



Educando para a liberdade

TRAJETÓRIA, DEBATES E PROPOSIÇÕES
DE UM PROJETO PARA A EDUCAÇÃO
NAS PRISÕES BRASILEIRAS

© 2006 Edição publicada pela Representação da UNESCO no Brasil

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, nem tampouco a delimitação de suas fronteiras ou limites.

Educando para a liberdade

TRAJETÓRIA, DEBATES E PROPOSIÇÕES
DE UM PROJETO PARA A EDUCAÇÃO
NAS PRISÕES BRASILEIRAS



Ministério da Educação
Ministério da Justiça



edições UNESCO

Conselho Editorial da UNESCO no Brasil

Vincent Defourny
Célio da Cunha
Bernardo Kliksberg
Juan Carlos Tedesco
Adama Ouane

Comitê para a Área de Educação

Célio da Cunha
Jane Margareth de Castro
Marilza Regattieri

Tradução: Francisco Balthar de Assis

Revisão Técnica: Jeanne Sawaya

Revisão: Mirna Saad Vieira

Diagramação: Fernando Brandão

Assistente Editorial: Larissa Vieira Leite

Projeto Gráfico: Edson Fogaça

© UNESCO, 2006

Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. – Brasília : UNESCO, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.

70p.

BR/2006/PI/H/15

1. Educação corregedora – Brasil 2. Prisão – Educação – Brasil I. UNESCO
II. Governo Japonês III. Brasil. Ministério da Educação IV. Brasil. Ministério da Justiça

CDD 365.66



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Representação no Brasil

SAS, Quadra 5, Bloco H, Lote 6,
Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar
70070-914 – Brasília/DF – Brasil
Tel.: (55 61) 2106-3500
Fax: (55 61) 3322-4261
grupoeditorial@unesco.org.br
www.unesco.org.br

SUMÁRIO

Apresentação.....	7
Abstract	9
1. Cooperação internacional, parcerias governamentais e inclusão social pela educação: lições aprendidas com o projeto Educando para a Liberdade	11
2. Seminário Nacional pela Educação nas Prisões: significados e proposições.....	33
3. Aprender e desaprender	43
4. Perspectiva comparada de práticas educativas: síntese para vincular a educação e a justiça	59

APRESENTAÇÃO

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

O projeto Educando para a Liberdade, fruto de parceria entre os ministérios da Educação e da Justiça e da Representação da UNESCO no Brasil, com apoio do governo do Japão, ousa transpor os muros das prisões brasileiras desde uma perspectiva de afirmação dos direitos fundamentais de todos os cidadãos e de inclusão das pessoas privadas de liberdade na realização cotidiana daquele ideal de democracia.

Nesse sentido, o Educando para a Liberdade constitui-se como referência fundamental na construção de uma política pública integrada e cooperativa, marco para um novo paradigma de ação, tanto no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, quanto no âmbito da Administração Penitenciária.

A publicação *Educando para a Liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras* compreende a sistematização dessas experiências, dois textos de especialistas internacionais e um documento referencial tirado dos proveitosos debates realizados com representantes de todos os Estados da Federação. Esperamos que ajude a estimular a imaginação e o protagonismo de gestores, profissionais e cidadãos, para a constante melhoria de nossas instituições e a reafirmação dos nossos compromissos com a educação como um direito de todos.

Fernando Haddad
Ministro da Educação

Márcio Thomaz Bastos
Ministro da Justiça

Vincent Defourny
Representante da UNESCO no Brasil *a.i.*

ABSTRACT

This publication sets out some important conquests stemming from the project “Educating for Freedom” which was carried out on the basis of partnership established between the Ministry of Education, the Ministry of Justice and UNESCO’s representation in Brazil, with the support of the Japanese Government.

The first text, entitled *International Cooperation, Government Partnerships and Social Inclusion through Education*, seeks to systematize the experiences of the project. After having reviewed the background of its conception and implementation, it identifies the major lessons learned during the process, and offers important inspiration for future actions in this area and in others in which the recognition of diversity and the inclusion of particularly vulnerable groups are in play.

The second text entitled *National Seminar for Education in Prisons: meanings and proposals* is a synthesis of the Project’s main features: creating spaces for dialogues, and guaranteeing that the definition of an agenda for the sector originates from truly collective construction. As the result of a broad movement listening to the views of social actors involved in offering education in the prisons, it puts forward concrete directives for the Public Authorities and Civil Society in regard to the situation, with the intention of offering supporting elements for concrete and exemplary experiences of transforming it.

The last two texts help to situate the project within a broader context. They are studies undertaken by renowned international specialists showing that education in prisons is a problem that crops up, with some local variations, all over the world but always against the same background: the need to overcome prejudices and reaffirm citizenship and to consecrate definitively the understanding that Education is a Universal Right.

COOPERAÇÃO INTERNACIONAL, PARCERIAS GOVERNAMENTAIS E INCLUSÃO SOCIAL PELA EDUCAÇÃO: LIÇÕES APRENDIDAS COM O PROJETO EDUCANDO PARA A LIBERDADE

INTRODUÇÃO

Há uma conhecida frase de Nelson Mandela (1994) que diz “ninguém conhece verdadeiramente uma nação até que tenha estado em suas prisões”. “Uma nação”, prossegue o ex-líder sul-africano, cuja militância política também tem no cárcere um de seus momentos mais marcantes, “não deveria ser julgada pela forma como trata os seus cidadãos das classes mais elevadas, mas os das menos elevadas”.

No momento em que a pena de prisão recrudescer em todo o mundo como estratégia precária para a gestão de conflitos sociais, esta colocação parece ser representativa dos desafios com os quais têm de se defrontar as pessoas engajadas na construção de sociedades mais solidárias e ecumênicas, nas quais a linguagem dos direitos tenha prevalência em relação à linguagem da violência.

Ao longo de toda a sua duração histórica, as prisões revelam-se instituições nas quais a afirmação da cidadania sempre se mostrou difícil e intrincada. Mesmo quando existem alguns progressos no reconhecimento formal de direitos e garantias dos presos e das presas, tudo acaba diluindo-se num modelo desumano e segregacionista de custódia, no qual não há espaço para mais nada além de grades e carcereiros.

A oferta de educação nas prisões brasileiras não escapa a esse contexto. Embora não faltem referências no plano interno e internacional, segundo as quais se devam colocar em marcha *amplos programas de ensino, com a participação dos detentos, a fim de responder às suas necessidades e aspirações*, os resultados alcançados ainda são bastante tímidos¹.

Assim é que, conforme demonstram dados do Ministério da Justiça, de 240.203 pessoas presas em dezembro de 2004, apenas 44.167 desenvolviam atividades educacionais, o que equivale a, aproximadamente, 18% do total. Isso muito embora a maioria dessa população seja composta por jovens e adultos com baixos níveis de escolaridade: 70% não possuem o ensino fundamental completo e 10,5% são analfabetos (BRASIL, 2004).

Além disso, até hoje esse cenário tem sido confrontado a partir de práticas improvisadas e voluntaristas que, em geral, dependem da iniciativa ou da concordância da direção de cada estabelecimento penal. Não existe uma aproximação entre as pastas da Educação e da Administração Penitenciária que viabilize uma oferta sistemática, com bases conceituais mais precisas².

Este documento relata uma iniciativa destinada a contribuir para a transformação dessa realidade de modo a inscrever, no imaginário e nas práticas dos governos e da sociedade civil, um conjunto de compromissos com o assunto. Trata-se do Projeto Educando para a Liberdade, executado ao longo dos anos de 2005 e 2006 a partir de parceria entre os ministérios da Educação, da Justiça e a Representação da UNESCO no Brasil, com patrocínio do governo do Japão.

¹ O texto reproduzido integra a Declaração extraída da V Confinteia – Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Hamburgo, 1997) e assinada pelo Brasil. Além deste normativo, poderiam ser citados: a Constituição Federal (art. 208), a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – art. 37 § 1º), o Parecer CEB nº 11/2000, a Lei nº 10.172/2001 (o Plano Nacional de Educação), a Lei nº 7.210/84 (Lei de Execução Penal) e a Resolução CNPCP nº 14/94 (Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos).

² Vale ressaltar que esse quadro não é exclusividade do Brasil, como mostram De Maeyer (2006) e Rangel (2006).

Em outras palavras, o que se procura empreender é o que o educador Oscar Jara Holliday (2006) denomina “sistematização de experiência”, consolidando as lições aprendidas durante essa trajetória para que sirvam de inspiração a futuras ações nesta e em outras áreas, nas quais esteja em causa o reconhecimento da diversidade e a inclusão social de grupos particularmente vulneráveis.

Nesse sentido, trata-se de um texto que descreve acontecimentos passados, mas que estabelece importantes conexões com o futuro, assumindo a vocação pedagógica de ajudar a imaginar novos desdobramentos para esta pauta, que prolonguem, no tempo e no espaço, as conquistas democráticas que o projeto ajudou a construir entre nós.

O HISTÓRICO DO PROJETO: ALGUMAS REMEMORAÇÕES

A história do projeto remonta a algumas gestões realizadas pelo Ministério da Justiça (MJ) junto ao Ministério da Educação (MEC), no início de 2005, a fim de que fosse instituído um Grupo de Trabalho para a discussão de estratégias de fortalecimento da oferta de educação básica nos estabelecimentos penais do país³.

A proposta encontrou boa ressonância, já que o Ministério da Educação decidira incrementar na sua pauta as temáticas da diversidade e inclusão social, enquadrando-as nos programas geridos

³ Toda a atuação do Ministério da Justiça, no âmbito deste projeto, teve sua base na Coordenação-Geral de Ensino do Departamento Penitenciário Nacional (CGEN/DEPEN/MJ), unidade criada inicialmente para elaborar políticas públicas de formação dos profissionais da execução penal, mas que acabou também por assumir demandas relativas à reintegração social de apenados(as) e egressos(as) do Sistema Penitenciário. Na última reestruturação do órgão, essa Unidade foi fundida na Coordenação-Geral de Reintegração Social e Ensino, com a atribuição de conceber e implementar políticas públicas para a melhoria dos serviços penais (foco no servidor) e do atendimento à população prisional. De todo modo, abaixo desta estrutura foi criada uma Unidade específica para lidar com as políticas educacionais dirigidas a apenados(as) e egressos(as): a Coordenação de Educação, Trabalho e Renda.

pela SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade). O alcance da população prisional chegou a ser colocado pela SECAD/MEC, aliás, como uma espécie de “fiel da balança” no atestar desta disposição inclusiva que sustentava a criação da referida Secretaria⁴.

Os desafios encontrados pelos órgãos ministeriais brasileiros para o enfrentamento dessa situação desdobravam-se, em síntese, em dois níveis: a extensão dos serviços regulares, incluindo-se a população prisional nas políticas oficiais do Estado brasileiro para a educação de jovens e adultos (a modalidade adequada para o público em questão); e a definição de parâmetros que ajudassem a pautar uma oferta de mais qualidade, em consonância com as necessidades e aspirações do público em questão.

Não se tratava, portanto, apenas de ampliar o atendimento, mas de promover uma educação que contribua para a restauração da auto-estima e para a reintegração posterior do indivíduo à sociedade, bem como para a finalidade básica da educação nacional: realização pessoal, exercício da cidadania e preparação para o trabalho.

A psicologia recente tem usado o termo resiliência⁵, importado da física, para caracterizar a capacidade de o indivíduo recuperar-se psicologicamente e resistir a situações de violência e adversidade, reconstruindo seus laços afetivos, sociais e profissionais. A educação a ser oferecida, além de seus aspectos formais de conteúdos adequados de formação e maturidade dos educandos, deveria ainda contribuir para o desenvolvimento desta capacidade de recuperação psicológica e social, para permitir “tornar-se sujeito da própria história”, além de estar associada à oferta de opções de profissionalização e de geração de renda.

⁴ Esta afirmação foi feita pelo próprio secretário, prof. Ricardo Henriques, por ocasião de um dos seminários regionais no âmbito do Projeto, dos quais voltaremos a falar mais adiante.

⁵ “Resiliência é uma capacidade universal que permite que uma pessoa, grupo ou comunidade previna, minimize ou supere os efeitos nocivos das adversidades” (GROTHBERG *apud* YUNES, 1995: 07).

Desde muito cedo, porém, essa iniciativa se revelou trabalhosa e delicada. Além de colocar em causa um histórico processo de exclusão, ela demandava a mobilização de uma grande diversidade de sujeitos e instituições, com padrões de compreensão do problema que não necessariamente eram coincidentes: professores(as), agentes penitenciários, dirigentes de ambos os sistemas, juízes(as) e promotores de execução penal e até mesmo apenados(as) e egressos(as).

Em suma, observou-se que a construção de uma política pública com dimensões nacionais para o atendimento educacional a apenados(as) e egressos(as) do sistema demandaria significativo grau de energia política e uma bem direcionada canalização de investimentos a fim de provocar o impacto necessário e desejado junto às realidades estaduais.

