da coexistência da cultura escolar e da cultura prisional e sua relação entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar-prisional no contexto da educação penitenciária no Estado do Amapá e com a prisonização (VASQUEZ, 2013), foi um dos temas debatidos pela equipe do projeto na UNIFAP.

O referido estudo nos movimentou a refletir sobre os aspectos que impedem ou dificultam a participação das pessoas privadas de liberdade a ter aces-

so à cultura em geral e procuramos registrar vários olhares e realidades existentes, e possíveis de modificação através das oficinas de teatro.

Nesta perspectiva, também contribuiu com os debates entre os membros da equipe do projeto, os livros *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia do Oprimido* de Freire (1997, 1994), além da metodologia do Teatro-Educação proposta por Boal (1999) e Spolin (2007), cujas discussões encontram-se nas obras *Jogos para atores e não atores* e *Jogos Teatrais para a sala de aula*, que subsidiam a prática pedagógica na execução das oficinas de teatro. E ainda, o livro *Teatro a partir da comunidade* de Ligiero (2003) e a pesquisa que enfoca os dilemas do Teatro na Prisão de Concílio (2006), subsidiaram também as temáticas e os exercícios que foram trabalhados nas aulas semanais no espaço prisional.

O espaço de atuação do projeto foi a Escola Estadual São José, gerenciada pela Secretaria de Estado da Educação - EESJ/SEED e localizada dentro da COPEF/IAPEN, cujo seu endereço é Rodovia Duca Serra, KM 07, s/n, Cabralzinho, na cidade de Macapá.

As aulas de teatro aconteceram durante a disciplina de Arte, com a supervisão da professora responsável desta área de conhecimento da EESJ.

1.2. O teatro como parceiro no processo (des)civilizador

Iniciamos este tópico do artigo de relato de experiência, considerando que “A escola básica, tradicional, disciplinadora, repleta de reminiscências “militarescas” e por vezes caracterizada como um depósito de pessoas, permanece estruturada na fragmentação dos espaços de convivência social, na separação seriada por idade e na importância de uma disciplina desmedida [...]” (FERREIRA, 2016, p. 6), reverberando esse aprisionamento disciplinar por meio do controle coercitivo na sociedade.

Apesar da cultura “escola-exílio” é possível levantar âncora rumo a um lugar de descobertas, de experiências, de vivências e de prazer. No entanto, o que separa a escola-exílio da escola básica?

A fim de compreender essa dissonância, entender como esse pensamento de aprisionamento ainda nos envolve e nos entorpece, recorreremos ao livro *Vigiar e Punir: O nascimento da prisão* de Foucault (1999), para falarmos sobre o processo de escolarização.

Um dos maiores interesses de Foucault foram os mecanismos de controle estabelecidos pelas instituições de sequestro, cuja pesquisa apresentou uma abordagem inovadora sobre a história da prisão na França. O autor analisou os processos disciplinares, como escolas, prisões e hospícios, e identificou como

elas terminavam por controlar aqueles que eram colocados nestes lugares por meio da imposição de padrões de conduta ditos normais. Submetida à ação externa, mentes e corpos humanos poderiam ser moldados por diversas instituições sociais.

Apesar dessas instituições promoverem proteção e assistência aos indivíduos, nelas também se inseririam mecanismos de controle baseados na ameaça de punição. E ainda, segundo Foucault (1999), os mecanismos punitivos teriam como papel trazer mão de obra suplementar, constituindo uma escravidão “civil”, ao lado da que é fornecida pelas guerras ou pelo comércio.

A área da educação foi um dos destaques das análises do filósofo. Ao estudar o papel das escolas e das ideias pedagógicas, Foucault identificou ações de vigilância e adestramento do corpo e da mente, ou seja, formas de exercer o poder e produzir a sociedade disciplinar. Neste sentido, escolas, hospícios e prisões seriam instituições de sequestro, onde os indivíduos seriam retirados de seu espaço social e internados durante um longo período a fim de moldar sua conduta e disciplinar seu comportamento.

Acerca das prisões, Resende (2011) ressalta que, sendo a prisão uma instituição em que a “captura” da existência do indivíduo em todos os seus aspectos é exacerbada, enquadrando-o num esquema totalizante de reformulação de sua existência, chega-se ao ponto de ele próprio restringir sua vida ao tempo de estar preso. Para Foucault (1989), a disciplina seria o instrumento de dominação e controle dedicado a excluir ou domesticar os comportamentos divergentes.

A escolarização, assim como a medicalização e o aprisionamento, surgiu a partir de uma necessidade disciplinar que possibilitasse “a produção de uma tecnologia de controle” (VEIGA, 2002, p. 91).

Para Foucault (1981, p. 106), a disciplina é antes de tudo a análise do espaço como um dos elementos que constituem a noção de disciplina. É a individualização pelo espaço, a inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório e combinatório. Partindo desse pressuposto, entende-se que a escolarização não está imbrincada somente em questões de produção e disseminação do saber, mas também na efetivação das relações de poder. Assim sendo, compreende-se a segmentação e a fragmentação do processo escolar como argumento tradicionalista, que busca o aumento de uma sociedade servil.

Compreende-se que a sociedade é baseada, então, em um processo cíclico de alterações constantes das relações de poder, que ora se encontram equilibradas e logo em seguida se desequilibram mediante tensões de controle. Percebe-se, neste ponto, uma espécie de rede de conexões que se apropria de

uma dinâmica circular e espiral de tomadas e retomadas de posições e que subsidiem tensões constantes. Segundo Elias (1994, p. 23), “essas cadeias não são visíveis e tangíveis como grilhões de ferro. São mais elásticas, mais mutáveis, porém não menos reais e, decerto, não menos fortes”.

O processo civilizatório instituído pela escolarização, mergulhado na homogeneização da sociedade, tornou a escola o espaço de defesa da supremacia masculina e de etnia branca, prevalecendo a importância da consolidação do núcleo familiar, criação de modelos de conduta de acordo com a idade, sempre revelando virtudes baseadas na inteligência, responsabilidade e competitividade como premissas de civilidade.

Vivemos ainda em uma sociedade que continua excluindo aquele que é diferente: o preso, o louco, o ocioso, por perderem ou fugirem do controle, acredita-se que perturbam a ordem do espaço social. Percebe-se que a instituição escolar permanece com o intuito de moldar a conduta e disciplinar o comportamento do indivíduo, com fim de inseri-lo no espaço social. A sociedade, de maneira geral, cria constantemente técnicas de controle das populações e de coletividade via sistemas de foto e vídeo, não somente por câmeras como também por satélite.

Temos, atualmente, uma sociedade que é capaz de se autocontrolar com tecnologias cada vez mais sofisticadas, utilizando inclusive o espaço sideral. Retomando o texto de Veiga (2002, p. 103), poderíamos pensar na construção de uma ação educativa que se fizesse em outras redes, nas quais fios diferenciados e múltiplos tecessem a trama do bordado e pela multiplicidade de olhares que um bordado nos permite visualizar.

O sentimento de aprisionamento e autocoerção imposto por diversos setores e instituições sociais, a sensação de punição iminente e o medo constituído e internalizado ao longo da história da sociedade, tão presente na instituição escolar, nos faz repensar questões sobre a dificuldade em se estabelecer relações mais humanas na escola e como esse processo educacional humanizante pode interferir positivamente diante da violência e da evasão escolar.

Numa proposta de inversão do controle instituído na escola, como um mote para a transgressão deste processo civilizador, propusemos, artisticamente falando, uma iniciação estética através do Teatro junto a Escola instalada na Penitenciária de Macapá, no sentido de possibilitar mecanismos de redescoberta do prazer e de constituir no espaço escolar, um ambiente de troca, de experiência e de formação pelo sensível.

A presença da instituição escolar dentro da prisão contribui de certa forma para uma quebra em alguns pressupostos sobre estas instituições, pois

provoca reflexões em relação a alguns aspectos anteriormente mencionados. Nesse contexto, levar o Teatro à Educação Penitenciária é potencializar momentos de apreciação estética e criação artística individual e coletiva no campo da Arte/Teatro como recurso de encontro para potencializar a autonomia e a sensibilidade no contexto escolar prisional.

2. RELATOS DAS TRAJETÓRIAS DAS NOSSAS PELES

Pensando no projeto e nas trajetórias descobertas e nas que foram propostas após o percurso caminhado, se faz importante, para os pesquisadores, trazerem uma parte da memória de seus percursos que possui relação direta com nossa formação identitária explicitando como os questionamentos aqui apresentados estão inscritos na trajetória de nossa pele.

Três pessoas envolvidas, três visões diferentes de um mesmo espaço. Pela potencialidade daquilo que fica impregnado na pele de cada pessoa, trazemos os relatos da forma como eles se dão: “Um olhar feminino de uma aluna em construção de seu corpo de professora”.

Em 01 de dezembro de 2017, no horário vespertino, estiveram presentes na COPEF, a equipe da extensão universitária. Porém, nesta data, a aula foi cancelada sem aviso prévio para o grupo de teatro, pois ocorreram revistas nas celas, o que restringiu a liberação das estudantes em decorrência dos procedimentos de segurança da administração penitenciária. Neste horário, realizamos uma reunião com a coordenação e os professores da EESJ para avaliar a execução do projeto, do que foi aprendido pelas participantes e pelo próprio grupo. Também aproveitamos o momento para questionar os/as professores/as sobre o que pensavam desta extensão universitária.

O primeiro professor que falou, lembrou do dia que foi mais teórico-reflexivo, do contato que a prática promoveu nesta relação de estreitamento, em que ele conseguiu ver três momentos neste processo, teórico, prático, e reflexivo, e destacou: “É extremamente importante conhecer o corpo, não só do movimento, mas, saber administrar o corpo em diferentes situações” (Professor A, 2017).

Percebe-se que este primeiro posicionamento só foi possível por causa das mudanças que puderam ser observadas nas mulheres, o que se percebeu quando ele falou: “Interessante elas mencionarem a expectativa da sexta-feira, vi que estava sendo bom, estava fazendo bem para elas” (Professor A, 2017). Esta fala é o princípio de uma visão sensível em torno da postura delas, porque

compreende um estado diferente de emoção e de significação enquanto pessoas.

Um professor comentou que esteve presente para observar uma aula e até sentiu vontade de interagir na aula prática. Isso pode ser levado em conta, porque ele mesmo se pergunta e sugere: “Como isso reflete no dia-a-dia delas? Sugiro que se peça sugestão delas. O que elas poderiam sugerir?” (Professor B, 2017).

O professor coordenador do projeto de extensão relatou que: “Começamos a ouvir as sugestões delas a partir dos protocolos individuais de avaliação das aulas e de como a música, a dança começaram a aparecer nos desenhos, que elas protocolavam no fim das aulas” (Professor C, 2017).

Outro ponto de destaque foi sobre a questão do corpo. Este corpo que na entrada dos aquecimentos era mais problemático, ou melhor, mais difícil, por ser um corpo que dorme em uma cela, precisa ter um tempo maior de preparo pois fica enrijecido, frio, das camas de concreto. Ainda o Professor B (2017) falou: “Achava que a sexta seria só para o teatro, porque você poderia levar um pouco mais de tempo. Tem que entender qual a dinâmica de uma escola prisional. É diferenciada. Tanto que é coordenada por uma coordenação específica”.

Nesse comentário, o Professor B tece uma crítica ao sistema em geral, pois ele acredita na necessidade de uma educação que vise o contexto social do ambiente carcerário, onde entrecruzam-se a “cultura prisional” e “cultura escolar” (VASQUEZ, 2013), mas que precisamos discutir e pensar na cultura artística.

Outra reflexão que escutamos ainda na reunião, foi a seguinte:

Tem professor tomando postura de agente e não de educador investigativo da percepção do agente. Você controla seu corpo na arte, e no momento de tensão, você sabe lidar porque lembra, porque está na pele. Seria interessante fazer um questionário com professores e alunas para perceber que o olhar do agente penitenciário é um olhar que não enxerga o ser humano, enxerga só o sistema penitenciário (Professor D, 2017).

