

Semana Pedagógica

2º semestre - 2015



Escolas de Educação Básica no Sistema Prisional do Paraná

Anexo 1



Educação em Prisões: apontamentos para um Projeto Político Pedagógico

Roberto da Silva¹
Fábio Aparecido Moreira²

RESUMO

A aprovação das Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais em 2009, abriu o caminho para uma discussão em torno da pertinência de um projeto político pedagógico para o sistema penitenciário brasileiro, assentado nos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e da Lei de Execução Penal. Nesse sentido o projeto político pedagógico – PPP, das prisões possibilita a salutar complementaridade entre a legislação educacional e penal, favorece a articulação entre políticas setoriais, potencializa a sinergia entre as ciências da pedagogia e do direito penitenciário e mobiliza distintos campos profissionais em torno de objetivos comuns. Tomando a pedagogia do oprimido do Freire como a sua inspiração teórica, o artigo explora a especificidade do PPP para o contexto prisional ancorado na experiência dos Estados de Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e Mato Grosso. A elaboração do PPP para a educação em prisões possibilita conceber este instrumento educacional como meio de ressignificação do sentido historicamente atribuído ao crime, à pena e à prisão no Brasil a partir do momento que se coloca a educação e seus objetivos como elemento importante para a reabilitação penal.

Palavras Chave: Diretrizes Nacionais, planos estaduais, projeto político pedagógico, educação em prisões

ABSTRACT

Approval of the National Guidelines for Offering of Education in Prisons in 2009, paved the way for a discussion on the relevance of a political pedagogical project for the Brazilian penitentiary system, seated in the provisions of Law of Guidelines and Bases of Education and Penal Execution Law. In this sense the political pedagogical project - PPP, prisons enables healthy complementarity between education and criminal law, promotes coordination between sectoral policies, enhances the synergy between science pedagogy and penitentiary law and mobilizes different professional fields around goals common. Taking Freire's Pedagogy of the Oppressed as its theoretical inspiration, the article explores the specificity of PPP for the prison context grounded in the experience of the states of Mato Grosso do Sul, Santa Catarina and Mato Grosso. The drafting of PPP for education in prisons enables design this educational tool as a means of reframing the meaning historically attributed to crime, punishment and the prison in Brazil from the moment that puts education and your goals as an important element for rehabilitation criminal.

Keywords: National Guidelines, state plans, political pedagogical project, education in prisons

INTRODUÇÃO

A conveniência de discutir um projeto político pedagógico para o sistema penitenciário brasileiro decorre da aprovação das Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em

¹ Professor Associado do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e coordenador do GEPÊPrivação - Grupos de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Regimes de Privação da Liberdade.

² Bacharel em Letras, mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Roberto da Silva, quando defendeu a dissertação A política de formação de jovens e adultos em regimes de privação da liberdade no Estado de São Paulo, FEUSP, 2008. É integrante do GEPÊPrivação - Grupos de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Regimes de Privação da Liberdade.

Estabelecimentos Penais, aprovada pela Resolução Nº 3, de 11 de Março de 2009, do CNPCP e homologado pelo Ministério da Educação por meio da Resolução nº 2 do CNE em 19 de Maio de 2010. Uma consequência prática desta normativa é a obrigatoriedade de que cada estado da federação tenha o seu Plano Estadual de Educação nas Prisões, de onde emerge, implícita ou explicitamente o projeto político pedagógico. A estrutura deste último será analisada a partir dos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e da Lei de Execução Penal. Como documentos subsidiários recorreremos ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (MEC, 2004) e ao Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário, pelas possibilidades que oferecem à articulação entre Educação e trabalho.

Diferentemente de outros espaços nos quais a EJA foi implantada com sucesso, sem nenhuma alteração do meio, a prisão precisa ser ressignificada como espaço potencialmente pedagógico. Como transformar carcereiros em educadores? Como transformar presos em alunos? Como situar a Educação como um valor dentro da prisão e como fazer para que as relações entre todos sejam predominantemente pedagógicas?