Foi nesse sentido que a cooperação internacional passou a se apresentar como elemento relevante, para não dizer estratégico. Na ocasião, o MEC era parceiro da UNESCO em um projeto voltado a fortalecer os programas de alfabetização existentes no país, como resultado dos compromissos assumidos pelo governo federal para o cumprimento das metas estabelecidas no Marco de Dakar de Educação para Todos (2000) e no âmbito da Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012).

Financiado com recursos do governo do Japão, a proposta inicial do projeto contemplava a possibilidade de investimento em quatro estados (Ceará, Paraíba, Goiás e Rio Grande do Sul), escolhidos também pelo compromisso que os respectivos governos estaduais assumiram formalmente para com a consecução dos objetivos da Década.

A proposta levada pelo MEC à UNESCO foi focalizar esse projeto na população prisional, de maneira a assegurar maior eficiência na aplicação dos seus recursos e maior visibilidade dos seus resultados, conjugados com o atendimento à demanda criada a partir da interlocução com o Ministério da Justiça de elaborar uma política pública consistente para a educação de jovens e adultos nas prisões do país.

A partir daí é que se pode datar, mais precisamente, a existência do Educando para a Liberdade como autêntico projeto, ou seja, como intervenção ou, na realidade, um conjunto de intervenções, com finalidade, objetivos, prazos, meios, forma e área de atuação bem determinados e especificados.

Nota-se, então, que agregar a parceria da UNESCO permitiu que os resultados da interlocução dos órgãos de governo fossem alinhavados e traduzidos para uma agenda mais sólida, criando-se um autêntico “ponto de confluência” a partir do qual novas institucionalidades e novas práticas políticas viriam a emergir.

PRESENÇA DA UNESCO E MARCOS INTERNACIONAIS PARA A ANÁLISE DA QUESTÃO

A presença da UNESCO no projeto junto dos órgãos de governo permitiu que a oferta da educação nas prisões pudesse ser ainda recolocada como parte de questões mais amplas: a realização dos direitos humanos fundamentais (no caso, o direito à educação)⁶ e a construção de uma cultura de paz⁷, objetivos estes para os quais convergem esforços de toda a comunidade internacional⁸.

⁶ Entre os principais instrumentos de direito internacional que garantem a educação como um direito humano fundamental, estão: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Convenção Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e, especificamente no caso da população prisional, as Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos, as quais determinam que “todos os presos devem ter o direito a participar em atividades culturais e educacionais” (Princípio 6).

⁷ A promoção de uma cultura de paz foi estabelecida como meta da UNESCO no seu Congresso Internacional sobre a Paz nas Mentes dos Homens (Costa do Marfim, 1989) e, posteriormente, consolidada na Declaração e Programa de Ação para uma Cultura de Paz. Entende-se que o projeto contribui para a promoção de uma cultura de paz, ao criar condições para a redução da violência urbana por meio da educação para a inclusão social da população prisional.

⁸ Vale ressaltar, a este respeito, a atenção especial que o Instituto da UNESCO para a Educação ao Longo da Vida (Hamburgo, Alemanha) tem dado para a causa, o que se traduz no apoio à manutenção de um Observatório Internacional de Educação nas Prisões. Para maiores informações sobre as atividades do Instituto e do Observatório, cf. <http://www.unesco.org/education/uie> e <http://www.educationinprison.org>.

De fato, os compromissos emergentes com a execução do Projeto Educando para a Liberdade atendiam diretamente às deliberações da Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (Confinteav), que estabeleceram que os governos deverão:

prover à população prisional a informação e/ou o acesso a diferentes níveis de educação e formação;

desenvolver e implementar programas holísticos de educação nas prisões, com a participação de presos e presas, a fim de atender às suas necessidades e aspirações de aprendizagem;

facilitar as atividades educacionais desenvolvidas nas prisões por organizações não-governamentais, professores e outros educadores, deste modo garantindo à população prisional o acesso às instituições educacionais e encorajando iniciativas que vinculem cursos realizados dentro e fora das prisões.

Do mesmo modo, havia uma tentativa de dar concretude à agenda da Educação para Todos, atendendo ao que ficou determinado pelos objetivos: terceiro (promoção da educação de jovens e adultos) e quarto (redução do analfabetismo adulto) do Marco de Ação de Dacar, sem descuidar das inspiradoras palavras preambulares da Declaração Mundial de Educação para Todos, segundo as quais:

todas as crianças, jovens e adultos têm o direito humano de se beneficiarem de uma educação que atenda a suas necessidades básicas de aprendizagem no melhor e mais completo sentido do termo, uma educação que inclua aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser. Uma educação voltada a valorizar os talentos e o potencial de cada indivíduo e a desenvolver suas personalidades, de maneira que eles possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades.

Adicionalmente, ao contribuir para o desenvolvimento da alfabetização e da educação de jovens e adultos no sistema prisional, o projeto se volta para a promoção dos objetivos da Década das

Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012) e de seu Plano de Ação. Sendo a UNESCO a agência líder para a Década, no âmbito do Sistema das Nações Unidas, foi criado o programa Alfabetização para o Empoderamento (*Literacy for Empowerment, LIFE*), que destaca a estreita relação entre a alfabetização e o empoderamento de indivíduos e comunidades.

O PROJETO EM MOVIMENTO: PANORAMA DAS ATIVIDADES

As atividades do projeto se iniciaram em julho de 2005, com a realização de visitas de diagnóstico aos estados que figuravam como beneficiários do projeto e que passaram a ser considerados como pontos focais para as intervenções propostas.

Os relatórios das visitas reafirmaram as impressões das instituições envolvidas quanto aos problemas que seriam encontrados e ajudaram a definir com mais precisão as dimensões nas quais ele viria a operar e a metodologia a ser adotada.

A primeira dimensão era relacionada à mobilização e à articulação das pastas da Educação e da Administração Penitenciária nos estados para uma oferta coordenada. Sem que essa relação estivesse estabelecida em bases muito sólidas, a tendência era de que um sistema sempre buscasse colocar sobre os ombros do outro a responsabilidade pelo não-atendimento. Por isso, era necessário criar ou fortalecer um canal de interlocução entre essas instituições e seus principais dirigentes, para o qual a atuação do governo federal e da própria UNESCO constituía-se estratégica.

A segunda dimensão abrangia as identidades e as práticas dos profissionais que ajudam a organizar o atendimento educacional no interior dos estabelecimentos penais. Por um lado, realçava a necessidade de formação diferenciada dos professores, para que soubessem lidar com as características do público e do ambiente em que trabalham. Por outro lado, denunciava como os desencontros entre segurança e assistência só atuavam em prejuízo dos direitos da

população prisional. Além disso, ainda destacava a necessidade de valorização dos mais diversos segmentos da execução penal, diluindo-se a imagem precária com que aparecem perante a sociedade e os próprios presos.

A terceira dimensão, por fim, compreendia os aspectos de ordem pedagógica. Embora motivada por uma realidade bastante particular (as prisões), ela se mostrava tributária de outras discussões igualmente bem assentadas no campo da educação de jovens e adultos e da educação popular. Como assegurar que a educação nas prisões ajude a promover a autonomia e a emancipação dos sujeitos envolvidos?

A concepção dos parceiros do projeto era de que a resposta (teórica e prática) para esses gargalos pudesse e devesse ser elaborada a partir das bases e da re-significação das experiências em curso. Por isso, tais questões acabaram servindo como “geradoras”⁹ para uma primeira Oficina de Trabalho realizada em Brasília, no mês de outubro de 2005. A idéia era que, diante dessas questões, as equipes da administração penitenciária e da educação de jovens e adultos dos estados pudessem refletir sobre a sua própria condição e iniciar o desenho de proposições para a melhoria do atendimento.

A oficina, (que também agregou a presença dos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, convidados pela dimensão de suas respectivas populações prisionais), inaugurou a parceria também nos estados, ampliando as relações entre as duas pastas para além do nível federal¹⁰.

A partir de então, acordou-se que os participantes da Oficina trabalhariam como mediadores da proposta, realizando nos estados a função de replicar e sensibilizar os demais atores relevantes, de maneira a culminar com a realização de um seminário em cada um

⁹ A expressão “geradoras” está aqui empregada justamente no sentido que Paulo Freire aplica para falar das “palavras geradoras”: coisas do cotidiano a partir das quais o educando pode desenvolver a sua leitura do mundo e da palavra.

¹⁰ Não é demais salientar que muitas dessas equipes jamais haviam participado de uma reunião conjunta, o que confirmava a desarticulação suscitada nas visitas diagnósticas e demonstrava o acerto das proposições do projeto quanto a criar ou induzir a criação dos canais necessários a essa interlocução.

deles. Assim é que, ainda no final de 2005, foi realizado o primeiro destes eventos: o I Seminário de Articulação Nacional e Construção de Diretrizes para a Educação no Sistema Penitenciário, no Rio de Janeiro.

Os seminários eram vistos, pois, como espaços com dupla utilidade. De um lado, serviriam para a coleta de subsídios para uma política pública de orientação nacional para a educação nas prisões. De outro, serviriam para forjar novos pactos entre as equipes dos estados sede e/ou inspirar movimentos semelhantes nos estados vizinhos.

Para impulsionar ainda mais esse tipo de protagonismo, o Ministério da Justiça e o Ministério da Educação decidiram realizar uma iniciativa específica e compartilhada de financiamento a projetos, contemplando as seguintes linhas de investimento: apoio à coordenação da oferta de educação no sistema prisional; formação dos profissionais envolvidos na relação de ensino-aprendizagem e elaboração/impressão de material didático.

Os projetos com esse escopo foram elaborados pelos gestores locais, no retorno da Oficina de Brasília, e apresentados ao Ministério da Educação para a celebração de convênios. No total, foram investidos cerca de R\$ 1,2 milhão (US\$ 564 mil) em seis estados (Ceará, Paraíba, Goiás, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Tocantins)¹¹.

O ano de 2006 prosseguiu com a realização dos outros seminários. Desse modo, foram realizados mais quatro eventos em: Goiás, Rio Grande do Sul, Paraíba e Ceará, nos quais se registrou ainda a participação das equipes de: Tocantins, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Piauí e Maranhão.

¹¹ Embora não tivesse feito parte da Oficina, o Tocantins sintonizou-se com as discussões existentes e tomou a iniciativa de apresentar um projeto que foi considerado adequado pelos órgãos financiadores. O Estado de São Paulo, ao contrário, não demonstrou interesse na celebração do convênio e não viabilizou as condições para a realização de um seminário regional.

Aos poucos, os seminários firmaram-se como um espaço de construção coletiva, no qual se dava voz a um público amplo e diversificado. Além dos gestores vinculados às pastas de Educação e de Administração Penitenciária, participavam ainda educadores, agentes penitenciários, pesquisadores e especialistas. Por isso, não foi surpresa quando, em algum momento, a ausência dos principais interessados na questão se tornasse evidente: a população prisional.

A lacuna, nesse caso, também ganhava ares de dilema. O que fazer para dar voz a essas pessoas? Não seria possível – ou seria muito difícil – trazê-los para os seminários. Por isso, a alternativa foi direcionar as possibilidades de outra parceria existente no âmbito federal, desta vez entre o Departamento Penitenciário Nacional e o Centro de Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro (CTO/Rio): o Projeto Teatro do Oprimido nas Prisões.

O Projeto Teatro do Oprimido nas Prisões utiliza a técnica de teatro-fórum como estratégia para estabelecer o diálogo e gerar compromissos de transformação no sistema prisional. Após oficinas de capacitação na metodologia do teatro-fórum, os diversos atores do sistema produzem peças de teatro trazendo à tona situações de opressão que fazem parte do seu cotidiano.

As produções são apresentadas em eventos públicos dentro e fora das prisões, inaugurando um fórum em que autoridades e sociedade se fazem presentes. A condição de desumanidade do sistema se revela e nos interpela. A indiferença começa a dar lugar à solidariedade e a novas perspectivas e atitudes em relação aos problemas.

No âmbito do Projeto Educando para a Liberdade, foram realizados cinco conjuntos de atividades, dos quais contribuições importantes emergiram. Dessas contribuições, ao final contempladas no documento resultante do Seminário de Brasília, vale destacar duas, apenas a título de exemplo. Uma revelava o choque de culturas entre segurança e educação. Os presos encenaram o problema das revistas, nas quais o material escolar era todo deteriorado, gerando problemas nas aulas quando os professores cobravam o cuidado. Ao final, algumas sugestões curiosas apareceram, como disponibilizar um

armário no qual eles pudessem guardar o material para não levá-lo à cela. Outra revelava a urgência de se adotar no país a remição da pena pelo estudo. As presas encenaram a evasão e a rotatividade nas aulas, na medida em que postos de trabalho iam sendo abertos na Unidade e elas acabavam preferindo trabalhar a estudar. Curioso é que todos esses temas, que eram tratados abstratamente pelos participantes dos seminários, surgiram de forma dramatizada, concreta e não-sugerida nas peças¹².