Esta última contribuição abre espaço para debatermos sobre a realidade educacional e as suas relações de comunicação artística e prisional, no que tange o desenvolvimento humano e resolução de conflitos no ambiente carcerário. E para construção de olhar sensível, não só do educador, mas também do agente penitenciário, que tem uma postura regida pelo treinamento da disciplina. Por

ser o servidor público, que não só treina para se proteger, mas para garantir a segurança dentro da prisão, dos servidores, da sociedade cativa e amapaense.

Contudo, necessita ser um trabalho que faça com que, as mulheres presas se sintam seguras, durante o cumprimento de suas sentenças criminais ou detenção provisória.

Mas falando sobre a experiência da atividade extensionista na prisão, um professor da EESJ disse: “Ouvi falar muito bem do projeto” (Professor E, 2017). Enquanto outra professora falou: “Para elas é novo, muitas lá dentro querem fazer, falam que é interessante” (Professora F, 2017).

Aproveitando estas falas, o professor coordenador recordou que: “Teve uma estudante, que participou do teatro por conta de uma punição dada pelo agente penitenciário, de que era uma solução para ocupar à mente. Algo que gera uma questão, mas que não há impedimento nenhum porque leva à pessoa a conhecer e a se conhecer” (Professor C, 2017).

Com essas colocações, a coordenadora pedagógica da escola e os professores/as refletiram sobre como as mulheres presas e estudantes da EESJ podiam na busca pelo conhecimento do Teatro e Arte, desenvolver a observação e a interação social. E fizeram um convite para que estivesse presente, o representante do Grupo de Teatro, na semana pedagógica do próximo ano letivo.

A equipe do extensão universitária destacou a importância de defender um projeto como esse no espaço penitenciário, por entender que o corpo humano vai se aprisionando. As apenas antes mal falavam e/ou movimentavam seus corpos, e em alguns meses, com os alongamentos, aquecimentos vocais, jogos e improvisação, elas perceberam que é possível uma transformação com e pela cultura artística.

A coordenadora pedagógica avaliou que: “Foi um ganho muito forte do teatro aqui, a relação delas com agente penitenciária, melhorou nos estudos. Antes elas pensavam apenas na cena (de teatro), mas, descobriram que era o conhecimento do corpo” (Professora G, 2017).

2.1. Olhares docentes a partir de práticas pedagógicas em teatro

O ensino de teatro para além da formação de atores, a coordenação de projetos à comunidade externa da UNIFAP, o teatro como ação sócio-cultural, o teatro na prisão e escola, são questões que atravessam os corpos dos professores, e nos levam para fora dos muros da universidade, com o intuito de difundir a cultura artística como direito de qualquer pessoa.

O contato com corpos em privação de liberdade, a possibilidade de transgredir a lógica de instituições de controle, a liberdade que está sempre presente em toda e qualquer mente, mesmo que o corpo físico esteja enclausurado, o trabalho que parte apenas de uma premissa: o interesse pessoal. Participa quem quer! Sem remição de pena!

São fatores como estes que nos levaram ao sistema penitenciário na cidade de Macapá e que se tornam materiais para desenharem a trajetória do projeto. Os corpos pulsantes nos mostraram que o foco se dá na transposição do processo de aprendizagem em teatro à vida diária, sem que a confecção do produto seja algo primordial. Pontos como a vivência, com diferentes linguagens artísticas e a formação do expectador passam a ser novos caminhos nessa trajetória.

Nesse caminho, destacamos os corpos femininos que possuem trajetórias específicas e que lutam pela individualidade num espaço disciplinar. Alguns pontos geram conflitos internos: a estrutura de segurança da instituição e a sua lógica; a alternância de público; a religiosidade; o acordo e a confiança; a mulher que assume autoria de crimes realizados por seus companheiros.

Em outra direção desta trajetória, algumas descobertas: o teatro reverberando nos agentes penitenciários que observavam as aulas; a afetividade que ultrapassa a sexualidade; o corpo feminino x o corpo lgbt; a redescoberta de si por si mesmo(a), sendo o teatro o mediador deste processo educacional e artístico.

Algumas percepções inquietam nesta trajetória: a importância dos Direitos Humanos na manutenção da igualdade de oportunidades; a baixa escolaridade das apenadas em geral; o entendimento de que as mulheres não podem ser tratadas como homens nas prisões; o cuidado para com a saúde da mulher: menstruação/exames rotineiros/higiene; o teatro como exercício da cidadania perdida; o teatro e a educação de jovens e adultos no sistema prisional, entendidos como espaços de resistência para práticas educativas humanizadoras; a conscientização da relação opressor-oprimido por parte dos envolvidos no projeto; a necessidade de que todos e todas participantes, em suas diferentes posições, aprendam a se colocar no lugar da outra pessoa.

3. EM BUSCA DE CONSIDERAÇÕES

O texto centrou-se em apresentar um relato de experiência sobre as oficinas realizadas com mulheres presas que estavam custodiadas na Coordenadoria da Penitenciária Feminina, no Estado do Amapá, o que implicou em do-

cumentar uma parte da criação em teatro no ambiente carcerário como uma experiência humana e que toma como referência a colocação de Larrosa (2008) citada por Ferreira (2016, p. 2): “A experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou que acontece, ou que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca”.

Nesse contexto, consideramos que:

[...] o Teatro passa a ser uma possibilidade de o indivíduo retomar a relevância e a valorização de sua individualidade como algo que se constitui no encontro com o outro, além da autonomia perante suas escolhas e suas especificações, como um produto potencializador de identidades transgressoras (FERREIRA, 2016, p. 2-3).

As oficinas de teatro ofertadas no ambiente carcerário remetem-nos de algum modo a refletir sobre a experiência de transgressão, que pode aludir a aspectos negativos, como rebeldia, infração, violação e inobservância de normas, a qual é entendida na perspectiva da ação humana de atravessar e ultrapassar limites que solidificam a estrutura hierárquica na escola (FERREIRA, 2016).

O papel da Arte-Educação e no caso específico aqui descrito, o Teatro-Educação promove a articulação da re-construção identitária dos agentes envolvidos e viabiliza a expressão cultural como fator de contextualização das questões sociais de apenadas, além do empoderamento através da vivência artística e a transposição do processo de aprendizagem à vida carcerária.

É na troca de saberes, nos encontros de trajetórias e na experimentação de oportunidades que a vida humana proporciona ou que proporcionamos às pessoas, que passamos a entender, a importância da trajetória de cada pele e como cada corpo humano é um espaço que precisa ser respeitado, revisitado e potencializado.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, D. M. J. Michel Foucault e a Mona Lisa ou como escrever a história com um sorriso nos lábios. *In*: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A.

(Org.). **Figuras de Foucault**. São Paulo: Autêntica, 2006.

BOAL, A. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

- CONCÍLIO, V. **Teatro e prisão**: dilemas da liberdade artística em processos teatrais com população carcerária. 2006. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- FERREIRA, F. C. **Pedagogia palhacesca**: uma poética de atravessamentos, transgressões e comicidade na escola básica. 2016. (Mestrado Profissional em Arte) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1981.
- _____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 20.ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1997.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1994.
- LARROSA, J. Desejo de Realidade: Experiência e alteridade na investigação educativa. *In*: BORBA, S.; KOHAN, W. (Org.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- LIGIERO, Z. **Teatro a partir da comunidade**. Rio de Janeiro: Papel Virtual Editora, 2003.
- RESENDE, S. H. A vida na prisão: histórias de objeção e sujeição na educação do condenado. *In*: BOAL, A. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- SPOLIN, V. **Jogos teatrais para a sala de aula**: um manual para o professor. Trad. I. D. Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. Catálogo de Extensão da Universidade Federal do Amapá. Macapá, 2019. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/read/62662567/catalogo-da-extensao-universidade-federal-do-amapa>>. Acesso em: 15 jan. 2019.
- VASQUEZ, E. L. **Sociedade cativa. Entre cultura escola e cultura prisional**: uma incursão pela ciência penitenciária. Rio de Janeiro: CBJE, 2013.
- VEIGA, C. G. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 90-170, Set./Dez. 2002.

DOCUMENTOS E ORIENTAÇÕES PARA REGULARIZAR A EESJ: UMA CONTRIBUIÇÃO À EDUCAÇÃO PENITENCIÁRIA¹

Zenilda Rodrigues Dias

Eliane Leal Vasquez

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo analisa os documentos e as orientações para regularizar uma escola pública no Conselho de Estado de Educação, órgão da Secretaria de Estado da Educação - CEE-AP/SEED, no Estado do Amapá. Nessa perspectiva, o trabalho toma como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN, a Lei de Execução Penal - LEP, as Diretrizes Nacionais para Educação em Estabelecimentos Penais e a lei que instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional - PEESP (BRASIL, 2009; 1996; 1984; 2011), além de outras referências, leis e resoluções do Brasil e do Amapá, e ainda, informações sobre os professores que trabalham na Educação de Jovens e Adultos na Educação Penitenciária - EJA/EP, na cidade de Macapá.

O estudo foi desenvolvido com base no problema: Quais os atos oficiais de regularização e os documentos que a Escola Estadual São José - EESJ possui? A escola de acordo com os critérios da legislação educacional, está em situação regular ou irregular no CEE-AP?

Optamos em usar neste trabalho o termo - *Educação Penitenciária*, para reconhecer as especificidades de uma escola que funciona dentro da prisão, como é o caso da EESJ, numa perspectiva que a defende para promover a Cultura de Paz, Inclusão Social e Cidadania, considerando que a educação é um direito social e humano, conforme a concepção de educação das duas versões do Plano Estadual de Educação para o Sistema Penitenciário Amapaense - PEESP/AP (AMAPÁ, 2014, 2017).

E ao mesmo tempo para continuar provocando a reflexão de que a educação penitenciária necessita ser reconhecida como modalidade de ensino no Brasil, como já é na Lei de Educação Nacional de um dos países da América Latina, a Argentina, o que Xavier e Silva (2017) discutiram no artigo “Educação no Cárcere: Análise comparativa das legislações Brasileira e Argentina”.

¹ DOI: 10.29388/978-65-86678-21-5-f.113-140.

1.1. Marcos legais e documentos importantes do estudo

A importância do acesso à educação escolar no sistema penitenciário para o desenvolvimento humano é incontestável, pois os processos educativos orientam e auxiliam o adulto preso na forma de relacionar-se com as outras pessoas com que convive, durante a execução de sentença criminal ou detenção preventiva, além de levá-lo a construir sua própria identidade como participante de uma comunidade escolar.

No contexto de privação de liberdade, no qual se insere o tema deste estudo, são muitas as leis que tratam da educação no Brasil, tanto para pessoas que não foram julgadas pelo Poder Judiciário, como aquelas que foram por terem cometido crimes, dentre as quais citamos, a Constituição Federal - CF, LEP e LDBN (BRASIL, 2006; 1984; 1996), entre outras.

Um grande marco para a História do Brasil e da Educação Brasileira, foi a data de 5 de outubro de 1988, pois o presidente José Sarney promulgou a CF. Com a queda do regime militar, o país estava em processo de redemocratização e uma nova CF passou a vigorar, na qual a educação ganhou seu reconhecimento como parte dos direitos sociais, conforme o Art. 6º da CF (BRASIL, 2006), assim como a saúde, o trabalho, a alimentação, a moradia, o lazer, a segurança, o transporte, a previdência social, a assistência aos desamparados e à proteção maternidade e à infância.

Já no Art. 205 da CF, a educação é defendida como direitos de todos os cidadãos, sendo deveres do Estado e da família de promovê-la, cabendo à sociedade brasileira incentivá-la para garantir o desenvolvimento pleno das pessoas (BRASIL, 2006).

Contudo, foi a LEP que regulamentou no seu Art. 3º “Ao condenado e ao internado serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei. Parágrafo único. Não haverá qualquer distinção de natureza racial, social, religiosa ou política” (BRASIL, 1984). Embora durante a execução da sentença criminal, serem suspensos o direito político da pessoa condenada, conforme determina o Art. 15º da CF, no seu inciso III (BRASIL, 2006), todos os demais direitos devem ser assegurados, em cumprimento a legislação brasileira.

A LEP refere-se à educação escolar, usando o termo “assistência educacional”, desde a sua primeira edição, conforme os artigos da Seção 5 do Capítulo II:

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

Art. 18. O ensino de primeiro grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da unidade federativa.

Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de 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, 1984).

Com base na primeira edição da LEP, pode-se concluir que por volta de trinta e um anos, os artigos que regulamentaram a assistência educacional no sistema penitenciário foram somente cinco, considerando que ela sofreu algumas alterações no ano de 2015. Ano que passou a vigorar, a Lei nº 13163, que instituiu o ensino médio nas penitenciárias (BRASIL, 2015).

Quanto à educação escolar ou formal, Onofre e Julião (2013, p. 52) advertem e chamam a atenção para o fato de que:

Pensar o universo da educação significa ir além do processo educativo institucionalizado, também denominado educação formal ou escolar, somando-se a ela as experiências educativas que ocorrem no cotidiano das pessoas, através do relacionamento com outras pessoas e com o seu ambiente.

A educação desenvolvida na prisão insere-se em um espaço repressivo, ela potencializa processos educativos para além da educação escolar, pois evidencia os educadores como atores importantes na construção de espaços, em que as pessoas aprisionadas podem ressignificar o mundo como algo dinâmico e inacabado. Em outras palavras, é um fenômeno complexo, pois o contexto prisional revela-se singular, ao mesmo tempo é semelhante aos outros espaços educativos (ONOFRE; JULIÃO, 2013).

Formalmente, no Brasil, a modalidade que oferta cursos para adultos presos é a Educação de Jovens e Adultos - EJA. E também é responsável pela oferta de cursos de ensino fundamental e médio para qualquer pessoa que não

tenha estudado na idade própria, conforme normatiza o Art. 37 da LDBN (BRASIL, 1996).

No que se refere à EJA em contexto de privação de liberdade, a Resolução CNE/CEB nº 02/2010 estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais. Essa resolução foi editada pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010).

Em seguida, a LEP sofreu outras alterações e uma delas ocorreu pela Lei nº 12.433/2011, que regulamentou a remição da pena pelo estudo ou trabalho, de acordo com seu Art. 126:

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

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

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

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

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

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

§ 5º O tempo a remir em função das horas de estudo será acrescido de 1/3 (um terço) no caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena, desde que certificada pelo órgão competente do sistema de educação (BRASIL, 2011).

Mais ainda no ano de 2011, um outro importante decreto foi sancionado pela presidente Dilma Rousseff, o Decreto nº 7.626/2011, que instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional - PEESP, sendo a sua finalidade ampliar e qualificar a oferta de educação nas prisões (BRASIL, 2011).

Vejam os que seus Art. 2º e 3º normatizaram:

Art. 2º O PEESP contemplará a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica, e a educação superior.

Art. 3º São diretrizes do PEESP:

I - promoção da reintegração social da pessoa em privação de liberdade por meio da educação;

II - integração dos órgãos responsáveis pelo ensino público com os órgãos responsáveis pela execução penal; e

III - fomento à formulação de políticas de atendimento educacional à criança que esteja em estabelecimento penal, em razão da privação de liberdade de sua mãe.

Parágrafo único. Na aplicação do disposto neste Decreto serão observadas as diretrizes definidas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (BRASIL, 2011).

Em cumprimento a este decreto, “todos os estados foram compelidos a desenvolverem os respectivos planos estaduais de educação em prisões [...]” (SILVA *et al*, 2017, p. 73). As elaborações desses planos eram necessárias para captação de recurso financeiro pelos Estados e Distrito Federal do Governo Federal por intermédio do Ministério da Justiça e Educação, para implementação de suas ações conjuntas nas áreas da Educação e da Execução Penal (BRASIL, 2011).

Duarte e Sivieri-Pereira (2018, p. 350) contribuem com a discussão, quando avaliam que o PEESP pode trazer mudança às pessoas privadas de liberdade, ou seja:

A título de elucidação, verificamos (teoricamente) na atualidade maior preocupação com a formação de professores, apoio a abertura de oportunidade de monitoria aos presos em condições intelectuais de auxiliar os professores no processo de ensinagem, incentivo à parceria entre as escolas instituídas nas prisões e as universidades, promoção à equidade em relação às necessidades de inclusão e diversidade de gênero, raça, etnia, credo, idade e condição social das pessoas em privação de liberdade; incentivo à educação na modalidade EaD, apoio à participação da pessoa em privação de liberdade em programas e processos seletivos de ingresso na Educação Superior, como o Exame nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo, promoção à continuidade dos estudos dos egressos do sistema prisional, entre outras normativas estratégicas que visam à reestruturação dos valores das pessoas em privação de liberdade em conformidade com as regras e limites estabelecidos pela sociedade.

O Decreto nº 7.626/2011 implicou na necessidade dos Estados e do Distrito Federal de realizarem novos planejamentos para a oferta de cursos às pessoas presas. No Amapá, por exemplo, passou a vigorar a Resolução nº 057/2015-CEE/AP (AMAPÁ, 2015), que regulamentou a oferta de cursos de EJA, educação profissional e tecnológica aos adultos presos.

De acordo com o §1º do Art. 8º dessa resolução define com relação a uma parte das competências da SEED: “[...] deverá, por meio de Escola de Referência, garantir a oferta de educação para as pessoas privadas de liberdade, bem como manter toda regularidade da vida escolar dos alunos para todo sistema prisional do Estado” (AMAPÁ, 2015). Ainda, a resolução normatizou no § 2º do Art. 8º que, as ações, projetos e programas governamentais destinados à educação de jovens e adultos presos e desenvolvidas nas escolas, deverão ter provimento de materiais didáticos e escolares, equipamentos, apoio pedagógico, alimentação e saúde para seu corpo discente (Ibid., 2015).

O fato da Resolução nº 057/2015-CEE/AP ter sido aprovada, é um indicativo que os estudos realizados pelo Grupo de Trabalho e duas Comissões para elaborar o PEESP/AP, provocou algum desdobramento no CEE, uma vez que, o PEESP/AP é um importante planejamento para execução de serviços educacionais no sistema penitenciário amapaense no futuro (AMAPÁ, 2014; 2015).

A elaboração do PEESP/AP foi iniciada no mês de setembro de 2012, atendendo ao Decreto nº 7.626 de 24 de novembro de 2011, que instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (BRASIL, 2011). A primeira versão completa do PEESP/AP foi concluída em 2014, sendo o seu texto aprovado pelos participantes do I Seminário de Políticas Públicas para Educação Penitenciária no Amapá, evento que aconteceu em 28 e 29 de agosto de 2013, na Universidade Federal do Amapá - UNIFAP (AMAPÁ, 2014), na cidade de Macapá.

Com relação a sua revisão preliminar, um fragmento da sua versão mais atualizada, esclarece que:

A revisão preliminar do referido documento foi concluída pela equipe da NEJA/CEESP/SEED, em julho de 2015, com fim de que o mesmo fosse discutido e aprovado na *Conferência do Plano Estadual de Educação para o Sistema Penitenciário Amapaense: Da educação à Libertação do Ser*, evento que estava planejado a realizar-se de 10 a 14 de agosto de 2015, na cidade de Macapá. O referido evento foi organizado pela Secretaria de Estado da Educação, em parceria com o Serviço Social do Comércio, Secretaria de Estado da Justiça e Seguran-

ça Pública, e Grupo Políticas Públicas e Educação Inclusiva/Universidade Federal do Amapá (AMAPÁ, 2017, p. 16).

Neste trabalho, também citamos a versão do PEESP/AP (AMAPÁ, 2017), que foi encaminhado pelo Ofício nº 02/2017-NAI/PROEAC/UNIFAP à gestora da EESJ (UNIFAP, 2017), pois nesse ano, a mesma solicitou uma cópia da versão do PEESP/AP para Universidade e que foi atualizado após a realização da Conferência do Plano Estadual de Educação para o Sistema Penitenciário Amapaense: Da educação à libertação do ser, evento que aconteceu na Assembleia de Deus, na cidade de Macapá e na Escola Estadual Jesus de Nazaré, em 10 a 14 de agosto de 2015, na cidade de Macapá, organizado pela SEED/AP e seus parceiros.

Também, em 2015, a UNIFAP e seus colaboradores realizaram o II Seminário de Políticas Públicas para Educação Penitenciária no Amapá: Articulando a consolidação das metas do Plano Estadual de Educação para o Sistema Penitenciário Amapaense na Política Educacional, em 10 e 11 de dezembro de 2015, no Campus Marco Zero do Equador, na cidade de Macapá.

Passados dois anos e quatro meses, mais uma vez a UNIFAP, por intermédio do Curso de Teatro e seus apoiadores, realizaram o III Seminário de Políticas Públicas para Educação Penitenciária no Amapá: Arte, Cultura e Educação Penitenciária, integrado à programação do IV Seminário em Artes Cênicas do Amapá, na cidade de Macapá, que aconteceu de 23 a 29 de abril de 2018.

Nesse evento, o Grupo de Trabalho: Criação Coletiva de Documento Público sobre a implantação de Políticas Públicas de Cultura na Educação Penitenciária, foi mediado por Myriam Sylvia Sousa de Almeida e contou com a participação de Emerson de Paula Silva e Eliane Leal Vasquez como debatedores, momento em que foi redigido por essa equipe a primeira *Carta da Educação Penitenciária Amapaense*. A carta foi produzida com base no debate entre os participantes do grupo de trabalho e das reflexões sobre o fato da demora de aprovação do PEESP/AP pela Assembleia Legislativa do Amapá, sendo a carta aprovada em 27 de abril de 2018 de forma coletiva (ALMEIDA; SILVA; VASQUEZ, 2018).

1.2. Conhecendo a Resolução nº 077/2014-CEE/AP

Qualquer escola, seja pública ou privada tem que cumprir as normas para fazer parte do sistema de ensino. Há critérios para infraestrutura do prédio, o Projeto Político Pedagógico, as disciplinas ofertadas, a carga

horária e o corpo docente, entre outros aspectos. Os seus procedimentos são definidos pelo Conselho Estadual de Educação - CEE/AP, o que destacamos com base na Resolução nº 077/2014-CEE/AP:

Os procedimentos para a regularização da vida escolar devem ser adotados pelos estabelecimentos de ensino devidamente autorizados que recebem alunos com irregularidades em sua vida escolar ou sem essa documentação nas hipóteses previstas em leis e atos normativos do Sistema Estadual de Ensino (AMAPÁ, 2014, p. 1).

Uma instituição de ensino é considerada em situação regular no CEE/AP, quando seus atos oficiais estão de acordo com todas as normas da Resolução nº 077/2014-CEE/AP ou quando a escola está solicitando ao órgão responsável dentro do prazo definido, ou seja, quando os atos legais estejam próximos de expirar-se e a escola já tenha solicitado a sua renovação.

Quando uma escola está em situação regular, ela tem autonomia para resolver as demandas relacionadas a vida escola de qualquer estudante, bem como tem autorização para expedir qualquer documentação. A regularização da escola no CEE/AP é uma obrigatoriedade, e ao mesmo tempo, um critério para captação de recursos financeiros em alguns Programas do Governo Federal e Estadual.

Por outro lado, uma instituição de ensino é considerada em situação irregular, quando os seus atos oficiais estão vencidos ou quando a escola não tem, ou seja, quando os atos legais estão expirados, e ainda, não foi protocolado o seu pedido de renovação. Além de perder a autonomia escolar, as escolas em situação de irregularidade, podem sofrer infração ou punições dos órgãos fiscalizadores, conforme define o Art. 39 e 40 da Resolução nº 077/2014-CEE/AP²:

Art. 39 - Constitui infração o não cumprimento desta Resolução e da legislação que garanta os direitos educacionais da criança, do adolescente, dos jovens e adultos, submetendo os infratores à aplicação das sanções previstas nesta Resolução.

Art. 40 - É irregular o funcionamento da instituição educacional que:

I - Inicie suas atividades sem haver solicitado credenciamento e autorização a este CEE/AP;

² Essa resolução dispõe sobre a criação, credenciamento de instituições de ensino, autorização para funcionamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento de etapas e modalidades da educação básica no sistema estadual de ensino do Amapá.