Dados os princípios da valorização da relação entre teoria e prática e das experiências anteriores (Art. 61 da LDB) como transformar saberes construídos no submundo do crime em conhecimentos socialmente úteis?

Todas as considerações acima foram suscitadas e ensaiadas durante o processo coletivo de elaboração dos planos estaduais de Educação em prisões nos estados de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Santa Catarina pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Regimes de Privação da Liberdade (GEPÊPrivação), sediado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

As reflexões são aqui ampliadas em face do conhecimento que o GEPÊPrivação tem de que outros estados brasileiros também deram início, com metodologias diversificadas, de construção, seja do Plano Estadual seja do Projeto Político Pedagógico (PPP) para a Educação em Prisões.

Apontamentos teóricos e epistemológicos para o Projeto Político Pedagógico de Educação em prisões

A implantação das *Diretrizes Nacionais para a oferta da Educação em Estabelecimentos Penais* no Brasil é orientada por três eixos que envolvem, de forma articulada, o sistema público de ensino e a Execução Penal, seja por meio dos ministérios da Educação e da Justiça, seja por meio das ações entre secretarias da Educação e da Administração Penitenciária ou equivalente nos estados.

O Eixo A (*Gestão, Articulação e Mobilização*) orienta a formulação, execução e monitoramento da política pública para a educação nas prisões, inclusive com a participação da sociedade civil, prática coletiva comum na seara da Educação, mas nova para a administração penitenciária e a execução penal.

O Eixo B (*Formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta*) indica que a Educação nas prisões deve atender, além das óbvias necessidades dos presos, as necessidades de formação continuada e permanente de educadores, agentes penitenciários e operadores da Execução Penal.

O Eixo C (*Aspectos pedagógicos*) impõe aos estados a obrigatoriedade da criação de seus próprios projetos políticos pedagógicos, 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.

Como se depreende da análise destes três eixos e do conjunto das Diretrizes, o PPP das prisões possui uma dimensão orgânica e estruturante para as ações de múltiplos atores (projeto); impacta a Execução Penal, os procedimentos disciplinares e a rotina prisional (político); e organiza as condições de ensino, o tempo, o espaço e o currículo (pedagógico).

Como a mais nova fronteira da Educação, o PPP das prisões possibilita a salutar

complementaridade entre a legislação educacional e legislação penal - LDB e Lei de Execução Penal -, favorece a articulação entre políticas setoriais – Educação, Trabalho, Saúde, Segurança Pública e Serviço Social -, potencializa a sinergia entre duas ciências – Pedagogia e Direito Penitenciário – e mobiliza distintos campos profissionais – professores e agentes penitenciários – em torno de objetivos comuns.

A criativa exploração dos dispositivos da LDB, constitui a prisão como campo promissor para a experimentação de inovações pedagógicas que não foram implementadas na rede regular de ensino, não obstante serem autorizadas pela lei. A mesma liberalidade apresentada pela legislação de ensino não encontra correspondência nem na legislação penal nem na Execução Penal que, não obstante, devem sofrer significativos impactos da Educação, especialmente quanto aos regimentos disciplinares e à atuação do Conselho da Comunidade e do Patronato.

Dentre estas inovações merece destaque a relação Educação/Trabalho, a qualificação técnica e profissional do preso para trabalhar ainda durante o cumprimento da pena e a integração deste à proposta de reabilitação penal dentro da própria prisão, como são os casos do Monitor de Educação e do Agente Prisional de Saúde (Art. 11, § 2º das Diretrizes).

Há, entretanto, justificadas preocupações que ocorra com a Educação exatamente o que ocorreu com o trabalho dentro das prisões brasileiras. Em vigência desde a LEP de 1984, sem nenhuma avaliação oficial até os dias de hoje e com distorções de todos os tipos (CHIES, 2008), a remição da pena pelo trabalho serviu como analogia para se adotar a remição da pena por meio dos estudos.