O resultado final de todo esse processo de escuta foi então colocado em debate no I Seminário Nacional pela Educação nas Prisões. Este seminário constituiu o ápice do projeto.

Em primeiro lugar, permitiu a participação de pessoas advindas de todos os estados, com vínculo governamental e não-governamental, expandindo ao máximo a abrangência da consulta.

Em segundo lugar, concentrou atividades que enriqueceram o projeto, tanto no seu aspecto conceitual (destaque para a presença dos especialistas estrangeiros Marc De Maeyer e Hugo Rangel, que trouxeram o acúmulo do Observatório Internacional de Educação nas Prisões vinculado ao Instituto de Educação ao Longo da Vida, da UNESCO), como no seu aspecto político (houve um “ato-debate” em favor da remição da pena pelo estudo e uma mesa com outros setores de governo para discutir uma possível inter-relação entre a oferta de educação e a promoção de outros direitos sociais, como o caso do trabalho).

Finalmente, o Seminário Nacional serviu para sedimentar consensos e subsidiar novos avanços, conforme registrado no documento Seminário Nacional pela Educação nas Prisões: significados e proposições, sistematizado pela UNESCO. Com base nesse documento, os estados e o governo federal podem rediscutir

¹² Esse processo foi documentado parcialmente pela ONG Observatório de Favelas, do Rio de Janeiro, em vídeo exibido durante o Seminário Nacional de Brasília.

com mais legitimidade as suas dinâmicas de financiamento e podem avançar na consolidação de diretrizes mais adequadas para o setor, até mesmo com o envolvimento dos órgãos competentes para essa finalidade: o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP).

Essa abertura de espaços para o diálogo e a construção coletiva de referenciais para o setor, aliás, podem ser tidas como a grande virtude do projeto. De certa forma, ele ajudou a criar o que a teoria política contemporânea designa como ampla esfera pública não-estatal, em que governos, sociedade e seus diversos sujeitos constitutivos estabelecem novos pactos referentes à determinada questão, ao mesmo tempo em que redescobrem outras possibilidades para a sua atuação transformadora. Isso ficará bem claro nos próximos tópicos.

OUTROS RESULTADOS RELEVANTES DECORRENTES DA DINÂMICA CRIADA PELO PROJETO

Se ficássemos apenas restritos à evolução cronológica da parceria entre MEC, MJ e UNESCO (por meio do apoio do governo japonês), certamente já teríamos algumas aquisições importantes para destacar. O diagnóstico das fragilidades que perpassam a oferta de educação básica nas prisões, a elaboração coletiva de orientações para transformar essas condições e o financiamento de experiências concretas de enfrentamento dos problemas já dão os contornos de um novo momento para o setor. Entretanto, existem alguns outros fatos importantes que correm em paralelo a tudo isso e reforçam o movimento criado pelo projeto.

O primeiro deles é a formalização de um Protocolo de Intenções entre os ministérios da Educação e da Justiça, na data de 27.09.2005. A assinatura desse protocolo não apenas traduz as boas intenções dos órgãos, como estimula nova forma de institucionalidade para fazer frente à especificidade das demandas de educação nas prisões.

Assim é que, a aproximação entre os dois ministérios possibilitou inicialmente que a Resolução nº 23/2005 do Programa Brasil Alfabetizado desse tratamento diferenciado para os alfabetizadores atuantes no sistema penitenciário e previsse a necessidade de uma abordagem metodológica diferenciada. A iniciativa se repetiu, quando da edição da Resolução nº 22/2006 do referido Programa, afirmando uma tendência para a gestão do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e para a aplicação dos recursos federais destinados à alfabetização em geral.

Além disso, estimulou a inclusão dos estabelecimentos penitenciários no horizonte de aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio (o Enem), o que não apenas tem refinado a capacidade do MEC de avaliar o perfil dos educandos privados de liberdade que concluíram a educação básica, mas também tem proporcionado a alguns deles o acesso à universidade por meio do Programa Universidade para Todos (Prouni). No ano de 2006, o Enem foi aplicado em estabelecimentos penais de oito estados do país, alcançando 141 unidades prisionais.

Outro resultado a ser destacado é a mudança nos padrões de aplicação dos recursos públicos específicos para a educação nas prisões, com o compartilhamento de recursos entre Depen/MJ e SECAD/MEC para a celebração dos convênios com os estados. De fato, isso significou mais investimentos públicos na área, com maior cobertura geográfica e melhores critérios de aplicação¹³.

Até o início do projeto, o Depen/MJ tinha vigente apenas um convênio cujo objeto era a educação nas prisões. O Plano de Trabalho adotava a metodologia das telessalas e a execução enfrentava diversos problemas, tais como a evasão de alunos, a dificuldade de formação de turmas, manutenção dos equipamentos etc. Após a aproximação com a SECAD/MEC, foram celebrados mais 12 convênios

¹³ Essas virtudes do projeto foram reconhecidas pelo Tribunal de Contas da União, conforme acórdão proferido no Processo nº 000.070/2006-4.

destinados a fortalecer programas regulares¹⁴. Em outros termos, tem-se que, em um período de apenas dois anos, o governo federal passou a investir recursos em quase metade dos estados brasileiros, na melhoria dos sistemas públicos de EJA nas prisões.

Destaca-se também a inclusão da educação prisional na pauta da educação de jovens e adultos, o que representa o reconhecimento de que os internos e internas fazem parte do público que compõe essa modalidade de ensino. No ano de 2005, o tema foi abordado durante o VII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – Eneja. Em 2006, foi objeto de uma oficina promovida durante o Fórum Mundial de Educação de Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro. E, no mesmo ano, foi tema destacado numa das principais publicações desta área: a *Revista da Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil* (RAAAB), que publicou dois artigos sobre o tema e deu início a um processo de reflexão que só tende a fortalecer as pesquisas e ações na área, retirando-a da condição de marginalidade que às vezes ocupa nos próprios sistemas educacionais¹⁵.

Outro aspecto positivo foi a decisão de dar prosseguimento à parceria entre o governo federal e a UNESCO nesta temática no momento em que o projeto originário, financiado com recursos do governo japonês, chega ao fim.

Essa iniciativa se dá pela avaliação de que é fundamental manter e fortalecer os vínculos e compromissos que o projeto ajudou a criar entre as pastas da Educação e da Justiça; o que sugere importante papel a ser desempenhado pela cooperação internacional, no sentido de dar sustentação a longo prazo aos avanços realizados pelos órgãos do poder público.

De um modo geral, esse novo estágio da parceria deve assegurar a continuidade de algumas ações levadas a efeito na fase anterior

¹⁴ Convém mencionar que, além dos seis convênios celebrados em 2005, foram celebrados outros seis em 2006, atendendo ainda os estados do Acre, Pará, Maranhão, Pernambuco, Espírito Santo e Mato Grosso do Sul.

¹⁵ O Projeto Educando para a Liberdade financiou esta edição da Revista (nº 19 – julho de 2006) com uma tiragem de 2 mil exemplares, que se esgotaram em menos de 6 meses.

(sobretudo a manutenção dos espaços de diálogo criados), mas deve também abrir oportunidades para que o acúmulo gerado até aqui seja colocado em prática.

Além disso, o projeto ajudou a consolidar no país uma forte posição em favor da remição da pena pelo estudo, tanto pela inclusão do tema nos seminários regionais e nacional e o seu debate com autoridades judiciárias e a sociedade civil, quanto pela elaboração de um projeto de lei que busca consagrar expressamente essa possibilidade na lei de execução penal.

Escrito sob o influxo do diálogo com a educação, esse projeto de lei traz o inovador componente da “premiação pela certificação”, pelo qual se busca valorizar a conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena, premiando-a com o acréscimo da metade do tempo a remir, acumulado em função das horas de estudo, desde que certificada pelo órgão competente do sistema de educação.

Nesse sentido, a proposta traduz uma preocupação com a garantia de qualidade na oferta, preconizando um sistema orientado a promover, estimular e reconhecer os avanços e progressões dos educandos, o que contribui para a restauração de sua auto-estima na perspectiva da reintegração harmônica à vida em sociedade.

Atualmente, o projeto de lei encontra-se nos seus últimos ajustes formais junto ao Gabinete do Ministro da Justiça, para que então seja remetido à Casa Civil da Presidência da República e daí ao Congresso Nacional.

Mais um resultado positivo a ser contabilizado é o Concurso Literário dirigido a apenados(as) que o Ministério da Justiça pretende promover, servindo a publicação dos textos vencedores como material didático para alimentar as ações nos estados, além de fonte de renda para os autores. Se as práticas educativas nos estabelecimentos penais se ressentem de elementos pedagógicos que dialoguem com a realidade dos educandos e que contribuam de maneira efetiva para a sua reintegração social, isso talvez possa ser alcançado pela valorização dos seus próprios olhares sobre o mundo.

Vale ressaltar que a realização de concursos como esse não é em si mesmo inédita. Mas inédito, sem dúvida, é associá-la a um conjunto mais amplo de iniciativas que visam fortalecer os sistemas de educação nas prisões.

O mesmo pode ser dito a respeito do “voto do preso”. Segundo a mais consensual interpretação do ordenamento jurídico brasileiro, o direito ao voto deve ser assegurado a todo(a) preso(a) na condição de provisório(a), ou seja, sem condenação transitada em julgado. Atualmente, isso deve corresponder a mais de 80 mil pessoas que estão sendo privadas desse relevante direito político.

A atuação do Depen/MJ em relação a esta questão tem início nas eleições municipais de 2004, com o envio de ofício aos estados pedindo providências para assegurar esse direito ou, na impossibilidade de fazê-lo, promover a justificativa dos não-votantes. Em 2005, o órgão foi convidado a participar do Seminário Internacional sobre o Voto do Preso, realizado no V Fórum Social Mundial, e do lançamento da Campanha Nacional pelo Voto do Preso, em parceria com diversas organizações da sociedade civil.

No âmbito dessa campanha, coube ao Depen/MJ promover o levantamento da situação do voto junto aos estados e a elaboração de um relatório, que foi enviado ao CNPCP e deu origem a uma resolução sobre o assunto. Na seqüência, o órgão foi convidado a participar de um Grupo de Trabalho constituído junto ao TSE, do qual resultou nova resolução determinando aos juízes eleitorais do país que instalem urnas nos presídios. Atualmente, o Depen/MJ tem procurado fazer um levantamento junto às embaixadas situadas em Brasília para um mapeamento da questão internacionalmente.

Ao longo de todo esse processo, no entanto, o Depen/MJ sempre cuidou de salientar o aspecto educativo do voto, numa resignificação também impulsionada pelo Projeto Educando para a Liberdade. Nesse esquema de compreensão, o voto não se resume ao depósito de um papel numa urna, ou ao apertar de um conjunto de botões. Pressupõe o envolvimento e a participação num

conjunto mais vasto de práticas deliberativas que permeiam a vida em sociedade. Requer a capacidade de compreender e se posicionar diante dos problemas do mundo. Representa, por isso mesmo, uma nítida e particular expressão da conquista de cidadania. Em outros termos, com base no Educando para a Liberdade, o “voto do preso” veio a se configurar como poderoso instrumento de educação para a cidadania.

Em razão disso, o órgão foi convidado a coordenar um Grupo de Trabalho para a discussão desse assunto mundialmente, na Conferência Internacional pela Educação nas Prisões, a ser realizada em 2008 pelo Instituto da UNESCO pela Educação ao Longo da Vida. Mais uma vez, a educação e o Projeto Educando para a Liberdade servem para dar organicidade a alguns elementos que pareciam soltos nas agendas governamentais, criando um círculo virtuoso de promoção de direitos.

Um último tópico, em que essa vocação catalisadora do projeto também se revelou, é o intercâmbio regional e inter-regional sobre o tema. Essa possibilidade foi apresentada pela SECAD/MEC junto ao Consórcio Eurosocial e foi admitida para financiamento. A idéia é que o Brasil atue como o articulador de uma Rede Latino-Americana pela Educação nas Prisões e que as produções da rede sejam intercambiadas com os países da União Européia.

Ainda no ano de 2006, uma comitiva constituída por técnicos e dirigentes do MEC e do MJ, vinculados ao Educando para a Liberdade, deve conhecer algumas experiências na Europa, ao passo que um encontro a ser realizado na cidade de Belo Horizonte, durante o III Fórum Educacional do Mercosul, marcará o início das atividades da Rede Latino-Americana. O seminário reunirá representantes dos 15 países que fazem parte do consórcio. Além de proporcionar visibilidade ao assunto, essas iniciativas servem para ampliar o acúmulo dos órgãos ministeriais nesse campo e para imprimir ainda mais consistência nas futuras ações a serem realizadas.

LIÇÕES APRENDIDAS

Retornando a Oscar Jara Holliday (2006:28), devemos salientar que sistematizar uma experiência não é simplesmente descrever uma seqüência de eventos, mas, antes de tudo, encontrar os sentidos que emergem de uma dada prática social. Por essa razão, diz mais adiante (2006: 73), a reflexão de fundo de uma sistematização deve ser: “por que aconteceu o que aconteceu?”