II - inicie suas atividades com pedido de credenciamento e/ou autorização protocolado neste CEE/AP, antes da respectiva concessão dos atos autorizativos;

III - Inicie atividades de nível/etapa ou modalidade de ensino diverso do que fora autorizado por este CEE/AP;

IV - O prazo de vigência do ato de autorização esteja expirado e não haja protocolado processo de reconhecimento ou renovação do reconhecimento neste CEE/AP (AMAPÁ, 2014, p. 13).

Considerando ainda a Resolução nº 077/2014-CEE/AP, os incisos I e II do Art. 44 trata sobre a natureza da infração. Caso constado a infração, o CEE/AP poderá aplicar a instituição escolar e/ou aos responsáveis legais, uma ou mais das sanções:

[...]

I - às instituições educacionais: a) Notificação; b) Advertência quando reincidente; c) Suspensão da oferta de anos/séries ou períodos de cursos oferecidos pela instituição com proibição temporária de matricular novos alunos; d) Encerramento compulsório parcial das atividades da instituição educacional, com cassação dos atos outorgados; ou e) Encerramento compulsório total das atividades da instituição educacional, com cassação dos atos outorgados;

II - aos responsáveis legais: a) Notificação por escrito; b) Expedição de recomendação à mantenedora de afastamento do gestor da instituição educacional; c) Representação junto ao Ministério Público Estadual (AMAPÁ, 2014, p. 15).

Além das implicações destacadas, a documentação escolar do estudante é a mais prejudicada, pois quando a escola que está em situação irregular no CEE, a documentação do estudante perde a validade, além de causar prejuízos para vida escolar. E conseqüentemente, ao recebimento de certificado de conclusão de curso de Ensino Fundamental e Médio. Quando esse problema atinge uma comunidade escolar, os gestores devem procurar ao NIOE/SEED para requerer a emissão de certificação ao corpo discente.

A legislação brasileira e de cada Unidade Federal normatizam sobre a documentação e os que são necessários para regularizar o funcionamento das escolas públicas ou privadas, o que são chamados de atos oficiais. Estes devem ser arquivados nas escolas para consulta, em local de fácil acesso ao público, tendo em vista a Lei de Acesso à Informação - LAI (BRASIL, 2011).

As escolas públicas ou privadas no Estado do Amapá devem ser regularizadas, obedecendo aos seguintes atos regulatórios: credenciamento, autorização de funcionamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento.

Segundo a Resolução nº 077/2014-CEE/AP, o credenciamento refere-se ao ato expresso e específico, pelo qual a SEED cria e admite o compromisso de manter o estabelecimento de ensino de acordo com as normas do sistema estadual de ensino. A criação da escola dar-se-á por meio dos seguintes instrumentos: I - Os mantidos pelo Estado são criados por Decreto do Estado do Amapá; II - Os mantidos pelos municípios são criados por Decreto do Poder Executivo Municipal; III - Os mantidos por pessoas jurídicas de direito privado, são criados por Portaria da mantenedora (AMAPÁ, 2014). Enquanto a autorização de funcionamento é ato oficial em que o poder público permite o funcionamento de atividades educacionais em escolas integradas ao sistema estadual de ensino, sendo concedida pelo prazo determinado de 3 anos. A primeira autorização do estabelecimento de ensino permanece, mesmo que o curso não seja mais ofertado (AMAPÁ, 2014).

Já o reconhecimento é o ato oficial que atesta a legitimidade e as condições plenas para se desenvolver atividades educacionais nas escolas, sendo de responsabilidade do CEE-AP *concebê-lo* por prazo de 7 anos. Deve ser solicitado em processo próprio, obedecendo ao roteiro, para encaminhamento ao NIOE/SEED e ao CEE-AP/SEED no prazo determinado.

O processo de regularização de uma escola depende dos gestores, da comunidade escolar e do Conselho de Educação para garantir a sua autonomia, a legalidade do seu funcionamento e a expedição de documentos, o implica no direito dos estudantes.

2. PESQUISA EM EDUCAÇÃO PENITENCIÁRIA, ESTRATÉGIA DE COLETA DADOS E ANÁLISE DOCUMENTAL

Este trabalho foi desenvolvido pela primeira autora, vinculado ao Curso de Especialização em Docência para a Educação Penitenciária (Ead)³, originalmente, com o tema: “Procedimentos para regularização da Escola Estadual

³ Ofertado pelo Departamento de Educação a Distância da Universidade Federal do Amapá, Programa Universidade Aberta Brasil e Governo do Estado do Amapá, no Polo Macapá, com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, por intermédio da Diretoria de Educação a Distância - DED/CAPES pelo Edital nº 75/2014.

São José: Uma contribuição à gestão escolar no âmbito da educação penitenciária” (DIAS, 2018), orientado pela segunda autora.

No período de Agosto a Novembro de 2019 realizamos a coleta de dados e a produção da monografia, com base em pesquisa bibliográfica e documental. Tentamos também obter outras informações diretamente no CEE/AP, mas esse órgão da SEED não tinha nenhum documento sobre o tema da pesquisa no seu Arquivo Institucional.

Em virtude deste fato, realizamos uma visita técnica no Núcleo de Inspeção Escolar e Organização - NIOE/SEED, setor responsável pela vida estudantil, onde encontramos 3 atos oficiais: um permanente e dois atos, já vencidos, respectivamente, de criação e as autorizações para oferta de Ensino Fundamental e Ensino Médio (AMAPÁ, 2004, 2009a, 2009b). Além de outra visita técnica na EESJ, momento em que tivemos acesso aos dados educacionais informados por Thatiana de Almeida Pereira, gestora da escola do ano de 2019, que foram anotados no Diário de Campo.

O material selecionado sobre o tema do estudo envolveu legislação, livros, artigos, notícias postadas em Websites, dissertações sobre a educação penitenciária amapaense e os documentos da EESJ. Além de informações em relação ao seu corpo docente, tendo como estratégia para concluir a coleta de dados, a realização de visitas técnicas em três órgãos públicos localizados na capital do Estado do Amapá.

A discussão do resultado foi organizada com base na análise documental. Segundo Cellard (2008), essa análise favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, conceitos, grupos, conhecimentos, mentalidades, comportamentos, práticas, entre outros aspectos. Além disso, procuramos evidenciar os dados coletados tanto na produção textual, como também citando fotografias, uma tabela e dois quadros.

3. RESULTADO DA PESQUISA

A seguir, apresentamos o resultado, o que descrevemos com base em três categorias de análise, com fim de contextualizar o trabalho desenvolvido pelo corpo docente da EESJ e os seus parceiros para abordar o foco do objeto de estudo.

3.1. EESJ: Oferta de cursos da EJA, ações com apoio de parceiros, projetos e formatura do ensino médio

A EESJ foi criada pelo Decreto nº 1399 de 01 de junho de 2004, quando passou a ser responsável pelos serviços educacionais à população carcerária, o que antes era desenvolvido pelo corpo docente do Centro de Educação de Jovens e Adultos Emílio Médico - CEJAEM e do Centro de Ensino Supletivo Emílio Médici - CESEM, conforme documentado por Abreu (2008) e Vasquez (2008).

É importante dizer que os serviços educacionais prestados pela equipe docente da EESJ a partir de 2004, continuaram sendo no mesmo prédio do CEJAEM, que estava dentro da área de segurança da penitenciária. Durante a gestão escolar de Raimundo Aldo Siqueira (2011-2015), algumas mudanças ocorreram, considerando que:

O referido gestor promoveu a criação da secretaria escolar, continuidade na execução da segunda fase do Projeto Construindo a Qualificação Profissional para (Re)socialização de Apenados, proporcionou melhorias na parte de ambientação escolar, como por exemplo, criação do jardim em frente da escola, da sala dos professores, secretaria escolar, banheiros para funcionários, sala da coordenação pedagógica, além de instituir a vestimenta de uniformes para o corpo discente e docente (AMAPÁ, 2014, p. 23).

A reforma realizada no prédio da escola, que se refere essa citação pode ser comprovada pela Figura 1.

Figura 1 - Frente da EESJ após a reforma do prédio



Fonte: (AMAPÁ, 2016).

A autorização de funcionamento da EESJ para oferta de curso de Ensino Fundamental foi obtida pela Portaria nº 139/2009-SEED, bem como pela Portaria nº 140/2009-SEED, que autorizou o funcionamento do Ensino Médio, ambas pela modalidade de EJA (AMAPÁ, 2009a, 2009b). No ano de 2019, a escola atendeu 320 estudantes, sendo 193 no Ensino Fundamental e 127 no Ensino Médio. O Ensino Fundamental estava dividido em 9 turmas, sendo: 2 turmas na 1ª Etapa, 2 turmas na 2ª Etapa, 2 turmas na 3ª Etapa, 3 turmas na 4ª Etapa. Essas turmas foram formadas por 151 adultos presos e 42 adultas presas. Enquanto que no Ensino Médio, foram 3 turmas da 1ª Etapa e 2 turmas da 2ª Etapa, totalizando 97 adultos presos e 30 adultas presas, conforme anotado no Caderno de Campo.

Com base em notícia do website do Tribunal de Justiça do Amapá – TJAP, sabemos que em 2017, outras ações foram desenvolvidas na EESJ, como um Programa de Mediação pela equipe do *Núcleo Permanente de Métodos Consensuais e Solução de Conflitos - NUPEMEC*, formada por servidores do TJAP, professores da EESJ e participação de adultos presos (Figura 2), com objetivo de: “[...] trabalhar principalmente na prevenção de conflitos, que no presídio ocorrem de forma intensa, em razão da pressão proveniente da situação em que se encontram os presos” (TJAP, 2017), que chegou a concorrer a 14ª edição do *Prêmio Inovare*, que reconhece o êxito de práticas do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e dos advogados.

Figura 2 - Uma parte da equipe do NUPEMEC na EESJ



Fonte: (TJAP, 2017).

“Os próprios detentos auxiliam na conciliação após passarem por treinamento proporcionado pelo NUPEMEC. É uma forma de incluí-los nas atividades para que eles disseminem essa cultura de pacificação e urbanidade entre os demais detentos”, conforme esclarece a notícia (TJAP, 2017).

Ainda no ano de 2017, a equipe do núcleo trabalhou com palestras e oficinas educativas sobre mediação de conflitos, que aconteceram no final de cada mês. Outra importante ação desenvolvida na EESJ como parte da programação escolar, foi o projeto: *Construindo Qualificação Profissional para a (Re)inserção de Apenados no Mercado de Trabalho*, que foi executado no período de 2009 até novembro de 2011, com objetivo de ofertar cursos para adultos presos, envolvendo homens e mulheres presas (AMAPÁ, 2014, 2017; ALVES, 2016), o que ilustramos com a Figura 3.

Figura 3 - Projeto oferta cursos profissionalizantes para detentos do IAPEN



Fonte: (ALVES, 2016).

A 2ª fase desse projeto iniciou em 2014 e deveria encerrar em julho de 2015. “Mas, segundo Francinete Cardoso, foi solicitado um aditivo de tempo para dar continuidade às capacitações e assim evitar perdas de recursos [financeiros]”, conforme (ALVES, 2016). Ainda nesse ano, a EESJ recebeu visita técnica de Marco Firmino dos Santos (gestor de projetos sociais da PETROBRÁS) e a escola aguardava a liberação de verbas para próxima etapa do projeto, o que foi informado pela gestora da EESJ numa notícia do Website do G1.

Ainda, a notícia do Website do G1 divulgou com relação a 2ª fase desse projeto, que foram ofertados os seguintes cursos: “montagem e manutenção de computadores, cabeleireiro, microempreendedor e serigrafia. Além disso, também abrirão turmas para os cursos de horticultor de legumes, pintor de obras, informática básica, noções de jardinagem e paisagismo e garçom” (ALVES, 2016). A EESJ formou 15 adultos presos, que concluíram o Ensino Médio no ano de 2018 (Figura 5) e a sua cerimônia de colação de grau foi divulgada entre as notícias do Website do G1. Eles tiveram a oportunidade de continuar os seus estudos pelo curso ofertado por uma escola pública, na cidade de Macapá (VIDIGAL,

POLLYNE, SOUSA, 2019). Esse número representa um percentual baixo em relação à população carcerária, pois cerca de 70% dos presos não concluem os estudos, conforme dados do IAPEN (Ibid., 2019).