O trabalho como obrigatório para o preso e a remição da pena por meio dele como direito não foi suficiente para instaurar dentro das prisões brasileiras a cultura do trabalho, não fomentou a profissionalização da mão de obra do preso e nem serviu aos nobres propósitos de acumular um pecúlio para seu usufruto em liberdade nem para a reparação dos danos causados às suas vítimas.

Há fundados receios de que a Educação seja utilizada como estratégia para diminuição da superlotação prisional; que se atribua a ela o papel de diminuir a reincidência criminal, a violência, fugas e mortes dentro da prisão e mesmo que seja capaz de dissuadir a pessoa da carreira criminosa.

A Educação consiste em projeto de médio e longo prazos, trabalha em função de objetivos e metas próprios, mas que podem ser perfeitamente compatíveis com os objetivos e metas da reabilitação penal (SILVA, MOREIRA, 2006). O papel da Educação dentro da prisão deve ser única e exclusivamente o de ajudar o ser humano privado da liberdade a desenvolver habilidades e capacidades para estar em melhores condições de disputar as oportunidades socialmente criadas.

A recente alteração na LEP³, que permite a remição da pena pelos estudos, louvável em sua intenção, mas infeliz nos seus critérios, ignora os objetivos e metas próprias da Educação e autoriza a concessão da remição apenas pela frequência à sala de aula, independentemente de o preso concluir ou não um ciclo, modalidade ou nível de estudos.

Entre as possibilidades apresentadas pelo PPP e a operacionalização da remição da pena pelos estudos temos uma aparente contradição, ou seja, diversas instâncias da Educação, da Execução Penal, da Administração Penitenciária e da sociedade civil são mobilizadas para assegurar a oferta da Educação nas prisões, mas não existem mecanismos que induzam o preso ao cumprimento das metas e objetivos da Educação consignadas no PPP.

Preocupações em relação a este problema estiveram presentes nas discussões nos três estados referenciados neste artigo: a assinatura de um termo de compromisso por parte do preso/aluno quanto à conclusão dos estudos, a menção deste compromisso na sentença de liberação condicional e a fiscalização por parte do Conselho Penitenciário, do Conselho da Comunidade e do Patronato surgiram enquanto propostas, mas precisam ser devidamente regulamentada no âmbito de cada Comarca e Estado.

A perspectiva freireana para o Direito à Educação dos *manos*

³ A Lei nº 12.433/2011 altera o Artigo 126 da LEP, para incluir a normatização da remição pelo estudo.

Foi a prisão de Paulo Freire, em setembro de 1964, quando passou cerca de setenta dias preso em Olinda e Recife, que ensejou o exílio do educador e, conseqüentemente, a amplificação de suas ideias mundo afora. Moacir Gadotti, herdeiro intelectual de Paulo Freire, sugere que a elaboração teórica da *Pedagogia do Oprimido* remete a esta experiência que, aliás, é relatada pelo próprio Paulo Freire no livro *Aprendendo com a própria história* (1987), em co-autoria com Sérgio Guimarães.

A bibliografia especializada, entretanto, possui um único registro de pronunciamento feito por Paulo Freire especificamente sobre Educação de presos.

Em conversa com os educadores que atuavam em prisões durante o *I Encontro de Monitores de Educação de Adultos Presos do Estado de São Paulo* (FUNAP, 1993), Paulo Freire afirmou que a singularidade da condição de presidiário não requer necessariamente um método pedagógico específico. Advertiu ainda que se os educadores “enveredassem por uma metodologia específica, inclusive com materiais didáticos próprios, estariam discriminando o aluno preso duas vezes, negando-lhes acesso à informação/formação que de todos é de direito.” (RUSCHE, 1995, p. 17).

Esta afirmação tem permeado desde então a maioria das discussões sobre quais são os métodos e técnicas mais adequadas para a Educação em prisões. A afirmação, aparentemente, contradita outra do próprio Freire e que consiste em uma recomendação aos educadores brasileiros: “escrevam pedagogias e não sobre pedagogias” (FREIRE, 2003, p. 34), incitando-os a desenvolver métodos e técnicas adequadas para lidar com a diversidade da população brasileira e suas experiências.