Ao longo desta breve existência do Projeto Educando para a Liberdade, alguns de seus pressupostos parecem ter ficado bem assentados. Talvez ordená-los sirva para dar as pistas de uma resposta a essa pergunta.

O primeiro pressuposto é que a cooperação internacional pode desempenhar papel fundamental para o desenvolvimento do país, se colocada a serviço de ações que transformem a realidade e engendrem novos pactos entre Estado e sociedade. Como já foi dito antes, ela pode ajudar a alinhar desejos dispersos e a traduzi-los em agendas consistentes e sustentáveis.

Outro pressuposto relevante é o da importância das parcerias governamentais em todos os níveis. “Como” e “para que” garantir a educação nas prisões são questões que não podem ser respondidas sem a concorrência das pastas de Justiça e Educação, pelo menos no âmbito federal e dos estados. Do contrário, ainda que contra a vontade, a cidadania continuará sendo negada: o estudo pode se tornar infantilizador, o trabalho mecanicista, a geração de renda assistencialista e a condição de egresso significar o total desamparo¹⁶.

¹⁶ A esse propósito, são suficientes as referências ao Acórdão nº 223/2004 do TCU e ao estudo de Julita Lemgruber (2004) sobre o sistema prisional, no âmbito da “arquitetura institucional do Sistema Único de Segurança Pública”, disponível em http://www.segurancahumana.org.br/susp/nacional/s_arq_cap8.htm.

Um último pressuposto, este talvez o mais importante, é o da vontade de incluir. Afirmar que a educação é um direito de todos pode significar pouco em sociedades que Boaventura de Sousa Santos já qualificou como “politicamente democrática, mas socialmente fascista” (2002). Por isso, é preciso disposição e até mesmo certo grau de coragem para explorar as fronteiras nas quais reside o esquecido, o invisível.

Na medida em que órgãos de governos, UNESCO e sociedade civil se engajam na concepção e implementação de uma política pública para o atendimento especial a esse público historicamente fragilizado, ampliam-se no país as possibilidades e as esperanças de um futuro diferente¹⁷.

FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Convênios celebrados em 2005 e 2006*. Disponível em: <www.mec.gov.br/secad>. Acesso em: 17 out. 2006.

_____. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. *Escolaridade da população prisional: diagnóstico preliminar para a orientação das ações do DEPEN*. Brasília: DEPEN/MJ, 2004. (mimeografado).

_____. _____. _____. *Relatórios de gestão de 2004 e 2005*. Disponíveis em: <www.mj.gov.br/depen>. Acesso em: 17 out. 2006.

¹⁷ No âmbito do Ministério da Justiça, essa experiência tem inspirado outras aproximações. Em meados deste ano, interlocuções haviam sido estabelecidas com a Secretaria Nacional de Economia Solidária do Ministério do Trabalho e Emprego (SENAES-MTE) e com o Sistema S. Em todos esses casos, o Projeto Educando para a Liberdade havia sido colocado como exemplo de trajetória, o que traduz a sua compreensão de *best practice*, ao menos em nível das políticas penitenciárias.

_____. Tribunal de Contas da União. Acórdão proferido nos autos do Processo n.º 000.070/2006-4. *Relatório final do monitoramento da ação de profissionalização do Preso*. Brasil: TCU, 2006 (mimeografado).

_____. _____. Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo. *Avaliação do TCU sobre a profissionalização do preso*. Brasília: TCU, 2002.

De MAEYER, M. Na prisão, existe a perspectiva da educação ao longo da vida? *Alfabetização e cidadania: revista de educação de jovens e adultos*. Brasília: RAAAB, UNESCO, Governo Japonês, n. 19, p. 17-38, jul. 2006.

HOLLIDAY, O. J. *Para sistematizar experiências*. Brasília: MMA, 2006.

LEMGRUBER, J. *Arquitetura institucional do Sistema Único de Segurança Pública: sistema penitenciário*. Rio de Janeiro: SUSP, 2004.

MANDELA, N. *Long Walk to Freedom*. London: Little Brown, 1994.

RANGEL, H. Estudo sobre educação nas prisões em perspectiva comparada e internacional. In: I SEMINÁRIO NACIONAL PELA EDUCAÇÃO NAS PRISÕES, Brasília, 2006. *Anais...* Brasília: MEC, 2006.

SANTOS, B. de S. *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

YUNES, M. A. M. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*. Maringá: v. 8, n. esp., p. 75-84, 2003.

SEMINÁRIO NACIONAL PELA EDUCAÇÃO NAS PRISÕES: SIGNIFICADOS E PROPOSIÇÕES

APRESENTAÇÃO

O Seminário Nacional pela Educação nas Prisões foi realizado em Brasília entre os dias 12 e 14 de julho de 2006, como singular expressão dos esforços que os ministérios da Educação e da Justiça e a Representação da UNESCO no Brasil vêm envidando, no sentido de criar condições e possibilidades para o enfrentamento dos graves problemas que perpassam a inclusão social de apenados e egressos do sistema penitenciário¹.

De fato, desde 2005 essas instituições trabalham juntas em torno do Projeto Educando para a Liberdade, que deu origem a uma série de atividades e conquistas no campo da educação nas prisões. Oficinas técnicas, seminários regionais, proposições para a alteração da lei de execução penal, financiamento de projetos junto aos sistemas estaduais e o próprio fortalecimento das relações entre os órgãos de governo responsáveis pela questão no âmbito federal são alguns dos resultados que merecem ser contabilizados ao longo desse período.

¹ Vale destacar que esse projeto é financiado com recursos doados pelo governo japonês e administrados pela Representação da UNESCO no Brasil, cooperação esta que tornou possível uma parte relevante dos resultados ora mencionados.

Toda essa disposição está fundada em duas convicções. Primeiro, de que *educação é um direito de todos*. Depois, de que *a concepção e implementação de políticas públicas, visando ao atendimento especial de segmentos da população estrutural e historicamente fragilizados, constituem um dos modos mais significativos pelos quais o Estado e a Sociedade podem renovar o compromisso para com a realização desse direito e a democratização de toda a sociedade*.

O espaço e o tempo do sistema penitenciário, aliás, confirmam esses pressupostos. Embora não faltem referências no plano interno e internacional, segundo as quais se devam colocar em marcha *amplos programas de ensino, com a participação dos detentos, a fim de responder às suas necessidades e aspirações em matéria de educação*, ainda são muito tímidos os resultados alcançados².

Assim é que, como demonstram dados do Ministério da Justiça, de 240.203 pessoas presas em dezembro de 2004, apenas 44.167 desenvolviam atividades educacionais, o que equivale a aproximadamente 18% do total. Isso muito embora a maioria dessa população seja composta por jovens e adultos com baixa escolaridade: 70% não possuem o ensino fundamental completo e 10,5% são analfabetos (BRASIL, 2004). Para agravar a situação, o cumprimento do direito de presos e presas à educação não apenas escapa dos reclamos cotidianos do que se convencionou chamar de opinião pública, como muitas vezes conta com sua desaprovação.

Em termos históricos, esse cenário tem sido confrontado a partir de práticas pouco sistematizadas que, em geral, dependem da iniciativa e das idiosincrasias de cada direção de estabelecimento prisional. Não existe uma aproximação entre as pastas da Educação e da Administração Penitenciária que viabilize uma oferta coordenada e com bases conceituais mais precisas. Ignoram-se, com isso:

² O texto reproduzido integra a Declaração extraída da V Confinteia – Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Hamburgo, 1997) e assinada pelo Brasil. Além deste normativo, porém, poderiam ser citados: a Constituição Federal (art. 208), a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – art. 37 § 1º), o Parecer CEB nº 11/2000, a Lei nº 10.172/2001 (o Plano Nacional de Educação), a Lei nº 7.210/84 (Lei de Execução Penal) e a Resolução CNPCP nº 14/94 (Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos).

- o acúmulo teórico e prático de que o país dispõe no terreno da educação de jovens e adultos (EJA), como modalidade específica para o atendimento do público em questão e seguramente mais apropriada para o enfrentamento dos desafios que ele impõe;
- a singularidade do ambiente prisional e a pluralidade de sujeitos, culturas e saberes presentes na relação de ensino-aprendizagem; e
- a necessidade de se refletir sobre a importância que o atendimento educacional na unidade prisional pode vir a ter, para a reintegração social das pessoas atendidas.

Nessas condições, o Seminário Nacional foi idealizado como momento para que as discussões realizadas durante todas as atividades executadas no projeto – ou a partir do projeto – pudessem ser traduzidas como *orientações concretas aos órgãos do poder público e à sociedade civil em relação a este cenário, na perspectiva de inspirar a produção de experiências exemplares de sua transformação*.

O presente relatório consolida os resultados dos debates e proposições que a esse respeito foram realizados por todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, estiveram envolvidos nesse processo de diálogo e construção coletiva³.

PROPOSTAS

Como desdobramento dos seminários regionais, o Seminário Nacional adotou uma divisão didática das propostas em três grandes “eixos”, que afinal foram preservados neste texto e encontram-se articulados e descritos abaixo. Evidentemente, porém, cada um deve ser lido na perspectiva de complementaridade em relação aos demais.

³ Nesse sentido, podem ser relacionados como protagonistas do seminário: gestores vinculados às pastas da Educação e da Administração Penitenciária, educadores, agentes penitenciários, pesquisadores, especialistas e até mesmo apenados e apenadas, cuja fala foi obtida e sistematizada por meio de Oficinas Teatrais realizadas nos Estados do Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, em parceria com o Centro de Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro (CTO/Rio).

A – GESTÃO, ARTICULAÇÃO E MOBILIZAÇÃO

As propostas enquadradas neste eixo destinam-se a fornecer estímulos e subsídios para a atuação da União, dos estados e da sociedade civil, com vistas à formulação, execução e monitoramento de políticas públicas para a educação nas prisões. Nesse sentido, de acordo com os participantes do seminário, para que se garanta uma educação de qualidade para todos no sistema penitenciário, é importante que:

1. O governo federal, por intermédio dos ministérios da Educação e da Justiça, figure como o responsável pelo fomento e indução de políticas públicas de Estado no domínio da educação nas prisões, estabelecendo as parcerias necessárias junto aos estados e municípios.
2. A oferta de educação no sistema penitenciário seja fruto de uma articulação entre o órgão responsável pela administração penitenciária e a Secretaria de Educação que atue junto ao sistema local, cabendo a ambas a responsabilidade pela gestão e pela coordenação desta oferta, sob a inspiração de Diretrizes Nacionais.
3. A articulação implique disponibilização de material pedagógico da modalidade de EJA para as escolas que atuam no sistema penitenciário, como insumo para a elaboração de projetos pedagógicos adequados ao público em questão.
4. O trabalho articulado encontre as devidas oportunidades de financiamento junto às pastas estaduais e aos órgãos ministeriais, especialmente com a inclusão dos alunos matriculados no Censo Escolar.
5. A gestão se mantenha aberta a parcerias com outras áreas de governo, universidades e organizações da sociedade civil, sob a orientação de Diretrizes Nacionais.
6. Os educadores do sistema pertençam, preferencialmente, aos quadros da Secretaria de Educação, selecionados por concursos públicos e com remuneração acrescida de vantagens pecuniárias condizentes com as especificidades do cargo.

7. A gestão propicie espaços físicos adequados às práticas educativas (por exemplo: salas de aula, bibliotecas, laboratórios etc.), além de adquirir os equipamentos e materiais necessários, evitando improvisos e mudanças constantes.
8. A construção de espaços adequados para a oferta de educação, bem como de esporte e cultura, seja proporcional à população atendida em cada unidade.
9. As autoridades responsáveis pela gestão transformem a escola em espaço de fato integrado às rotinas da unidade prisional e da execução penal, com a inclusão de suas atividades no plano de segurança adotado.
10. O diagnóstico da vida escolar dos apenados logo no seu ingresso ao sistema, com vistas a obter dados para a elaboração de uma proposta educacional que atenda às demandas e circunstâncias de cada um, seja realizado.
11. O atendimento diferenciado para presos(as) do regime fechado, semi-aberto, aberto, presos provisórios e em liberdade condicional e aqueles submetidos à medida de segurança independente de avaliação meritocrática seja garantido.
12. O atendimento contemple a diversidade, atentando-se para as questões de inclusão, acessibilidade, gênero, etnia, credo, idade e outras correlatas.
13. Os responsáveis pela oferta elaborem estratégias para a garantia de continuidade de estudos para os egressos, articulando-as com entidades que atuam no apoio dos mesmos – tais como patronatos, conselhos e fundações de apoio ao egresso e organizações da sociedade civil.
14. A remição pela educação seja garantida como um direito, de forma paritária com a remição concedida ao trabalho e cumulativa quando envolver a realização paralela das duas atividades.