Figura 5 - Formatura/2018 da EESJ



Fonte: Fotografia de Victor Vidigal, citada por VIGIGAL, POLLYNE, SOUSA, 2019.

O Coordenador do Tratamento Penal, José Antônio Nunes comentou nessa notícia que: “A cada três dias de aula, o que representa 12 horas, elimina um dia na pena desse preso. Não só essa remissão de pena, mas o estudo atribui conhecimento, capacitação e qualificação desse jovem que está no sistema prisional”, conforme citado por Vidigal, Pollyne e Sousa (2019) e que se fundamenta na Lei nº 12.433/2011 em vigor no Brasil, que trata da remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho (BRASIL, 2011) e anteriormente pela Portaria nº 009/2005 emitida pela VEP/TJAP (VASQUEZ, 2008; ABREU, 2008).

3.2. Documentação para regularizar a EESJ e seu recurso humano em 2019

Quando uma escola está em situação irregular no CEE, a documentação para encaminhar o pedido de Reconhecimento das Etapas ou modalidades de Ensino à SEED, deve ser protocolado em posse da seguinte documentação:

Ofício de solicitação de Reconhecimento das etapas e/ou modalidades da Educação Básica ofertadas; Projeto Político Pedagógico; Matriz Curricular; Sistemática de Avaliação; Quadro administrativo, técnico e docente devidamente habilitado na forma da lei; Regimento Escolar; Cópia do comprovante do Censo Escolar dos últimos 3 anos; Relação do corpo administrativo, técnico e

docente, acompanhado de cópia do comprovante da habilitação legal de cada profissional (AMAPÁ, 2014).

A SEED por meio do NIOE, realizou uma visita técnica na EESJ, em abril de 2019, para orientar a equipe de gestão da escola, quanto a sua situação irregular no CEE, o que foi informado pela gestora da escola e anotado no Caderno de Campo.

O § 1º do Art. 5º da Resolução nº 057/2015-CEE/AP regulamentou sobre a formação dos professores que trabalham na EESJ e gratificação a esse grupo de docentes:

[...]

§ 1º Os docentes que atuam nos espaços penais deverão ser profissionais do magistério devidamente habilitados e com remuneração condizente com as especificidades da função, podendo auferir uma gratificação adicional, considerando a natureza do trabalho, como está estabelecida nas diretrizes do Conselho Nacional de Políticas Criminais e Penitenciária - CNPCP e do Conselho Nacional de Educação - CNE (AMAPÁ, 2015, p. 3).

Há que se considerar ainda que o Art. 61 da LDBN normatiza que a formação de profissionais da educação deve atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do estudante (BRASIL, 1996).

Logo, a formação de docentes para trabalhar na Educação Básica exige habilitação em Curso de Licenciatura, que são ofertados pelas Instituições de Ensino Superior⁴.

Em 2019, o recurso humano da escola era formado por 46 docentes (Tabela 1), tendo professores do Ensino Fundamental I que ensinavam todas as disciplinas nas turmas de 1ª e 2ª Etapas do curso de EJA, do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio que lecionam as disciplinas que são devidamente habilitados ou que em caso de necessidade por falta de professores, às vezes eles são convidados em caráter excepcional, a ministrá-las.

⁴ Admiti-se como formação inicial mínima o Curso de Magistério para trabalhar na Educação Infantil ou Ensino Fundamental II. Enquanto que para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio o professor deve ter o diploma de Licenciatura em disciplinas específicas.

Tabela 1 - Professores lotados na EESJ - Macapá / 2019

Professor	Quantitativo	Trabalhando na sala de aula	Trabalhando em outro ambiente
1ª e 2ª Etapas do Ensino Fundamental I	15	7	8
Língua portuguesa	4	4	0
Matemática	3	2	1
Ciências	0	0	0
História	2	2	0
Geografia	2	2	0
Artes	2	1	1
Inglês	1	1	0
Espanhol	0	0	0
Química	2	2	0
Física	1	1	0
Biologia	2	2	0
Educação Especial	3	3	0
Ensino Religioso	1	0	1
Didática	2	1	1
Filosofia	1	1	0
Sociologia	1	1	0
Pedagogo	2	0	2
Educação Física	2	2	0
Total	46	32	14

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em informações obtidas com a gestora da EESJ.

Considerando a Resolução nº 056/2011-CEE/AP (AMAPÁ, 2011) e o total de 46 professores lotados em 2019 na EESJ (Tabela 1), que trabalham com planejamento e ensino em cursos da EJA na educação penitenciária. Os dados revelam, que em 2019, a escola não tinha professor de Espanhol e Ciências. Mas tinha no seu quadro docente, dois professores da disciplina de Didática, cuja disciplina não faz parte da matriz curricular dos cursos ofertados aos adultos presos.

Um dos professores de Didática, trabalhava na turma da 2ª Etapa e outro no Laboratório de Informática e Educacional - LIED, conforme esclarecido

pela gestora escolar. O LIED tinha dez computadores, sendo nesses instalados o Sistema Operacional LINUX. Mas os computadores do LIED não têm acesso à internet.

3.3. Discussão do resultado

Com base na leitura e análise da Portaria nº 139/2009-SEED e da Portaria nº 140/2009-SEED (AMAPÁ, 2009a, 2009b), constatamos que em 2019, a EESJ estava com os atos de autorização de funcionamento vencidos há quase 10 anos, o que obriga a gestora da escola a solicitar ao NIOE/SEED, a emissão de certificados de conclusão de Cursos de Ensino Fundamental e Médio.

A gestora da escola informou que a equipe pedagógica e de gestão tem interesse e pretende elaborar o novo Regimento da EESJ, com o apoio do corpo docente e dos estudantes. Além de desejar atualizar a sua Sistemática de Avaliação e Matriz Curricular, com o fim de atender as necessidades dos adultos presos e estudantes. Mas em 2019, a gestora ainda não tinha uma previsão para conclusão, dados que foram anotados no Caderno de Campo.

Outro aspecto da análise do objeto de estudo, com base no PEESP/AP, pode-se verificar que a EESJ, ainda não tem um Projeto Político-Pedagógico - PPP (AMAPÁ, 2014; 2017). Esses dois PEESP/AP indicam algumas especificidades a serem consideradas no debate e na elaboração/aprovação do seu PPP.

Por exemplo, a questão de manter a segurança no ambiente carcerário e no local de trabalho para que os serviços educacionais sejam prestados, a necessidade de critérios para formar as turmas nos cursos ofertados pela equipe da EESJ, a diversidade cultural no sistema penitenciário, o que se manifesta pela “cultura escolar e cultura prisional” (VASQUEZ, 2008), devido o convívio na EESJ entre professores, estudantes presos e agentes penitenciários. Além disso, os PEESP/AP defendem a oferta de cursos aos adultos presos, com base numa concepção que entende e reconhece que a educação penitenciária como direito social e humano para promover a Cultura de Paz, a Inclusão Social e a Cidadania (AMAPÁ, 2014, 2017).

Foram definidos na Seção 5.2. Regras e procedimentos de rotina do Capítulo 5. Gestão do PEESP/AP de 2017, como parte das suas ações prioritárias:

PLANO DE AÇÃO

- a) Articular, no prazo de 2 (dois) anos, as medidas necessárias para a elaboração de um documento normativo, com valor oficial, que discipline as práticas de segurança dentro das instituições penais, que contemple principalmente regras e procedimentos de rotina das ações para o pleno funcionamento da assistência escolar e afins.
- b) Elaborar, no prazo de 1 (um) ano, Projeto Pedagógico Institucional, documento destinado a definir diretrizes e práticas educacionais para o sistema prisional do Amapá.
- c) Articular, no prazo de 2 (dois) anos, a partir desta publicação, a elaboração do Projeto Pedagógico e do Regimento Interno da Escola Estadual São José [...] (AMAPÁ, 2017, p. 49).

O fato de constar escrito no PEESP/AP a necessidade de elaborar o Projeto Pedagógico Institucional, o Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar indicam que algumas das demandas recorrentes da EESJ foram bastante discutidas no período de elaboração do Plano. Mas com base em informações obtidas na visita técnica na EESJ, segundo a gestora escolar, esse importante documento da política educacional no Estado do Amapá ainda não foi aprovado pela Assembleia Legislativa do Amapá, como deveria já ter acontecido, como ocorreu com o Plano Estadual de Educação - PEE, por meio da Lei nº 1.907 de 24 de junho de 2015 para os decênios de 2015-2025 (AMAPÁ, 2015).

Portanto, a EESJ ainda não tem o seu Projeto Político-Pedagógico. Entretanto, essa não é a única dificuldade que a impede de regularizar a escola no CEE-AP, pois outro critério é que ela necessita atualizar o seu censo escolar.

O censo escolar é uma pesquisa sobre a educação básica, que é realizado em cada ano pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP, com o fim de sistematizar o diagnóstico da situação das escolas (BRASIL, 2008). Portanto, as suas informações e dados estatísticos são essenciais para o planejamento, a execução e o acompanhamento das políticas educacionais no sistema educacional e no sistema penitenciário. A sua coleta de dados permite aos gestores das instituições escolares conhecer os pontos fortes e fracos dos serviços educacionais ofertados à comunidade estudantil.

A gestora da EESJ, durante a visita técnica deste estudo, relatou que a escola estava com dificuldade em finalizar o Censo Escolar do ano de 2018, devido à modificação do Calendário Escolar. Esses dados educacionais devem ser informados ao INEP, pois sua missão “é subsidiar a formulação de políticas ed-

educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país” (INEP, 2019).

Considerando a análise documental, avaliamos que cabe orientar e lembrar a equipe de gestão da escola, quanto à necessidade de priorizar a regularização da EESJ no CEE, com base nas orientações e nos procedimentos, que são recomendados pelo NIOE, como:

- **Orientação nº 1:** A equipe da gestão escolar deve priorizar a regularização da EESJ, como parte das suas demandas recorrentes, ou seja, problemas que existem há um certo tempo e que se inserem no desenvolvimento da política pública e que ainda não foram resolvidas, interpretação que fazemos, a partir de Croce e Roggero (2015).

O Ato de Reconhecimento é importante para o funcionamento da escola e qualidade dos serviços educacionais prestados aos adultos presos, assim como o Regimento Escolar. Quanto à Sistemática de Avaliação e a Matriz Curricular, a EESJ já cumpre esses dois critérios, com base na Resolução nº 056/2011-CEE/AP, assim como as demais escolas da rede estadual (AMAPÁ, 2011).

- **Orientação nº 2:** A equipe da gestão escolar pode utilizar os documentos que a escola já tem para requerer a sua regularização no CEE (Quadro 1), para protocolar o Ofício que deve ser encaminhado à SEED.

Quadro 1 - Documentos que a EESJ tem em arquivo institucional

Descrição	Resposta	
	Sim	Não
Regimento Escolar	X	
Matriz Curricular	X	
Sistemática de Avaliação	X	
Relação do corpo docente, técnico e de gestão	X	
Cópias dos certificados que comprovem a formação acadêmica e habilitação do recurso humano	X	

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em informações coletadas no NIOE/SEED.

Essa orientação do NIOE justifica-se para garantir a celeridade da tramitação do processo administrativo no Sistema Integrado de Atendimento ao Cidadão na SEED.

• **Orientação nº 3:** A equipe de gestão da EESJ deve providenciar a elaboração dos documentos ausentes (Quadro 2), uma vez que sem o PPP e as cópias do Censo Escolar dos últimos três anos, não será possível regularizar a escola no CEE.

Quadro 2 - Documentos que a EESJ não tem em arquivo institucional

Descrição	Resposta	
	Sim	Não
Projeto Político-Pedagógico – PPP		X
Cópias do Censo Escolar dos três últimos anos		X

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em informações coletadas no NIOE/SEED.

A equipe de gestão da EESJ deve também ter como prioridade no seu Calendário Escolar produzir o PPP, assim como atualizar o Censo Escolar e informá-lo ao INEP, considerando que sem esses documentos a escola fica impedida de tramitar formalmente o pedido para regularizar-se no CEE.