15. O trabalho prisional seja tomado como elemento de formação e não de exploração de mão-de-obra, garantida a sua oferta em horário e condições compatíveis com as da oferta de estudo.
16. Além de compatível, o trabalho prisional (e todas as demais atividades orientadas à de reintegração social nas prisões) se torne efetivamente integrado à educação.
17. A certificação não-estigmatizante para as atividades cursadas pelos educandos (sejam eles cursos regulares de ensino fundamental e médio, atividades não-formais, cursos profissionalizantes etc.), de maneira a conciliar a legislação e o interesse dos envolvidos, seja garantida.
18. A existência de uma política de incentivo ao livro e à leitura nas unidades, com implantação de bibliotecas e com programas que atendam não somente aos alunos matriculados, mas a todos os integrantes da comunidade prisional.
19. A elaboração de uma cartilha incentivando os apenados à participação nos programas educacionais, bem como informações relativas à remição pelo estudo.
20. Os documentos e materiais produzidos pelos ministérios da Educação e da Justiça e/ou pelas secretarias de Estado de Educação e de Administração Penitenciária, que possam interessar aos educadores e educandos do sistema, sejam disponibilizados e socializados, visando ao estreitamento da relação entre os níveis de execução e de gestão da educação nas prisões.
21. Sejam promovidos encontros regionais e nacionais sobre a educação nas prisões envolvendo todos os atores relevantes, em especial diretores de unidades prisionais e do setor de ensino, tendo como um dos itens de pauta a troca de experiências.

B – FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS NA OFERTA

As propostas enquadradas neste eixo destinam-se a contribuir para a qualidade da formação e para as boas condições de trabalho de gestores, educadores,

agentes penitenciários e operadores da execução penal. Nesse sentido, de acordo com os participantes do Seminário, para que se garanta uma educação de qualidade para todos no sistema penitenciário, é importante que:

22. Ao ingressar no cotidiano do sistema prisional, o professor passe por um processo de formação, promovido pela pasta responsável pela Administração Penitenciária em parceria com a da Educação, no qual a educação nas prisões seja tematizada segundo os marcos da política penitenciária nacional.
23. A formação continuada dos profissionais que atuam no sistema penitenciário ocorra de maneira integrada, envolvendo diferentes áreas, como trabalho, saúde, educação, esportes, cultura, segurança, assistência psicossocial e demais áreas de interesse, de modo a contribuir para a melhor compreensão do tratamento penal e aprimoramento das diferentes funções de cada segmento.
24. No âmbito de seus projetos político-pedagógicos, as escolas de formação de profissionais penitenciários atuem de forma integrada e coordenada para formação continuada de todos os profissionais envolvidos e aprimoramento nas condições de oferta da educação no sistema penitenciário. Nos estados em que elas não existem, sejam implementadas, conforme Resolução nº 04 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária.
25. As instituições de ensino superior e os centros de pesquisa sejam considerados parceiros potenciais no processo de formação dos profissionais do sistema, na execução de projetos de formação e na organização e disponibilização de acervos bibliográficos.
26. A formação dos servidores penitenciários contemple na sua proposta pedagógica a dimensão educativa do trabalho desses profissionais na relação com o preso.
27. Os atores estaduais estimulem a criação de espaços de debate, formação, reflexão e discussão como fóruns e redes que reflitam sobre o papel da educação nas prisões.

28. Os cursos superiores de graduação em Pedagogia e as demais licenciaturas incluam nos seus currículos a formação para a EJA e, nela, a educação prisional.
29. Os educandos e educadores recebam apoio de profissionais técnicos (psicólogos, terapeutas, fonoaudiólogos etc.) para o constante aprimoramento da relação de ensino-aprendizagem.
30. A pessoa presa, com perfil e formação adequados, possa atuar como monitor no processo educativo, recebendo formação continuada condizente com suas práticas pedagógicas, com direito à remição e remuneração.

C – ASPECTOS PEDAGÓGICOS

As propostas enquadradas neste eixo destinam-se a garantir a qualidade da oferta da educação nas prisões, com base nos fundamentos conceituais e legais da educação de jovens e adultos, bem como os paradigmas da educação popular, calcada nos princípios da autonomia e da emancipação dos sujeitos do processo educativo. Nesse sentido, de acordo com os participantes do seminário, para que se garanta uma educação de qualidade para todos no sistema penitenciário, é importante que:

31. Venha a ser criado um regimento escolar próprio para o atendimento nos estabelecimentos de ensino do sistema prisional, no intuito de preservar a unidade filosófica, político-pedagógico estrutural e funcional das práticas de educação nas prisões.
32. Seja elaborado em cada estado os seus projetos pedagógicos próprios para a educação nas prisões, contemplando as diferentes dimensões da educação (escolarização, cultura, esporte e formação profissional), considerando a realidade do sistema prisional para a proposição das metodologias.
33. Seja estimulada a produção de material didático específico para a educação no sistema penitenciário, para complementar os recursos de EJA disponibilizados pela gestão local.

34. Seja elaborado um currículo próprio para a educação nas prisões que considere o tempo e o espaço dos sujeitos da EJA inseridos nesse contexto e que enfrente os desafios que ele propõe em termos da sua reintegração social.
35. Seja elaborada essa proposta curricular a partir de um Grupo de Trabalho que ouça os sujeitos do processo educativo nas prisões (educadores, educandos, gestores do sistema prisional, agentes penitenciários e pesquisadores de EJA e do sistema prisional).
36. Seja incluída na educação de jovens e adultos no sistema penitenciário a formação para o mundo do trabalho, entendido como um lócus para a construção da autonomia do sujeito e de desenvolvimento de suas capacidades profissionais, intelectuais, físicas, culturais e sociais.
37. Sejam os familiares dos presos e a comunidade em geral estimulados, sempre que possível, a acompanhar e a participar de atividades educacionais que contribuam para o processo de reintegração social.
38. Sejam ampliadas as possibilidades de educação a distância em seus diferentes níveis, resguardando-se deste atendimento o ensino fundamental.
39. Sejam ampliadas as possibilidades de uso de tecnologias nas salas de aula de unidades prisionais, visando ao enriquecimento da relação de ensino-aprendizagem.
40. Seja garantida a autonomia do professor na avaliação do aluno em todo o processo de ensino aprendizagem.

ENCAMINHAMENTOS

O governo federal e os governos estaduais, junto com a sociedade civil, devem trabalhar para o refinamento e a concretização destas proposições. Isso demanda a manutenção dos

vínculos e compromissos conquistados com o Projeto Educando Para a Liberdade e com o Seminário Nacional pela Educação nas Prisões bem como o avanço no sentido de transformá-las em fundamentos de uma política pública consistente para o setor.

Para tanto, a sintonia com este documento pode ser adotada desde logo como um critério, pelos órgãos federais, no financiamento e na avaliação de ações locais relativas à educação nas prisões.

Além disso, suas proposições podem ser encaminhadas à apreciação do Conselho Nacional de Educação – CNE e do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – CNPCP, contribuindo para debates e medidas a serem adotadas pelos governos, num outro momento.

APRENDER E DESAPRENDER¹

*Marc De Maeyer*²

Por ocasião de uma vinda anterior ao Brasil, visitando uma prisão em Florianópolis, pude ler o seguinte cartaz feito por um preso:

“Aprendemos sempre, mesmo quando não queremos aprender”.

É verdade... portanto, em vez de falar mais uma vez do que poderia ser feito de novo, de maneira diferente ou em maior intensidade na prisão, eu poderia optar por uma perspectiva, ao mesmo tempo, mais otimista e mais cínica:

- mais otimista, tomando por dado que sempre se aprende muito na prisão;
- mais cínica, pensando no quê se aprende, de maneira informal e permanente.

Esclareço que não falarei aqui das prisões brasileiras, mas das prisões que visitei pelo mundo e das conversas que tive com presos, egressos, educadores, administradores e ouvindo também o que a opinião pública diz em relação aos presos.

¹ Trabalho apresentado durante o *Seminário Nacional pela Educação nas Prisões*, realizado em Brasília entre os dias 12, 13 e 14 de julho de 2006.

² Marc De Maeyer é pesquisador sênior no Instituto da UNESCO para Educação ao Longo da Vida. É também coordenador do Programa Internacional em Educação nas Prisões. Ele é belga e foi, anteriormente, diretor do Escritório Norte-Americano do Conselho Internacional para o Bem-Estar Social. Também foi professor e editor de diferentes filmes relativos à alfabetização, evasão escolar e pessoas portadoras de necessidades especiais.

O que se aprende na prisão e por quê? O que todos aprendem na prisão não são programas detalhados, módulos estruturados ou currículos pensados por especialistas em educação. Na prisão, como em outros lugares, há necessidades. Necessidades e urgências. Necessidade e urgência de sobreviver no universo carcerário, necessidade e urgência de conhecer as redes de influência, necessidade e urgência de integrar as atitudes que serão positivamente tomadas em consideração para uma saída mais rápida da prisão, necessidade e urgência de saber como melhorar seu cotidiano, necessidade e urgência de guardar um mínimo de intimidade, necessidade e urgência de simplesmente existir. Nessas condições, aprende-se rápido e vai-se direto ao essencial.

Não são, assim, aprendizagens de todo más. Tais aprendizagens se farão graças à educação por pares (*peer education*), de maneira informal, permanente, em grupo. Aprendem-se atitudes e comportamentos que se tornarão reflexos. Estamos, com certeza, na perspectiva de uma educação ao longo da vida que não pára na prisão (exceto para algumas pessoas e em determinados países). Todos esses aprendizados são pertinentes, inovadores e dinâmicos. Podemos dizer que eles respondem a uma demanda e que a oferta educativa está efetivamente disponível.

Esses presos desenvolvem uma estratégia de aprendizagem; eles buscam os meios para conseguir, a curto prazo, sobreviver na prisão e, a prazo médio, adotam atitudes que devem ser tomadas para que se consiga sair da prisão mais rapidamente. Aprendem uma série de coisas que lhes permitirão deixar o mais rápido possível um local de que não gostam, um ambiente e colegas que tampouco suportam. Esses aprendizados são funcionais, perfeitamente adaptados e correspondem muito bem ao que denominamos educação ao longo da vida.

Ao mesmo tempo em que os presos adquirem esses aprendizados informais e essenciais, a prisão vai, devido à sua estrutura, ensinar a desaprender, ensinar a ser passivo:

- Come-se quando se recebe a comida: não será preciso fazer as compras, organizar o orçamento, preparar os alimentos, lavar a louça etc.

- Aprende-se a obedecer sem perguntar o porquê e não se toma nenhuma iniciativa que poderia desorganizar a ordem do ambiente onde se encontra: o preso deverá ser passivo, deverá ser comandado. Ele será um bom prisioneiro, após ter sido um mau cidadão.
- Aprende-se a viver sem se preocupar com um orçamento, sem pensar na manutenção da residência, nem organizar um horário em função da vida dentro e fora da cadeia. Fará como todos, o tempo todo sem muito a decidir, sete dias por semana.
- Trabalha-se por um salário que não é realmente um.
- Aprende-se a perder sua intimidade, a viver em um mundo homogêneo, sem relações afetivas, sem amor.

O preso terá que desaprender tudo que teria sido necessário adquirir para, ao sair da prisão, ser alguém dinâmico, organizado, estruturado, capaz de administrar as relações humanas, sociais e afetivas. Que curioso paradoxo!

Com certeza, estou consciente de ter apresentado aqui uma visão, sem dúvida, um pouco caricatural da realidade carcerária, mas vocês sabem, tão bem quanto eu, que ela não é totalmente falsa: excluindo-se o humor ou o cinismo, sabemos que há uma parte de realidade no que acabo de dizer:

- Os presos aprendem diariamente nas prisões atitudes, comportamentos, valores e redes que não constituem uma preparação para a saída do presídio. Paradoxalmente, porém, o tempo de encarceramento deveria ser um momento de avaliação e de aprendizado, tendo como objetivo sua reinserção.
- Os presos aprendem diariamente na prisão a viver sem um orçamento, sem quase nunca conviver com o sexo oposto. Aprendem a “ser” em um espaço e tempo indistintos.
- É a própria estrutura da prisão – qualquer que seja o país e os meios implantados – que faz que se aprendam coisas que não deveriam ser aprendidas e que não se aprendam coisas que deveriam, enfim, aprender.

Não é nosso papel aqui imaginar uma alternativa ao encarceramento. Deve-se simplesmente constatar que não houve grandes progressos no tratamento social dos infratores. Muitos países, evidentemente, suprimiram a pena de morte. Não estamos mais na época da expulsão ou da forca em praça pública, mas não houve grandes avanços. A prisão tem esta estrutura por falta de alternativa; ela é o fracasso para quem ali chega e também para a sociedade que ainda não encontrou nada além da negação de espaço e de tempo para alguns de seus membros que, com certeza, não são anjos e de quem é preciso estar protegido.

O que é apresentado como alternativa ao encarceramento não abre realmente novas perspectivas. Trabalhos comunitários ou a “pulseira eletrônica”, que procuram reduzir o número de presos em prisões superlotadas e minimizar os efeitos negativos do encarceramento, não resolvem de forma alguma as contradições inerentes do sistema.

Nessas condições, o que podem fazer os educadores? O que podem fazer em um lugar no qual se encontram de maneira regulamentada e muitas vezes em número bem reduzido, com a permissão de entrar “para fazer educação”?

O que podemos fazer em um local onde os indivíduos estão trancados no seu presente e o único futuro coincide com a data de saída da prisão. Para educar, para se educar, é preciso ter uma visão otimista do futuro. É preciso uma experiência positiva do aprendizado. É preciso acumular experiências positivas e registrar os estímulos dos colegas.

Exagerando um pouco, pode-se dizer que a prisão e a educação cidadã são duas noções, duas realidades antagônicas, contraditórias. E, nessas condições, o que fazer? Manter o cinismo, o desânimo ou tentar, apesar de tudo, qualquer coisa com aqueles adultos para os quais a educação formal não funcionou.

Minhas sugestões são resultantes do que pude ver, visitando prisões em dezenas de países na África, Ásia, América Latina e

Europa. Com certeza, outra coisa é possível, desde que não utilizemos a educação de maneira instrumental e não lhe peçamos o que não pode fazer.

Nosso ponto de partida é claro: a educação é um direito de todos (portanto, dos presos); não é um privilégio nem um serviço pago. Nós, educadores, dizemos que os momentos de aprendizagem na prisão podem, às vezes, constituir uma segunda chance para pessoas que não tiveram uma primeira oportunidade.

Precisamos encontrar pistas para que os presos possam experimentar na prisão momentos de aprendizagem, de experiências bem-sucedidas, de encontros que não sejam relações de força, momentos de reconstrução da própria história, espaços para expressar emoção e realizar projetos. Chamemos a isso: educação na prisão.

Trata-se de propor novos momentos de aprendizagem, novos aprendizados:

- nas contradições que apresentei sucintamente;
- em um sistema presidiário que existe e continuará a existir, sem dúvida, muito tempo ainda, com orçamentos bem reduzidos para seu funcionamento e insignificantes para a educação;
- para pessoas que, em geral, apresentam um nível educacional inferior à média nacional, que tiveram poucas experiências gratificantes na escola (isso quando tiveram a oportunidade de freqüentar uma) e que, em todo caso, não pedem nada neste sentido;
- cientes de que o quadro institucional e o contexto específico não se modificarão e que é nessas contradições estruturais que se deverá trabalhar. Frequentemente, os educadores entrarão na prisão tendo dificuldades em serem aceitos pelos agentes penitenciários para tentar atender a uma demanda que, quando existe, é confusa;
- reconhecendo que por intermédio dos momentos educacionais serão propostas atitudes, valores e aprendizados que estão em contradição fundamental com o universo carcerário.

Estamos aqui para:

- assegurar que a educação, um direito da Declaração Universal dos Direitos Humanos, seja respeitada;
- assegurar que a sociedade civil (representada pelos professores ou pelos membros de organizações não-governamentais) possa continuar a entrar nos presídios e, dessa forma, evitar que este universo totalmente à parte seja um mundo ainda mais fechado onde nada do que é ali vivido saia para o exterior;
- evitar que as necessidades dos presos sejam respondidas pelo mercado, ou seja, evitar a privatização da educação nos presídios, ou por outros grupos ativistas ou religiosos.

Estamos aqui também sabendo que não se pode fazer abstração da motivação profunda de nossas intervenções na prisão: o que nos leva a dizer que é importante, quando há tantas coisas a serem feitas, em torno de nós e do outro lado do mundo, com pessoas e para pessoas muito mais simpáticas que certos presos? Por que responder presente a pessoas que nada perguntaram?

A educação é um projeto de longo prazo. É também um exercício permanente e uma exigência de coerência entre todos os atores – pais, professores do ensino fundamental e médio, sociedade civil, movimentos de juventude – para que as mensagens sejam bem apreendidas pelos jovens. O mesmo acontece no setor da educação de adultos: os adultos expressam o desejo de aprender em conformidade com sua situação profissional, familiar, seus objetivos profissionais e de vida.

Qual coerência educativa pode ser desenvolvida nas prisões, já que, entre as poucas pessoas em contato constante com os detentos (agentes penitenciários, equipe médica, ...), nem todas têm por objetivo escutar, nem a preocupação de coordenar intervenções coerentes. Suas atitudes e práticas profissionais estão, às vezes, em contradição com as diretrizes do Ministério da Educação ou a visão de sociedade das ONGs.

Chega-se, assim, a uma primeira exigência:

1. A educação na prisão não é a educação de prisioneiros, mas a educação permanente de todos aqueles que têm alguma ligação com a prisão: presos, equipe de guardas, familiares dos detentos, profissionais externos que intervêm no cotidiano das prisões. Creio tratar-se aqui do desafio essencial da educação ao longo da vida. É o conjunto dos atores que deve estar envolvido pelo que se denomina educação na prisão. A educação que será feita por todos e não apenas pelos educadores. Sendo a prisão o que é, será necessário reforçar – nas respectivas práticas profissionais – as atitudes educativas dos diversos atores.
2. Uma segunda exigência decorre imediatamente da anterior: o trabalho de coerência e de coordenação deve ser assumido pela autoridade pública. É menosprezar a tradição educacional do conjunto dos países do mundo acreditar que se educa apenas distribuindo, por intermédio das empresas privadas, manuais ou módulos educacionais em CD-ROM. A autoridade pública é o mestre-de-obras da educação para todos; deve assegurar coerência, estimulá-la, buscá-la e ser sua guardiã. Há na educação uma espécie de gratuidade, de descoberta e de continuidade que nenhuma empresa privada poderá oferecer. A educação na prisão não pode, não deve, por conseguinte, ser privatizada, nem pelo mercado nem pelas igrejas. É o conjunto dos ministérios que deve integrar essa problemática da educação nas prisões. Claro que deve existir uma coordenação entre os ministérios da Justiça e da Educação, porém outros ministérios deveriam desempenhar um papel nesse tema: Assuntos Sociais e Família, Saúde, Trabalho etc. Uma coordenação nacional dos diversos poderes públicos seria um instrumento essencial e coerente.
3. Uma terceira exigência também se encadeia: dar lugar ao educador. Aprender é inicialmente o encontro com uma outra pessoa; aprender não é apenas registrar conhecimentos, mas é também enfrentar o outro, aprender com ele. Tal afirmação

não é óbvia para presos que, às vezes, não têm o hábito de escutar, receber ou ser corrigido durante um exercício. Tomemos o exemplo das novas tecnologias que são, às vezes, apresentadas como solução para a generalização da educação na prisão. Todas as avaliações dos estágios em informática ou de métodos autodidatas na prisão insistem no fato de que os presos exigem a presença do professor, não unicamente para responder a questões técnicas, mas também para encontrar alguém. O estudo por correspondência, o estudo sozinho em frente à tela do computador são possibilidades extraordinárias para você ou para mim – isto é, pessoas que já tiveram experiências positivas de aprendizagem. Nós já pudemos aprender a aprender. Porém, aprender a aprender sozinho não se aprende sozinho.

Havendo enumerado essas três exigências, o que se pode fazer na prisão? Que projeto educacional se pode desenvolver em um lugar cujos moradores anseiam abandoná-lo o mais rápido possível?

Quando visito prisões onde há mil presos e me mostram as três ou seis salas de aula, compreendo que, se a educação na prisão, por um lado, deve ser otimista, exigente em seu enunciado, ela é, entretanto, modesta por necessidade.

Modestamente proponho quatro caminhos:

- 1. Constituição de espaços de aprendizagem:** como as bibliotecas de nossas prisões podem se tornar locais de aprendizagem e de informação sobre saúde, direito de voto, resolução de conflitos, informação social? Como assegurar que contenham livros e documentos interessantes, adaptados ao público, atualizados, e que parem de receber os rebotalhos das outras bibliotecas? Vi, em algumas bibliotecas, relatórios extremamente técnicos de reuniões de comissões sobre comércio internacional, evidentemente sob grossa camada de poeira. Entretanto, era uma biblioteca. Deveria a prisão concentrar todos os rebotalhos? Não obstante, vi também

bibliotecas que fazem um trabalho excepcional com meios bem modestos e pessoal altamente motivado. Esquecemos, freqüentemente, que as pessoas que trabalham nas bibliotecas (às vezes, os próprios presos) poderiam e deveriam estar entre os pilares da educação na prisão.

A biblioteca poderia ser ademais um local de encontro com a família. Naturalmente, esta não é uma questão fácil, pois a prisão é um local difícil de administrar e o deslocamento de dezenas de presos não é uma coisa simples. Instalados esses espaços de leitura e de documentação, como fazer para que os presos possam ter acesso a eles com toda autonomia? Precisar-se-ia não apenas de dezenas de bibliotecários que aprendessem e fossem capazes de orientar as escolhas dos presos – que, em grande parte, nunca ou raramente estiveram em uma verdadeira biblioteca – bem como dezenas de guardas que cuidariam da locomoção dos presos entre as celas e a biblioteca.

Mas isso é mantido como uma primeira pista: melhorar o acesso às bibliotecas, ter vários espaços de bibliotecas em cada prisão, transformá-los em espaços de encontro, de aprendizagem, de escolha, de abertura, de debate.

- 2. Valorização das experiências adquiridas:** valorização dos conhecimentos individuais e não sacralização das experiências. Lembremos: aprendemos mesmo quando não queremos aprender. Graças às experiências educativas e aos encontros com os educadores e professores (nossa terceira exigência pedia que nos colocássemos no lugar dos professores), o preso pode iniciar sua avaliação de conhecimentos e competências. Esta operação é mais que um simples inventário das coisas que sabemos e do que não sabemos. É correr o risco de projetar do avesso o filme de sua existência e buscar uma coerência (e uma explicação para a atual reclusão). É também descobrir pistas para o futuro. É descobrir que se pode fazer certas coisas, que se possui alguma habilidade. A partir dessa constatação, pode-se, sem dúvida, tentar construir um projeto realista. É aprender que não estamos condenados à impotência.

Antes de valorizar determinadas conquistas, é preciso ter consciência delas; saber qual é a parte resultante de decisões pessoais e a parte da fatalidade em sua vida. A pessoa do quarto mundo vive freqüentemente sua história como uma acumulação de incidentes, ou mesmo de acidentes e fatalidades, e não como a construção de um destino individual e social, com a ajuda de pessoas confiáveis e instrumentos mais ou menos apropriados.

É uma dimensão essencial da educação na prisão: é desejável que as histórias pessoais possam ser contadas, compreendidas, analisadas e reapropriadas. Inútil dizer que o contexto de confiança e de confidencialidade deve ser preservado e que não se pode confundir o dossiê penal com o dossiê pedagógico. Dizer, compreender e expressá-lo é possível na prisão sem entrar na psicanálise ou com vistas a um tratamento terapêutico. Educar será reunir os pedaços. A reunião dos pedaços será feita pela educação não-formal: a teatralização, experimentar emoções pelo desenho, pela poesia, escrita, entre outras formas, mas, também, trabalhar com as atitudes. Reunir os pedaços é, às vezes, encontrar a motivação de aprender a ler e a escrever, desde que não se reduza a alfabetização a um ato técnico (voltaremos a este assunto adiante). Aprender a ler e a escrever sua relação no mundo. Aprender a ler e a escrever é o encontro do sujeito e da letra.

- 3. Apoio às experiências de estudo em família:** esta é uma continuação das duas primeiras pistas. Em espaços educativos, como as bibliotecas, e reconhecendo os conhecimentos adquiridos do adulto (pai ou mãe de família), pode-se – como é feito em alguns raros países – organizar momentos durante os quais as crianças podem estudar com seus pais encarcerados. Isso torna as visitas à prisão menos artificiais, devolve-se ao pai ou à mãe seu papel educador e evita-se, sem dúvida, o desligamento escolar das crianças vivendo em um meio familiar ainda mais fragilizado devido ao encarceramento de

um dos pais. Esta sugestão não é, com certeza, aplicável em todos os lugares, pois ela supõe que o pai ou a mãe esteja preso em local próximo à família, que os contatos sejam desejáveis e que haja um acompanhamento de um lado e de outro. É uma pista a ser examinada. Ela não é generalizável, mas a educação, tanto na prisão como fora dela, é um conjunto de decisões diferentes, dirigida a públicos diferentes e reconhecidos como diferentes e capazes de escolher.

- 4. O problema da formação profissional:** deve-se aprender uma profissão na prisão? É essa a chave da reabilitação? Com certeza, ninguém dirá que a educação profissional não é importante. Se estamos aqui é porque aprendemos nossa profissão ou porque temos a chave para nos adaptar a uma profissão nova ou exercer funções que não se aprendem na escola. Não sei em qual escola eu deveria ter me matriculado para aprender a profissão que exerço hoje. Sem dúvida, aprender português, mas em seguida...