Nesse contexto, compete ao CEE atuar na fiscalização e no acompanhamento quanto à aplicação das leis e das resoluções pelas escolas (AMAPÁ, 2014), devendo articular-se com a SEED, com os Conselhos Municipais de Educação e os órgãos do TJAP e do IAPEN, que desenvolvem ações em defesa e garantia dos direitos dos adultos presos de estudar.

Com relação ao foco deste estudo, constatamos que a EESJ tem ato de criação, o Decreto nº 1399 de 01 de junho de 2004 (AMAPÁ, 2004), ou seja, ela já possui um ato oficial importante. Também têm os atos de autorização de funcionamento para o Ensino Fundamental, a Portaria nº 139/2009-SEED e para o funcionamento do Ensino Médio, a Portaria nº 140/2009-SEED. Além da Resolução nº 057/2015-CEE/, que trata da oferta de cursos pela EJA aos adultos presos (AMAPÁ, 2004, 2009a, 2009b, 2015).

O Regimento Escolar em vigor na EESJ é o regimento padrão da SEED (AMAPÁ, 2015). Nele consta a organização administrativa, pedagógica e disciplinar das escolas da rede estadual de ensino do Estado do Amapá, como os seus objetivos gerais. Esse documento foi aprovado pela Resolução nº

046/2015-CEE/AP e se referencia na legislação educacional vigente, sendo parte dos seus princípios:

[...] Desenvolver o processo educativo fundamentado no princípio da participação efetiva da família e da comunidade; Oportunizar experiências que contribuam para o exercício da cidadania, através da participação da comunidade escolar em Órgãos Colegiados e na Gestão Democrática da escola (AMAPÁ, 2015, p. 27).

Contudo, ressaltamos a importância da EESJ ter o Regimento Escolar próprio para valorizar as especificidades do grupo de estudantes atendidos pela escola dentro da prisão, na cidade de Macapá, que são homens presos, que estão de regime fechado ou que estão custodiados no IAPEN, e também mulheres presas ou detidas provisoriamente na COPEF. Considerando a prioridade de regularizar o seu funcionamento, a escola pode optar em continuar por um determinado tempo pelo uso do Regimento Padrão da mantenedora.

A sistemática de avaliação da EESJ é a mesma adotada pela SEED e baseia-se nas concepções Qualitativa, Mediadora, Processual, Progressista, Libertadora, Contínua e Redimensionadora, em consonância com a Resolução nº 07/2010-CNE (BRASIL, 2010) e compreende a avaliação como elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino.

Considera ainda os princípios de atendimento à diversidade, a escola deve tentar oportunizar um trabalho interdisciplinar para tornar a aprendizagem significativa ao corpo discente, com base nas lógicas formativa e somativa (AMAPÁ, 2015). A primeira, preocupa-se com o processo de apropriação dos saberes pelo estudante, mediados pela intervenção do professor, para promover a regulação das aprendizagens, revertendo a eventual rota do fracasso e reinserindo o estudante no processo educativo. Enquanto que, a outra apoia-se numa concepção classificatória de avaliação, cuja função ao término de cada unidade temática, semestre ou ano letivo, é a de verificar se houve aquisição de conhecimento (Ibid., 2015).

O regimento escolar e a sistemática de avaliação foram aprovados pela Resolução nº 046/2015-CEE/AP. Considerando ainda, o espaço e as limitações em que a EESJ está inserida, faz-se necessária uma Sistemática de Avaliação própria, por ser a única escola pública que oferta cursos de ensino fundamental e médio às pessoas privadas de liberdade, além de atuar com projetos, com apoio de colaboradores e parceiros.

A sua sistemática de avaliação, em 2019, ainda não contemplava as especificidades da EJA na Educação Penitenciária. Contudo, depois que a EESJ estiver em situação regular no CEE, ela terá o tempo necessário para a construção de uma sistemática própria, por ser a única escola que atua no cárcere no Estado do Amapá.

A matriz curricular da EESJ é a mesma adotada pela SEED, que foi aprovada pela Resolução nº 056/2011-CEE/AP, o que destacamos:

Art. 18 - São componentes curriculares integrantes da Base Nacional Comum, articulados com as Áreas de conhecimento, no Ensino Fundamental: I) Linguagens: Língua Portuguesa; Língua Materna para População Indígena; Língua Estrangeira Moderna; Artes; Educação Física. II) Matemática; III) Ciências da Natureza; IV) Ciências Humanas: Geografia; História. V) Ensino Religioso.

Art. 19 - Os componentes curriculares integrantes da Base Nacional Comum para o Ensino Médio serão agrupados nas áreas do conhecimento, objetivando constituição de competências e habilidades, conforme o disposto a seguir: I - Linguagens: a) Língua Portuguesa/Literatura; b) Língua Materna para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Artes, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; e) Educação Física. II - Matemática; III - Ciências da Natureza: Biologia; Física; Química; III - Ciências Humanas: História; Geografia; Filosofia; Sociologia (AMAPÁ, 2011, p. 4).

A EESJ ainda não tem uma matriz curricular própria que atenda às necessidades da comunidade escolar-prisional ou dos adultos presos, que venham suprir as demandas recorrentes da EJA na Educação Penitenciária, e que considere o encarceramento e o confinamento de humanos no seu planejamento de ensino e de projetos.

4. CONCLUSÃO

No Estado do Amapá, o acesso à educação escolar no cárcere é garantido apenas pela oferta de curso pela modalidade EJA, na cidade de Macapá, sendo o seu corpo docente formado pelos servidores públicos da SEED, lotados na EESJ.

Concluimos, com base na análise documental que em 2019, a EESJ estava em situação irregular no CEE, pois os seus atos de autorização para funci-

onamento estavam vencidos, o que a impede de emitir os certificados aos concluintes de cursos de Ensino Fundamental e Médio desde 2004.

Para que a escola deixe de estar irregular no CEE, é essencial que a equipe de gestão priorize a documentação da EESJ que falta, visando atender os critérios que determinam a legislação educacional, o que significa elaborar o seu Projeto Político-Pedagógico, com a participação do corpo administrativo da escola e da penitenciária, do corpo docente e discente, além de providenciar a atualização do Censo Escolar.

O resultado do estudo aponta informações sobre os projetos e as ações de 2009 a 2017, a formatura do Ensino Médio de 2018, o recurso humano da EESJ de 2019, a quantidade de estudantes atendidos em 2019 e sobre os seus atos de criação e de funcionamento para oferta de cursos de Ensino Fundamental e Médio pela EJA na educação penitenciária.

A ausência de Projeto Político-Pedagógico e do Censo Escolar indicam duas demandas decorrentes da escola instalada na prisão, que dificultam a tramitação de processo administrativo para regularizá-la na SEED. Essas demandas recorrentes são problemas reais da política educacional, que existem e que não foram priorizados e nem resolvidos entre os problemas da educação pública amapaense.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. A. **Educação entre grades:** um estudo sobre educação penitenciária no amapá. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

ALMEIDA, M. S. S.; SILVA, E. P.; VASQUEZ, L. E. **Carta da educação penitenciária amapaense.** Macapá, 2018.

ALVES, J. Um novo caminho', diz detento que participa de profissionalização no AP. 25 de maio de 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2016/05/um-novo-caminho-diz-detento-que-participa-de-profissionalizacao-no-ap.html>> Acesso: 09 de Ago. 2019.

AMAPÁ. **Cópia do Decreto nº 1399 de 01 de junho de 2004.** Estabelece a criação da Escola Estadual São José como parte do Complexo Penitenciário. Macapá, 2004. (Arquivo Institucional do NIOE/SEED).

_____. **Cópia da Portaria nº 139/2009-SEED.** Macapá, 2009a. (Arquivo Institucional do NIOE/SEED).

_____. **Cópia da Portaria nº 140/2009-SEED.** Macapá, 2009b. (Arquivo Institucional do NIOE/SEED).

_____. Resolução nº 056/2011-CEE/AP. Aprova as Diretrizes Curriculares, Plano Curricular e Matrizes Curriculares da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino no Amapá. **Diário Oficial do Estado nº 5058.** Macapá, 01 de setembro de 2011.

_____. Resolução nº 077/2014-CEE/AP. Dispõe sobre a criação, credenciamento de instituições de ensino, autorização para funcionamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento de etapas e modalidades da educação básica do sistema estadual de ensino do Amapá e estabelece outras providências. **Diário Oficial do Estado nº 5926.** Macapá, 07 de abril de 2015.

_____. **Plano estadual de educação para o sistema penitenciário do amapá.** Macapá, 2014.

_____. **Plano Estadual de Educação para o Sistema Penitenciário do Amapá.** Macapá, 2017.

_____. Resolução nº 046/2015-CEE/AP. Homologa o regimento escolar e a sistemática de avaliação da rede estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado nº 5979.** Macapá, 19 de junho de 2015.

_____. Resolução nº 057/2015-CEE/AP. Dispõe sobre a oferta da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica para pessoas privadas de liberdade, nos estabelecimentos penais do estado do Amapá e dá outras providências correlatas. **Diário Oficial do Estado nº 6134.** Macapá, 15 de fevereiro de 2016.

_____. **Lei nº 1.907 de 24 de junho de 2015.** Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação - PEE, para o decênio 2015-2025, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mpap.mp.br/>> Acesso: 09 ago. 2019.

_____. **Internos do Iapen ganham oportunidade de qualificação profissional.** 26 de julho de 2016. Disponível em: <http://www.portal.ap.gov.br/ler_noticia.php?slug=0108/internos-do-iapen-ganham-oportunidade-de-qualificacao-profissional> Acesso em: 09 ago 2019.

BRASIL. Lei nº 7210/84. Instituiu a Lei de Execução Penal. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7210-11-julho-1984-356938-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso: 09 ago. 2019

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

_____. **Decreto nº 6.425 de 4 de abril de 2008.** Dispõe sobre o censo atual da educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6425.htm> Acesso: 09 ago. 2019

_____. **Resolução nº 02/2010-CNE/CEB.** Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/institucional/biblioteca>> Acesso em: 09 ago. 2019.

_____. **Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf> Acesso: 09 ago. 2019.

_____. **Lei nº 12.433/2011.** 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, 29 de julho de 2011. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br>.> Acesso em: 09 ago. 2019.

_____. **Lei nº 12.527 de 18 de novembro de 2011.** Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm> Acesso em: 09 ago. 2019.

_____. **Lei nº 13.163 de 9 de setembro de 2015.** Modifica a Lei nº 7.210 de 11 de julho de 1984 - Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13163.htm> Acesso em: 09 ago. 2019.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J-P.; GROULX, L-H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. P. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 296-316.

CROCE, M. L.; ROGGERO, R. Notas sobre Política, Políticas Públicas e seu Significado para Pensar o Tempo-Memória em Educação. *In*: BAPTISTA, A. M. H.; ROGGERO, R.; MAFFRA, J. (Org.). **Tempo-Memória: Perspectivas em educação**. São Paulo: BT Acadêmica, 2015. p. 263-279.

DIAS, Z. R. **Procedimentos para regularização da Escola Estadual São José**: uma contribuição à gestão escolar no âmbito da educação penitenciária. 2019. Monografia (Especialização em Docência para Educação Penitenciária) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2019.

DUARTE, A. J. O.; SIVIERI-PEREIRA, H. O. Aspectos históricos da educação escolar nas instituições prisionais brasileiras do período imperial ao século XXI. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, Vol. 22, n. 4, p. 344-352, Out./Dez. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Conheça o INEP**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>> Acesso em: 09 ago. 2019 .

ONOFRE, E. M. C.; JULIÃO, E. F. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, Vol. 38, n. 1, p. 51-69, Jan./Mar. 2013.

SILVA, R.; OLIVEIRA, C. B. F.; BITENCOURTH, C. S.; ZAMBONI, M. R. G.; MENDES, P. A Educação em Prisões e o Papel da Universidade Pública. **Rev. Cult. Ext. USP**, São Paulo, Vol. 17, p. 65-80, Mai. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. **Ofício nº 02/2017-NAI/PROEAC/UNIFAP**. Macapá, 2017.