Uma vez mais, é preciso ver a problemática em toda sua complexidade e não mais como uma seqüência de ensinamentos. Há a dimensão da motivação: sabemos que um determinado número de detentos são provenientes de família ou meio pobre, onde havia pouco ou nenhum trabalho. Aprendeu bem mais a se virar do que a trabalhar. Para grande número de presos isso é a regra. Por que, então, ir à escola?

Há ainda a questão da segurança: se mesmo as bibliotecas não podem funcionar como deveriam para centenas de presos, o que dizer de oficinas profissionalizantes que deveriam receber 20 ou 30 presos, entregando a eles serrotes, martelos, tesouras, enfim, tantas ferramentas perigosas. Aqui há um problema específico.

Outra questão são as condições materiais: o número de oficinas, a formação dos instrutores, seu enquadramento, salário e a supervisão dos mesmos.

Existe ademais o problema da transferência dos presos de uma prisão a outra: o que se pode aprender em módulos curtos?

E há a questão dos conteúdos: serão propostas profissões tradicionais ou será oferecido algo além de corte e costura e cursos de manicure para as mulheres presas?

Supondo que tudo isso será resolvido e supondo que o preso tenha tempo de acompanhar a formação que escolheu, que tenha êxito e que a profissão tenha boa aceitação pelo mercado ... o que acontece quando o preso sai da prisão? Não teremos, mesmo involuntariamente, fabricado uma nova desilusão: o mercado de trabalho é restrito, a falta de experiência profissional e os vazios no currículo tornarão mais lenta sua contratação.

Supondo ainda que tudo isso seja resolvido: o que acontece uma vez que o ex-presos foi contratado em um trabalho para o qual foi formado? Sua experiência vivida, assim como sua passagem pela prisão lhe deram mensagens bem contraditórias em relação às atitudes e ao comportamento nas oficinas. Como ele vai aceitar a hierarquia, as observações dos superiores, o horário de trabalho, suas dificuldades, as obrigações sociais? Ele não terá aprendido isso antes da prisão, ele não aprendeu na prisão. Ele simplesmente aprendeu a dissimular para poder sair da prisão o mais rapidamente possível. Como, nessas circunstâncias, manter seu emprego? Como, ao mesmo tempo, lutar para manter o emprego, buscar moradia, reconstruir relações humanas e sociais, quando se desaprendeu na prisão? Não se vai em direção a novo fracasso? Sabemos, infelizmente, que sim e sabemos também que não é um motivo para não favorecer a formação profissional.

As cooperativas que acompanham os presos na prisão e após sua saída são, sem dúvida, estruturas que trabalham com a globalidade da problemática; existem boas experiências no mundo.

Chega-se aqui a duas outras exigências:

a) A educação nunca deve ser justificada por objetivos de reabilitação. Não estamos seguros de que graças à educação a reincidência diminua (em uma semana, um mês, em dez anos? Como avaliar?). Mesmo que a educação não tenha nenhum efeito sobre a reincidência, o direito à educação na prisão deve ser mantido e preservado. A educação não deve jamais ser instrumentalizada. É um direito, simplesmente. Não devemos explicar ou convencer.

b) O trabalho proposto nas oficinas, às vezes no mesmo horário que a educação, deveria sempre incluir uma dimensão de formação. Se este não for o caso, haverá uma mensagem contra-educativa na prisão: o trabalho não é gratificante, é mal remunerado, fastidioso. Tão logo saia da prisão, o preso buscará outras opções que o trabalho repetitivo, não valorizado, automático.

Antes de concluir, gostaria de dizer algumas palavras em relação ao problema específico da alfabetização.

Não é no país de Paulo Freire que preciso anunciar que o analfabetismo dos nacionais e dos migrantes na prisão é uma das causas da pobreza que, às vezes, pode conduzir a comportamentos infratores. Os pobres não são evidentemente infratores naturais, mas sabemos que a pobreza pode gerar mecanismos de sobrevivência que nem sempre estão em conformidade com a lei.

Alfabetizar não é apenas aprender a ler e a escrever; alfabetizar não é simplesmente conhecer as letras. É suscitar e sustentar a motivação para um aprendizado que nem sempre será funcional.

É preciso dispor na prisão de material adaptado, trabalhar em cima das histórias de vida, ligar a alfabetização às preocupações individuais, familiares, sociais, culturais, econômicas do indivíduo e de seu meio ambiente. A alfabetização é um processo, não uma aula. Não se alfabetiza da mesma maneira com que se toma a decisão de melhorar um objeto.

Para concluir, direi que se aprende mesmo quando não se quer aprender.

O problema é que na prisão, ao contrário de sua vocação primeira, não se fornece uma educação digna desse nome. Nessas circunstâncias, o preso continuará a aprender o que encontrar pelo caminho.

O que devemos fazer é valorizar os conhecimentos, identificar as aprendizagens que levam ao fracasso em um determinado momento e propor-nos a construir juntos uma visão mais positiva da educação ao longo da vida, qualquer que seja a vida. É falso acreditar que se começa um aprendizado na prisão; continua-se!

A educação na prisão é a reconciliação com o ato de aprender.

A educação na prisão talvez também seja a reconciliação com o prazer de aprender.

PERSPECTIVA COMPARADA DE PRÁTICAS EDUCATIVAS: SÍNTESE PARA VINCULAR A EDUCAÇÃO E A JUSTIÇA¹

*Hugo Rangel*²

OBSERVATÓRIO INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO EM CÁRCERES

Muito obrigado aos organizadores da UNESCO, do Ministério da Educação e, em especial, a Michelle Morais, por seu convite e ajuda para assistir a este evento.

É complexo fazer um retrato geral da educação em prisões no mundo. De certa forma, pode-se falar dos sistemas educativos nos diversos países, porém, muitas vezes, os sistemas não esclarecem o que acontece nas prisões. Por isso, é necessário conhecer os diferentes contextos em que se desenvolvem tais práticas educativas, ou seja, dispor de uma perspectiva geral que nos ajude a entender as políticas e sua incidência nos internos. Por isso, é preciso observar os contextos que dão origem às práticas educativas, a fim de evitar generalizações artificiais.

¹ Trabalho apresentado durante o Seminário Nacional sobre Educação nas Prisões, realizado em Brasília, de 12 a 14 de julho de 2006.

² Hugo Rangel é pesquisador e pós-doutorado na Universidade de Quebec, Montreal. É membro do Sistema Nacional de Pesquisadores do México, SNI. Concluiu seu mestrado em Sociologia na Universidade de Montreal e seu mestrado em Cultura e Valores na Educação na Universidade McGill. É diretor do Observatório Internacional sobre Educação nas Prisões e desenvolveu vários projetos sobre educação nas prisões, além de vários projetos sobre este mesmo tema, em colaboração com instituições internacionais. É, também, fundador do Centro para a Educação e a Diversidade.

Procederei a uma breve revisão geral por continentes, baseada mais em tendências e condições do que em estatísticas. Na América Latina, vou me deter em algumas observações de caráter social e político e, posteriormente, exporei uma série de notas, em forma de síntese do estudo comparado.

EUROPA OCIDENTAL

Durante muito tempo, os índices de encarceramento permaneceram constantes. No entanto, em alguns países existe uma tendência de crescimento acelerado da população carcerária. Assim, a Alemanha e a Inglaterra aumentaram sua população em centros penitenciários. A Espanha é o país com o maior índice da Europa Ocidental. A Holanda apresenta tendência semelhante, já que passou de 7 para 20 mil presos, em 13 anos. Como resultado, existe uma clara deterioração das condições de vida, e se reduzem as opções educativas para os presos, como aconteceu na Espanha e, inclusive, na Holanda.

Alguns países implementaram políticas que promovem estudo para os presos. Na Bélgica, por exemplo, o pagamento de cursos, por lei, mesmo quando simbólico, é um incentivo positivo, e que elimina uma competição absurda entre o trabalho e o estudo. Apesar disso, porém, constituem minoria os presos que assistem aos cursos.

Cabe destacar que, na Europa Ocidental, existe uma super-representação de minorias étnicas nas prisões. Este fato nos dá uma idéia de que a estrutura social não cumpre sua função. As sociedades desenvolvidas apresentam problemas importantes em seus sistemas de justiça que desfavorecem, sob diversas formas, as populações imigrantes. A exclusão social e econômica é evidente. Uma visão global possibilita que os países possam cooperar a fim de oferecer pautas de solução para as imigrações e seus efeitos.

Quanto ao modelo de educação, ele é variado, mas prevalece o de oficinas técnicas, que não somente existe na Europa, como em muitos

outros países. Esse modelo é complementar para as fábricas de empresas privadas. As oficinas costumam estar a serviço de tais fábricas. Os cursos consistem em realizar trabalhos nas oficinas e, com frequência, se reduzem aos contratos de tais fábricas. Contudo, na França, esse modelo de oficinas é questionado pelos administradores das prisões e políticos. Dito modelo não respondeu às necessidades educativas da população penitenciária. O Senado da França determinou a revisão desse modelo, que pode se converter em uma fonte de emprego dependente, flexível e barata, embora, algumas vezes, não contribua com nenhuma formação e nenhuma utilidade para o preso.

Por outro lado, a formação dos guardas existe, mas se faz de maneira isolada, em instituições hierarquizadas, como na Itália ou na Grécia. Em face disso, não existe sensibilização real perante os problemas dos presos.

No que diz respeito aos países escandinavos, eles cuidam de formar guardas de forma flexível. A Noruega, por exemplo, conta com um programa chamado “Mais do que Guardas”, no qual se forma e sensibiliza o pessoal de segurança, para que trate os presos de forma adequada. Nesses países, destaca-se o êxito das práticas educativas, consequência de índices baixos de encarceramento, menor violência e reincidência. As práticas educativas nas prisões estão orientadas para formar maior independência do preso, como na Dinamarca. Dessa maneira, o preso não se sente como um usuário passivo dos serviços penitenciários. Eles cozinham, lavam sua roupa e compram seus objetos de uso diário. Isto representa um ensino de grande utilidade para os presos, frequentemente dependentes dos serviços penitenciários e, por isso, se tornam incapazes de ser funcionais em situações da vida diária.

É importante ressaltar a existência de cursos que atendem problemas concretos de infrações sociais para casos frequentes de, por exemplo, oficinas para pessoas que dirigem em estado de embriaguês. Por outro lado, existem programas de vínculo com a comunidade e com vítimas da criminalidade, como na Suécia. Isso faz com que os programas contem com maior apoio da opinião pública.

Existem, ainda, programas que admitem problemas no interior das prisões, como é o caso da existência do consumo de drogas. Aceitar essa realidade é com certeza difícil para as autoridades penitenciárias de qualquer país. No entanto, admiti-lo pressupõe, em grande parte, enfrentar o problema. Isso mostra a necessidade de programas educativos que requerem, complementarmente, abertura e vontade política para melhorar as prisões. Por exemplo, na Holanda e em outros países, foram adotadas medidas contra o contágio de doenças infecciosas, mediante a distribuição de agulhas para uso de presos que se injetam drogas.

Quanto a um expediente pedagógico, particularizado na Inglaterra, uma comissão parlamentar analisou a situação no tocante à educação na prisão, no país, e concluiu que se necessita de um sistema individual de aprendizagem, em função da sentença. Com efeito, tal expediente pedagógico, que está sendo discutido na Bélgica e na França, pode ser uma ferramenta útil, desde que se aplique em função do processo do detento, e caso esteja acima de uma função burocrática.

Em resumo, na Europa devemos apreender a visão que impede a tolerância, com base em falsa eficácia do encarceramento, como fim que supõe a dureza da lei. Note-se que, apesar de algumas exceções, persiste na Europa um sistema laico e público de ensino nos centros penitenciários.

EUROPA ORIENTAL

Os países dessa região possuem evidentemente menores recursos, o que implica superpopulação dos cárceres, opções escassas de educação e de tratamento dos detentos. Também, são escassas as opções para as mulheres que, às vezes, como na Bulgária, não recebem sequer tradicionais cursos de cozinha ou costura.

Essas condições de extrema precariedade provocam doenças infecciosas como tuberculose na República Tcheca e HIV em percentual expressivo dos presos, principalmente entre as mulheres.

É preciso acentuar que existe uma inconsistência entre as leis e as possibilidades de implementá-las. Por exemplo, vários países como a Hungria e a Bulgária têm leis que detalham cada aspecto da educação que, no entanto, na realidade, não existe.

Vale mencionar que, mediante acordos de cooperação internacional, como os que a Finlândia financia, se desenvolveram projetos de educação nessa região.

Apesar da escassez de recursos, existem, embora isolados, numerosos projetos educativos em desenvolvimento. Na Romênia, por exemplo, os projetos de educação não-formal e os projetos para jovens têm funcionado positivamente. No entanto, é difícil superar os resíduos de décadas de abandono total das prisões.

ESTADOS UNIDOS

Para a América Latina é muito importante observar o contexto dos Estados Unidos e, sobretudo, observar seus limites como sistema e a impossibilidade de extrapolar dito modelo.

As políticas sociais conservadoras excluem as minorias e marginalizam ainda mais os pobres. Além disso, polarizam a sociedade. Assim, a política social punitiva manda indiscriminadamente as pessoas para a prisão, agravando a marginalização e a polarização. As políticas do partido republicano são contraditórias, uma vez que, de um lado, se promovem o encarceramento e a punição, ao mesmo tempo em que se despojam as prisões dos fundos mínimos de subsistência, seguramente, para distribuir educação. Nesse contexto, desenvolveu-se o setor privado nos centros penitenciários.

Mesmo assim, a diminuição de orçamento reduziu os programas educativos nos estados que mais os possuíam: Nova York, Filadélfia e Maryland. Em estados como a Califórnia, os programas são quase inexistentes. Os grupos religiosos exigem importância, como na Flórida. Os altíssimos índices de encarceramento naturalmente criam dificuldade para oferecer cursos a mais de 2 milhões de presos. Além

disso, a existência de um número crescente de presos com prisão perpétua (como alternativa à pena de morte) afeta a dinâmica das prisões. É mais difícil motivar os presos e é mais difícil encontrar eco social e apoio interno para eles.

O perfil racial nas prisões nos Estados Unidos é evidente. O índice de encarceramento da população negra é desproporcionalmente alto: mais de 45% se encontram em cárceres, sendo seu percentual na população de apenas 11%.

CANADÁ

O contexto canadense é interessante, se for comparado com o dos Estados Unidos, já que dimensões sociais e sistemas de justiça divergentes os diferenciam.

O índice de encarceramento no Canadá é baixo: 107 pessoas em cada 100 mil habitantes estão encarceradas, contra 724 dos Estados Unidos, um dos países de maior índice de encarceramento e o de maior número de detentos no mundo. Todavia, o governo conservador prevê a construção de mais prisões.

O índice de criminalidade é, também, muito inferior ao dos Estados Unidos. Isso pode ser explicado pela existência de programas sociais e políticas de equidade social. Esse contexto social é positivo para o bom desenvolvimento de programas educativos. Cabe destacar a adaptação dos cursos aos tipos de população, em função das penas e conforme os recursos disponíveis. A experiência canadense tem sido relativamente vitoriosa, porque, conforme observamos, existe uma coordenação entre as instituições e sua inserção no sistema de justiça. Deve-se destacar a descentralização de competências provinciais e federais. Ou seja, trata-se, também, da eficácia do sistema federal e do de justiça.

No entanto, os indígenas, como acontece na Austrália e na Nova Zelândia, são grupos super-representados nas prisões. Isso é uma

expressão das condições de pobreza e saúde precária em que vivem e, sobretudo, da falta de alternativas. O governo canadense desenvolveu alguns programas para cuidar desse problema e levar em conta a cultura indígena nas prisões. A persistência das condições sociais adversas, contudo, tem como efeito a persistência de altos índices de encarceramento.

AMÉRICA LATINA

A análise das experiências de educação em prisão na América Latina nos obriga a colocar algumas perguntas de base, como por exemplo: que modelo de sistema penitenciário queremos? Que modelo de administração de justiça desejamos? As condições desfavoráveis e a falta de recursos das prisões dizem muito a respeito da ausência de interesse social, razão por que os dirigentes de centros penitenciários não conseguem que seja uma prioridade das autoridades da justiça e da educação.

RECURSOS ESCASSOS E PRIVATIZAÇÕES

Diante dos custos dos centros penitenciários e dos escassos recursos disponíveis nos países da região, as privatizações de centros penitenciários são uma tendência em vários países como o Chile, El Salvador ou Colômbia, entre outros. Grande número de países privatizou serviços. Isso nos lembra que toda participação do setor privado tem que se circunscrever dentro de um padrão democrático e transparente. O problema da participação privada na América Latina é que, com frequência, se encontra fora desse padrão. As práticas educativas devem centrar-se no indivíduo e na comunidade. Sem demonizar as empresas privadas que intervêm em prisões, sabemos que, às vezes, essa não é a lógica de algumas dessas empresas. É preciso assegurar-se de que seja assim.

Ao observar a realidade das prisões na América Latina, nos prevenimos quanto ao crescimento da população carcerária, como acontece no Brasil ou no México, país que duplicou o número de

presos em 10 anos. Tal crescimento é a expressão de políticas nacionais, tendentes a diminuir a criminalidade.

VIOLÊNCIA E ADMINISTRAÇÃO DA JUSTIÇA

A violência apoderou-se em grande parte das sociedades na América Latina. Os índices de homicídios são alarmantes, os mais altos do mundo. Os grupos de tráfico de drogas têm grande poder, que chega a diferentes partes da estrutura social. As prisões, de modo especial, são perturbadas. São focos de violência, de motins, como vimos em São Paulo recentemente, embora sejam numerosos os exemplos, por toda a América Latina. Nesse contexto, a educação é, mais do que nunca, necessária para formar grupos, redes de internos que rompem o domínio e o medo que os grupos delinquentes impõem. É preciso criar alternativas de organização.

No Peru, por exemplo, os grupos criminosos administram, de fato, a prisão Modelo, oferecem serviços e impõem as regras. Esta situação nos adverte que, em uma democracia, as instituições judiciais devem se fortalecer. Se os grupos criminosos assumem o poder efetivamente, os poderes e as instituições da democracia se enfraquecem. Os programas educativos são mais efetivos, quando há instituições. As sociedades se fortalecem com instituições e práticas democráticas. A condição das prisões é uma expressão da situação da democracia na América Latina. A democracia se constitui de maneira permanente, o que implica renovar nossas instituições. Infelizmente, as prisões com frequência são as instituições esquecidas.

Sem dúvida, para construir essa sociedade democrática, a educação é indispensável. Lamentavelmente, porém, isso é conhecido e mencionado nos discursos, mas pouco cumprido na prática. A educação, e não o mercado, constrói a democracia. Porque a educação, por si mesma, é cívica, conforme entendeu Paulo Freire. Porque ela contribui para criar igualdade de oportunidades, isto é, fazer uma sociedade mais justa. Este é um sinal da democracia, dizia Norberto Bobbio. A democracia não se pode realizar cabalmente

sob princípios de exclusão, porque o ideal das repúblicas modernas é a inclusão de todos os indivíduos, insiste Habermas. Com efeito, a democracia é, antes de tudo, um ideal de justiça e de liberdade. (Kant a chamava de idéia republicana). Portanto, esse ideal está e deve estar vivo na América Latina.

Todos sabemos que é preciso melhorar os centros penitenciários, porém, acima de tudo, devem ser melhoradas as comunidades das pessoas que “freqüentam” as prisões. Em certos bairros ou comunidades marginalizadas, o índice de pessoas que esteve preso é muito alto, por isso é necessário atender essas comunidades, a fim de diminuir tal incidência. Fazê-lo é democratizar nossos países.

NOTAS PARA UMA SÍNTESE

Conforme observamos, os países em que funcionam com maior eficácia os programas educativos nas prisões são aqueles onde existem políticas sociais que promovem a equidade; aqueles que coordenam projetos no interior de prisões com as comunidades e as famílias dos presos; aqueles que colocam o indivíduo no centro dos programas; aqueles que identificam os presos com problemas de comportamento ou psicológicos; aqueles que se complementam com um sistema de justiça eficaz; aqueles em que as prisões são instituições mais humanas e que levam em conta as necessidades dos jovens e das mulheres, oferecendo, assim, cursos e serviços profissionais de que necessitam, identificando os que necessitam de tratamento psicológico (e representam um perigo social), mas sem adotar pedagogia terapêutica, ou seja, sem olhar para os presos como doentes.

A educação não-formal é particularmente importante nesse sentido, uma vez que, por força de sua flexibilidade, oferece maiores opções para os presos. Em resumo, a educação em prisões deve estar voltada para fortalecer as práticas e as instituições democráticas, e contribuir para a formação cidadã.

Sob uma perspectiva internacional, a intervenção nas prisões requer que se considerem vários princípios de base, como o da diversidade. É imperioso entender e reconhecer a diversidade.

O filósofo canadense, Charles Taylor, propõe que para enfrentar a diversidade exige-se uma política de reconhecimento. Reconhecer nossas diferenças, as de uma sociedade multicultural. As dos indígenas, dos imigrantes, dos grupos de determinada cor de pele, ou de uma religião em particular. O multiculturalismo é também diverso. Não somente os países industrializados são multiculturais. A América Latina é diversa. O Brasil é diverso. Octavio Paz dizia que a diversidade é vida e a uniformidade é morte. Viver é reconhecer a diversidade e tolerá-la. A educação de adultos em prisões e a metodologia para efetuar-la devem ser uma educação de tolerância que reconheça essa diversidade de culturas, de cores de pele e de religiões.

AS PRÁTICAS

A diminuição de penas mediante remissão é um incentivo importante para os presos e é um fato positivo que se deve discutir neste evento. Com efeito, essa opção oferece uma alternativa, já que, apesar de significar diminuição de um período de tempo curto, a visão que representa é a valorização da educação para os presos e do sistema de justiça.

Muitos países não possuem lei que regule a recompensa de redução de penas com a participação de programas educativos. No entanto, em alguns países como a Espanha, a França e a Argentina, o estudo e o trabalho são considerados na avaliação de cada um dos presos.

Em outros países como o México, existem uma lei federal e uma similar, em cada um dos estados, que estabelecem a redução de penas em conformidade com o estudo e o trabalho. No entanto, as disfunções do sistema de justiça dificultam uma aplicação apropriada desse instrumento e seu benefício para os presos com possibilidades de se recuperar.

PEDAGOGIA DAS PRISÕES

No que diz respeito à metodologia, os exames padronizados, tão comuns nas prisões da América Latina, deixam muito pouco espaço

para os professores e para os administradores de prisões, a fim de que possam ensinar aos presos, a partir de sua realidade e de suas características (isto pode explicar que os mestres se sintam mais ligados aos presos do que às autoridades das prisões). É preciso, então, desenvolver, de maneira coordenada, os conteúdos e, sobretudo, os métodos que se adaptem aos presos. Isso torna necessário que se formule uma pedagogia original, ao mesmo tempo prática e com bases sólidas.

A educação não-formal é particularmente importante nesse sentido, uma vez que, em virtude de sua flexibilidade, oferece maiores opções aos presos. As atividades artísticas e culturais significam oportunidades e abrem opções de percepção e de metodologia. É preciso aprender arte.

COORDENAÇÃO INSTITUCIONAL

Com base na experiência em diversos países, constatamos que é indispensável uma coordenação institucional para desenvolver programas educativos em prisões. Por exemplo, as comissões parlamentares da Inglaterra e da França chamaram a atenção, respectivamente, para esses países, sobre ausência de coordenação, a fim de levar a cabo estratégias de educação em prisões. Nesses dois países, foi identificada confusão na distribuição de responsabilidades. Esse vazio burocrático provocou a improvisação das atividades e a subutilização de recursos. As comissões parlamentares desses países recomendaram adotar uma liderança que defina e distribua responsabilidades de cada instituição pública, e que especifique ações, não somente para distribuir cursos, como para definir estratégias centradas nos presos, desde que entram na prisão e, sobretudo, continuar um acompanhamento posterior à libertação.

Essa coordenação institucional possui aspectos positivos diversos, desde a utilização adequada de recursos até um verdadeiro projeto social para atender os presos.

Como responder aos problemas sociais e das prisões que a América Latina vivencia? De saída, é necessário ressaltar que na América Latina

não se pode imitar um modelo que dê prioridade ao encarceramento e construir prisões indefinidamente. Construir mais prisões pode resolver o problema de superpopulação, mas não resolve o problema da insegurança, da violência que é mais complexo.

Voltaire disse: “*À force de s’occuper de choses urgentes, on oublie les choses essentielles*”. É preciso enfrentar questões essenciais, como a educação, mais do que as que parecem urgentes, a fim de combater a violência que, como se disse, está mais vinculada à construção e consolidação da democracia na América Latina.

Gostaria de falar do Brasil, não para avaliá-lo, já que os senhores conhecem seus problemas melhor que eu. Queria tão-somente dizer que no Brasil existem numerosos elementos positivos da educação em prisões. Diferentemente de outros países da América Latina, há, por exemplo, instituições com programas estáveis. Além disso, os grupos da sociedade civil realizam, com grande vitalidade e apesar de recursos escassos, um trabalho de grande valia. Existe, também, no Brasil, como bem comprova esta reunião, um interesse das autoridades por trabalhar e discutir os problemas e os temas fundamentais de educação nos cárceres. Isso é de grande valor.

Para finalizar, gostaria de dizer que as perspectivas educativas comparadas devem ser também compartilhadas. É necessário cooperar, intercambiar, criar redes de profissionais, de mestres, dialogar entre os ministérios. Criar laços, como diz O Pequeno Príncipe de Saint-Exupéry. Para trabalhar com os presos, não é possível trabalhar em isolamento. É necessário abrir horizontes com os presos e com a comunidade.

Cabe aos senhores acolher este desafio. Boa sorte.