VASQUEZ, E. L. **Sociedade cativa. Entre cultura escolar e cultura prisional**: uma incursão pela ciência penitenciária. 2008. Dissertação (Mestrado em História da Ciência) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

VIDIGAL, V.; POLLYNE, N.; SOUSA, A. Voltei a sonhar', diz preso por homicídio em formatura de escola dentro de prisão no AP. 09 de abril de 2019. **G1**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2019/04/09/voltei-a-sonhar-diz-presos-por-homicidio-em-formatura-de-escola-dentro-de-prisao-no-ap.ghtml>> Acesso em: 09 ago. 2019.

XAVIER, E. D.; SILVA, R. C. Educação no cárcere: análise comparativa das legislações brasileira e argentina. **Direito, Estado e Sociedade**, Rio de Janeiro, n. 50, p. 86-108, Jan./Jun. 2017.

CARTA DA EDUCAÇÃO PENITENCIÁRIA AMAPAENSE^{1 2}

Myryan Sylvia Sousa de Almeida

Emerson de Paula Silva

Eliane Leal Vasquez

Aos Órgãos dos Poderes Executivo, Judiciário e Legislativo

Prezados Gestores,

As discussões acerca da temática Educação Penitenciária na Universidade Federal do Amapá iniciaram-se em 2012, com a criação da linha de pesquisa: Políticas Públicas para Educação Penitenciária, no Grupo Políticas Públicas e Educação Inclusiva (GPPEI/UNIFAP/CNPq), instituído pela professora Leila do Socorro Rodrigues Feio, o que ocorreu a partir do ingresso da professora Eliane Leal Vasquez no Curso Intercultural Indígena/Campus Norte do Oiapoque (UNIFAP), momento em que foi cadastrado o projeto de pesquisa: Políticas Públicas para Educação Penitenciária: Pela implantação de um programa governamental, por intermédio do Curso de Pedagogia, no Campus Marco Zero do Equador.

Em 2013, foi realizado o I Seminário de Políticas Públicas para Educação Penitenciária no Amapá, através de um projeto de extensão, o qual contou com a participação de 170 pessoas.

O evento foi idealizado, a partir da articulação entre alguns membros da II Comissão para elaboração do Plano Estadual de Educação para o Sistema Penitenciário Amapaense, com pesquisadores do GPPEI e apoio logístico do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI/PROEAC/UNIFAP). No referido evento foram realizadas três oficinas com os participantes, com o objetivo de discutir as concepções filosóficas de educação para o Plano Estadual de Educação para o Sistema Penitenciário Amapaense (PEESP-AP), onde se deliberou que a educação penitenciária, mesmo não sendo uma modalidade de ensino reconhecida no Brasil, a sua concepção fundamentava-se em cinco pilares: Direi-

¹ DOI: 10.29388/978-65-86678-21-5-f.141-146.

² Esta carta foi redigida e aprovada de forma coletiva, em 27 de março de 2018, no III Seminário de Políticas Públicas para a Educação Penitenciária no Amapá: Arte, Cultura e Educação Penitenciária, pelos participantes do Grupo de Trabalho: Criação Coletiva de Documento Público sobre a implantação de Políticas Públicas de Cultura na Educação Penitenciária

tos Humanos, Cidadania, Direito Social, Cultura de Paz e Inclusão Social, o que contribui para a elaboração da primeira versão completa do documento, já no ano de 2014.

A UNIFAP continuou em 2015, os debates sobre a educação penitenciária no Estado do Amapá, realizando o II Seminário de Políticas Públicas para Educação Penitenciária no Amapá: Articulando a consolidação das metas do Plano Estadual de Educação para o Sistema Penitenciário Amapaense na política educacional, o qual mais uma vez, foi realizado como um projeto de extensão, onde se reuniram em torno de 100 pessoas interessadas no projeto de extensão. Este visava debater sobre a implementação do Plano Estadual de Educação para o Sistema Penitenciário Amapaense, já que até novembro de 2015, a Secretaria de Estado da Educação - SEED, não tinha tomado providências para encaminhamento do Plano aos órgãos, como a Assembleia Legislativa do Estado do Amapá, com o fim de aprovação deste através de um projeto de lei.

Há de se considerar que o Conselho Estadual de Educação - CEE, ligado ao GEA/SEED, aprovou também a Resolução nº 057/2015-CEE/AP, que dispõe sobre a oferta da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica para pessoas privadas de liberdade no Estado do Amapá, como resultado das demandas, que aos poucos passam a ser inseridas na política educacional amapaense, em decorrência da legislação mais recente da área.

No período de 23 a 27 de março de 2018, realizou-se o III Seminário de Políticas Públicas para Educação Penitenciária, organizado pelo Curso de Teatro - CCT/UNIFAP e pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - NAI/PROEAC/UNIFAP, onde estiveram aproximadamente 120 participantes entre professores, educadores penitenciários, técnicos, professores da Escola Estadual São José - EESJ/SEED, estudantes, pesquisadores da Universidade Federal do Amapá, Universidade Federal da Bahia, Universidade do Estado de Santa Catarina - UESC, Museu de Arte Moderna de São Paulo - MAM e outras IFEs. Além de educadores penitenciários que trabalham no Instituto de Educação Penitenciário do Amapá - IAPEN/SEJUSP e demais membros da sociedade amapaense.

Considerando a mais recente legislação brasileira, que normatiza a educação em estabelecimentos penais, além de outras que tratam da educação e cultura, como:

- Plano Nacional de Cultura e o Sistema Nacional de Cultura;
- Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional;
- Plano Nacional de Educação;

- Plano Estadual de Educação;
- Plano Estadual de Educação para o Sistema Penitenciário Amapaense;
- Plano Estadual de Cultura do Amapá;
- Resolução nº 2/2010 de 19 de maio de 2010;
- Decreto nº 7.626 de 24 de novembro de 2011;
- Recomendação nº 44/13 de 26 de novembro de 2013;
- Resolução nº 057/2015-CEE/AP;
- Art. 13 da Resolução nº 39/2017 de 29 de novembro de 2017-CONSU/UNIFAP.

Por meio deste documento do III SPPEP/AP, que nomeamos de *Carta da Educação Penitenciária Amapaense*, requeremos que a mesma seja encaminhada oficialmente aos órgãos locais do Estado de Amapá para ciência, tanto do Poder Executivo, Judiciário e Legislativo para devidas providências, em especial, ao Ministério Público do Estado do Amapá, à Secretaria de Estado da Educação, à Vara de Execução Penal do Tribunal de Justiça do Amapá e Secretaria de Segurança e Justiça do Amapá, bem como à Pastoral Carcerária e à Comissão de Direitos Humanos da Ordem dos Advogados do Estado do Amapá, visando que o Estado do Amapá se torne colaborador da implementação do Plano Estratégico de Educação para o Sistema Prisional, instituído pelo Decreto nº 7.626 de 24 de novembro de 2011.

Afinal, de que vale termos um Plano Estadual de Educação para Sistema Penitenciário Amapaense - PEESP-AP, elaborado e atualizado a sua última versão em 2017³, sob a articulação da gestora e professores, com apoio do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - NAI/UNIFAP, se a política educacional à população carcerária ainda não se implementou de fato?

De acordo com PEESP-AP (AMAPÁ, 2017), as metas prioritárias a serem atendidas são:

- Meta I - Ampliação da matrícula de educação formal;
- Meta II - Ampliação da oferta de educação não formal;
- Meta III - Ampliação de oferta de qualificação profissional;
- Meta IV - Ampliação no número de inscritos nos exames de certificação;
- Meta V - Ampliação no número de bibliotecas e de espaços de leitura;

³AMAPÁ. Plano Estadual de Educação para o Sistema Penitenciário Amapaense. Macapá, 2017.

Meta VI - Melhoria na qualidade da oferta de educação.

Há de se condiserar que para atingir parcialmente ou integralmente as metas do PEESP-AP, faz-se necessário um planejamento integrado, que conte com a articulação e termos de colaboração técnico entre as instituições e os órgãos envolvidos de forma direta e indireta com as demandas da educação penitenciária, bem como um conjunto de ações prioritárias, a saber:

- Instituir uma Comissão pela Reitoria da UNIFAP para tratar das demandas para a formação da comunidade escolar-prisional, bem como para assessorar a implementação de políticas para a educação penitenciária no Estado do Amapá;
- Criar a disciplina de Educação Penitenciária nos cursos de licenciaturas da UNIFAP;
- Implementar parte diversificada do currículo escolar, tomando como referência a base nacional comum para contemplar as peculiaridades dos estudantes privados de liberdade;
- Criar reserva de vagas para curso de graduação presencial na UNIFAP para egressos do sistema penitenciário e de pessoas que estão no regime aberto e semiaberto;
- Criar a resolução no âmbito local à Educação Especial, para cursos ofertados pela Educação de Jovens e Adultos na Educação Penitenciária, pois a Resolução N° 057/2015 não contempla as demandas recorrentes da Educação Especial e do atendimento educacional especializado;
- Ampliar os projetos de extensão da UNIFAP, que tem a população carcerária e os profissionais que trabalham no ambiente carcerário como público;
- Planejar e implementar o projeto de extensão da UNIFAP, tendo as mulheres encarceradas e seus filhos/filhas como público;
- Articular, planejar e implantar uma proposta curricular específica para Educação Penitenciária para o Estado do Amapá, com educação semipresencial ou ofertada por módulos;
- Adequar os aspectos formais (registro da frequência, tempo de aula e currículo) e outros aspectos pedagógicos, referentes ao funcionamento das escolas em contexto de privação da liberdade, com o fim de garantir que o funcionamento das unidades escolares dialoguem com o calendário escolar oficial da SEED;

- Cumprir a Portaria no âmbito do IAPEN/SEJUSP, que trata do posto fixo de funcionamento de segurança dos profissionais da educação, que trabalham no ambiente carcerário;
- Manutenção por via UNIFAP da realização do Seminário de Políticas Públicas para Educação Penitenciária nos anos futuros;
- Promover a reflexão sobre educação profissional nas escolas em contexto de privação de liberdade;
- Articular, planejar e implementar critérios para atuação de gestores, técnicos e professores que trabalham nas escolas em contexto de privação de liberdade, como o processo seletivo interno, a avaliação psicológica e a formação acadêmica ou continuada na Educação Penitenciária ou áreas afins.
- Fortalecer o trabalho da Coordenadoria do Tratamento Penal - CO-TRAP/IAPEN, por meio da firmação de termo de cooperação técnico, e outras, com o fim de captar recursos financeiros para planejar, implementar e avaliar a execução de projetos e ações institucionais, tendo como público alvo, os servidores penitenciários, profissionais da educação e a população carcerária.

Nós, os participantes do III Seminário de Políticas Públicas para Educação Penitenciária, avaliamos ser de extrema importância a implementação de ações institucionais e projetos com foco nas metas do PEESP-AP, pois o acesso à educação e cultura promovem o desenvolvimento integral do ser humano e auxilia nas relações interpessoais dentro e fora da prisão, além de ser imprescindível para tentar acessar o mercado formal de trabalho.

Assim, compreendemos que atender às demandas da Educação Penitenciária implica em ofertar com qualidade os serviços prestados à população carcerária e garantir as condições de trabalho aos servidores, que trabalham com eles, e ao mesmo tempo, numa visão de futuro, é pensar na sociedade amapaense, onde o acesso à educação e cultura são entendidos como direito humano.

Macapá, 27 de abril de 2018.

SOBRE OS AUTORES

Autor do prefácio



Roberto da Silva - Doutor em Educação (USP) e livre docente em Pedagogia Social pelo Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação (FEA/USP). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa: Estado, Sociedade e Educação, e foi professor formador do Curso de Especialização em Docência para Educação Penitenciária (DEAD/UNIFAP). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Regimes de Privação da Liberdade (GEPÊPrivação) e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Angola (GEPEULAN). É o editor da Coleção Pedagogia Social, publicada pela Editora Expressão e Arte. Participa do Comitê de Ética em Pesquisa no Sistema Prisional do Estado de São Paulo e integra o Conselho Editorial da Revista Brasileira de Execução Penal.

Autores do livro



Almiro Alves de Abreu - Mestre em Educação (UFS-CAR) e professor assistente do Curso de Graduação em Pedagogia (DED/UNIFAP) e foi professor formador do Curso de Especialização em Docência para Educação Penitenciária (DEAD/UNIFAP). Atualmente, cursando Doutorado em Educação (USP) e pesquisador do Grupo Políticas Públicas, Educação Inclusiva, Tecnologia Assistiva e Saúde Coletiva (PEPITAS), linha de pesquisa: Políticas públicas para educação penitenciária. Desenvolve pesquisa de doutorado sobre educação penitenciária no Amapá, discutindo: A formação continuada de professores no Curso de Especialização em Docência para Educação Penitenciária (Ead), ofertado pela UNIFAP.



Edmar Souza das Neves - Doutor em Educação (UNINOVE) e professor substituto do magistério superior (UFPI), Departamento de Fundamentos da Educação, Centro de Ciências da Educação e foi professor formador do Curso de Especialização em Docência para Educação Penitenciária (DEAD/UNIFAP). Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Educação Física (GEPEE-FE), linha de pesquisa: Estudos comparativos em educação penitenciária. Desenvolve pesquisa em educação penitenciária no Brasil, com ênfase em: Atividade física no século XX, Educação Penitenciária no Amapá; Psicologia da Educação, foco nas Teorias de Piaget e Vygotsky.

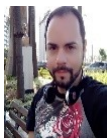


Eliane Leal Vasquez - Doutora em História da Ciência (PUC/SP), professora adjunta do Curso de Graduação em Matemática (DCET/UNIFAP) e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (DFCH/UNIFAP). Coordenou de 2018 a 2019, o Curso de Especialização em Docência para Educação Penitenciária (DEAD/UNIFAP). Pesquisadora do Grupo Políticas Públicas, Educação Inclusiva, Tecnologia Assistiva e Saúde Coletiva (PEPITAS) e líder do Núcleo de Pesquisa História da Ciência e Ensino (NUPHCE). Tem experiência em pesquisa nas áreas de História da Ciência e Educação Matemática, com foco nos temas: Ciência Penitenciária no Brasil Império; Educação Penitenciária no Amapá; História da Matemática na Formação de Professores de Matemática; Modelagem Matemática, Etnomatemática e Tecnologia Educacional na Formação de Professores Indígenas. Ela é a editora chefe da revista eletrônica Science and Knowledge in Focus da UNIFAP.



Emerson de Paula Silva - Mestre em Artes da Cena (UNICAMP) e professor assistente do Curso de Graduação em Teatro or (UNIFAP), Departamento de Letras e Arte, Campus Marco Zero do Equador. Atualmente, cursando Doutorado em Estudos Literários (UNESP). É líder do Grupo de Estudos em Espaços Culturais, Inclusivos e Deliberati-

vos (NECID) e pesquisador do Núcleo de Estudos Linguísticos e Culturais (UNESP). Tem experiência em pesquisa, com ênfase nas temáticas: Artes da Cena, Acessibilidade Cultural e Estudos Africanos AfroBrasileiros.



Frederico de Carvalho Ferreira - Mestre em Artes (UFU) e professor assistente do Curso de Graduação em Teatro (UNIFAP), Departamento de Letras e Arte, Campus Marco Zero do Equador. Atualmente, cursando Doutorado em Artes (UFPA) e pesquisador do Grupo PERAU - Memória, História e Artes Cênicas na Amazônia (ETDUFPA/ICA). Dedicar-se na pesquisa, aos seguintes temas: Teatro do Clown; Processos de Ensino, Aprendizagem e Mediação em Artes; História da Arte e do Espetáculo; Pedagogia do Teatro, Educação e Teatro.



Leila do Socorro Rodrigues Feio - Doutora em Psicologia (UNIOVI/Espanha), com título acadêmico revalidado no Brasil pela UFPA. Professora adjunta do Curso de Graduação em Pedagogia (UNIFAP), Departamento de Educação. Foi professora formadora do Curso de Especialização em Docência para Educação Penitenciária (DEAD/UNIFAP). Líder do Grupo Políticas Públicas, Educação Inclusiva, Tecnologia Assistiva e Saúde Coletiva (PEPITAS). Tem experiência em pesquisa com foco em: Comportamento Matemático e Ansiedade Matemática; Política de Acessibilidade na Educação Superior; Autismo; Deficiência Visual; Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade; Metodologia do Professor, Gestão do Tempo de Estudo e Envolvimento Familiar.



Leila Nazaré dos Santos Passos - Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico: Administração, Orientação e Supervisão (FACINTER), servidora pública do Governo do Estado do Amapá, Secretária de Estado da Educação (SEED). Tem experiência em pesquisa em educação penitenciária, discutindo o papel social da Escola Estadual São José (EESJ) às pessoas privadas de liberdade.



Lisete Clemente - Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico: Administração, Orientação e Supervisão (FACINTER), servidora pública do Governo do Estado do Amapá, Secretaria de Estado da Educação (SEED). Tem experiência em pesquisa em educação penitenciária, com foco no papel social da Escola Estadual São José (EESJ) às pessoas privadas de liberdade. Ela exerceu o cargo de gestora da EESJ no período de 2005 a 2010.



Lucidéa Portal Melo de Carvalho - Doutora em Ciências da Educação (UNINTER, Paraguai), com título acadêmico revalidado no Brasil pela UFAL. Servidora pública do Governo Federal, cedida ao Governo do Estado do Amapá para a Secretaria de Estado da Educação (SEED). Advogada (OAB/AP), com atuação na área Criminal, presidente da ABRACRIM/Amapá e Conselheira Seccional da OAB/AP. Tem experiência em pesquisa, com foco em: Ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos na Educação Penitenciária; Reintegração social de egressos do Sistema Penitenciário Amapaense; Convívio com a Família e inserção de Egressos do Sistema Penitenciário no Mercado de Trabalho.



Margarete Rodrigues de Lima - Graduada em Ciências Sociais (UNIFAP), Departamento de Filosofia e Ciências Humanas. Na sua pesquisa de graduação, ela estudou o atendimento educacional especializado (AEE) ao estudante com deficiência da Educação de Jovens e Adultos na Educação Penitenciária no Amapá. Interesse de pesquisa: Direitos das Pessoas com Deficiência; Educação Especial e Educação Penitenciária.



Mayara Caroline da Costa Marques - Graduada em Artes Visuais (UNIFAP), Departamento de Letras e Artes. Atualmente, cursando Graduação em Teatro (UNIFAP). Foi bolsista do Projeto de Extensão Teatro e Inclusão: Laboratório de Acessibilidade Cultural em Macapá (PROEAC). Tem interesse

em estudos com ênfase nos assuntos: Ensino de Arte; Cultura Visual; Experimentações Metodológicas; Questões de Gênero e Sexualidade.



Mesaque Silva Correia - Doutor em Educação Física (USJT), professor do magistério superior (UFPI), Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, Centro de Ciências da Educação (CCE/DMTE), atuando no ensino nos Cursos de Graduação em Pedagogia e Educação Física. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Educação Física (GE-PEEFE). Experiência de pesquisa, com foco nos temas: Programas de Intervenção Pública em Saúde à população LGBTs; Gênero e Diversidade; Corpo e Sexualidade, Identidade; Políticas Públicas à População LGBTs; Direitos humanos e Políticas de Reconhecimento; Formação Professores; Empoderamento de Professores e Estudantes por meio das Práticas Corporais.



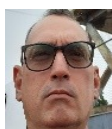
Myryan Sylvia Sousa de Almeida - Mestra em Planejamento e Políticas Públicas (UECE) e exerce o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais no Departamento de Avaliação e Informação (DEAVI/UNIFAP). Trabalhou por sete anos no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, vinculado a Pró-Reitoria de Extensão e Ações Comunitárias (NAI/PROEAC/UNIFAP). Participa da equipe do Grupo Políticas Públicas, Educação Inclusiva, Tecnologia Assistiva e Saúde Coletiva (PEPI-TAS). Tem experiência em pesquisa, ênfase em: Programa Incluir no Brasil e seus Indicadores; Política de Acessibilidade no âmbito da UNIFAP.



Zenilda Rodrigues Dias - Especialista em Docência para Educação Penitenciária (UNIFAP), servidora pública do Estado do Amapá, Secretaria de Estado de Educação (SEED), Câmara da Educação Básica do Conselho Estadual de Educação (CEB/CEE-AP). Experiência de pesquisa: Educação em Prisão; Educação de Jovens e Adultos; Regularização de Escola Pública; Adulto Preso no Estado do Amapá.



Roma Reis de Almeida - Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico: Administração, Orientação e Supervisão (FACINTER), servidora pública do Governo do Estado do Amapá, Secretaria de Estado da Educação (SEED). Tem experiência em pesquisa em educação penitenciária, discutindo o papel social da Escola Estadual São José (EESJ) às pessoas privadas de liberdade.



Zoar de Oliveira Vasquez - cursando Licenciatura em Geografia (UNIFAP), Departamento de Filosofia e Ciências Humanas. Servidor público do Governo do Estado do Amapá, Secretaria de Estado da Justiça e Segurança Pública, Instituto de Administração Penitenciária do Amapá (IAPEN/SEJUSP). Tem interesse em pesquisas em Ciências Humanas, com foco em: População carcerária na Geografia Humana; Ensino de Geografia e Arte na Educação Penitenciária.

Autora do posfácio



Maura Leal da Silva - Doutora em História (UNB), professora adjunta do Curso de Graduação em História (UNIFAP), Departamento de Filosofia e Ciências Humanas, Campus Marco Zero do Equador. Foi professora formadora do Curso de Especialização em Docência para Educação Penitenciária (DEAD/UNIFAP). Tem experiência em pesquisa, com ênfase em Brasil República, discutindo os seguintes temas: História, Democracia, Ditadura e História Regional, foco no Território do Amapá.

Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Formato: 15,5 x 23,0 cm
1ª Edição: dezembro de 2020

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia - MG

Brasil

Apoio:



Grupo de Pesquisa:

PEPITAS



Educar associa-se ao entendimento de que o conhecimento liberta! *Educação e liberdade* caminham juntas na formulação das políticas educacionais, apesar das diferenças que estes vocábulos possuem. É quase impossível, não reconhecer que a educação tem um papel essencial na formação para o exercício da cidadania e direito a liberdade de pensar e de agir; direito humano, que deve ser assegurado à população carcerária. Portanto, a extensão da educação aos grupos, historicamente marginalizados, como as pessoas privadas de liberdade, é parte da luta pela afirmação dos Direitos Humanos em sua universalidade.

Um dos desafios que enfrentam os autores e autoras que se propõem a refletir sobre a realidade educacional no contexto de encarceramento é justamente inquirir sobre a educação para pessoas que estão presas. O livro organizado por Vasquez, Abreu e Feio (2020), assume esse desafio a partir da experiência amapaense. Pensando a educação à população carcerária, sem deixar de defender que ela possa servir como conquista da liberdade de expressão, compreendida enquanto atividade fundamental, não só nas demandas do cotidiano prisional, mas também no processo de desprisonização, como caminho promissor para a integração social da pessoa que foi condenada à pena privativa de liberdade ou que foi detida provisoriamente.

Tomando como base a experiência da Escola Estadual São José - EESJ e dialogando com a experiência brasileira, os autores e as autoras nos alertam para a pouca incidência de estudos que possam subsidiar aos professores e as professoras que atuam com o ensino dentro da prisão, e ainda, a elaboração das políticas educacionais de forma ampla. Também chamam a atenção para o fato de que o ensino na escola da prisão ocorre mais por iniciativa do corpo docente que trabalha nesse espaço disciplinar, quando deveria ser resultado de uma política pública executada pelas áreas da Educação e Execução Penal. Uma invisibilidade que se traduz, não só nas condições precárias da infraestrutura e da falta de equipamentos, onde a EESJ está inserida, mas também na forma como os currículos são idealizados pela Secretaria de Estado da Educação.

O livro evidencia que a experiência da EESJ tem sido, assim como em outras escolas das prisões, uma fresta, pequena que seja, de esperança. A pesquisa tem gerado reflexões significativas e revela a luta pelo direito à educação escolar para a população carcerária. Um debate mais do que necessário, pois como nos lembra Arendt (1972, p. 247): “A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele”.

Maura Leal da Silva
Universidade Federal do Amapá