A primeira afirmação parece corroborar a hipótese de que a Educação de Jovens e Adultos deva ser, a exemplo do que sugere a UNESCO, a modalidade preferencial para a educação de presos (UNESCO, 2006, p. 63). Já a segunda afirmação, corrobora a hipótese destes autores, reiteradamente manifestada, de que a EJA, em sua versão ofertada nos sistemas públicos de ensino não atende à especificidade da condição dos presos.

As Diretrizes Nacionais também corroboram esta última hipótese instando os gestores públicos a adotarem os dispositivos capazes de trazerem inovações para a Educação e a integrarem as diferentes alternativas educacionais, sejam elas formais, não formais ou decorrentes das experiências de vida e do trabalho.

Paulo Freire cimentou a concepção de Educação como libertação, entendendo o ato de educar como equivalente a libertar, tendo esta última como corolários a conscientização, a autonomia, a emancipação, a capacidade de autodeterminação e a vocação para ser mais. Sua atuação junto à Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos logo após o retorno do exílio foi fundamental para que a convergência entre os dois termos assumisse uma dimensão prática por meio do projeto *Educar para os Direitos Humanos*, desenvolvido pela Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo.

A dedicatória de *Pedagogia do Oprimido* (1970) foi direcionada aos “esfarrapados do mundo”, mas a categoria central no pensamento pedagógico libertador de Paulo Freire não é, entretanto, este esfarrapado, o preso, o proletário ou qualquer outro tipo sociológico em particular e sim o oprimido/opressor, relação dialética que faz com que o processo de libertação de um seja, na verdade, o processo de libertação do outro.

O opressor se desumaniza ao desumanizar o oprimido, não importa que coma bem, que vista bem, que durma bem. Não seria possível desumanizar sem desumanizar-se tal a radicalidade social da vocação. Não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser (FREIRE, 1999, p. 99).

Na concepção freireana, humanização e desumanização “são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes da sua *inconclusão*, mas se ambas constituem uma possibilidade só a primeira parece constituir a vocação do homem. A desumanização é “uma distorção da vocação de ser mais; distorção possível na história, mas não é uma vocação histórica”.

E ainda que a desumanização seja real na história, contudo, não é um destino contra o qual não se possa lutar, mas “o resultado de uma ordem injusta que gera violência por parte dos opressores, a qual, por sua vez, gera o ser menos” (Idem, p. 48).

A radicalidade proporcionada por esta concepção torna responsabilidade da Educação “a tarefa humanística e histórica de libertar-se a si e aos seus opressores” (FREIRE, 1970, p. 20). Oprimido e opressor devem ser entendidos como categorias dialéticas e não estáticas, relativas e não absolutas, dada a natureza cambiante das relações humanas e sociais e a possibilidade de uma mesma pessoa estar simultaneamente nas duas posições ainda que em relação a pessoas diferentes. Ninguém é 100% oprimido e ninguém é 100% opressor, constituindo-se em ato de conscientização saber quando e como o sujeito está em uma ou outra posição.

No livro *Professora sim, Tia não: Cartas para quem ousa ensinar* (1997, p. 34), Paulo Freire sustenta a tese de que os problemas relacionados com a Educação não são somente problemas pedagógicos, mas sim problemas políticos e éticos e que os problemas da educação de adultos, particularmente nas prisões evidenciam este caráter ético e político.

Alguns dados permitem visualizar estas dimensões éticas e políticas a que se refere Freire. Mais de 63% das pessoas recolhidas à prisão no Brasil tem idade entre 18 e 35 anos, confirmando que a prisão está cada vez mais sendo destinada a pessoas de extratos sociais historicamente mais vulneráveis e cuja educação foi negligenciada pelas instâncias tradicionais de socialização, como devem ser a família, a escola, a igreja e o mercado de trabalho. Observa-se ainda a predominância de delitos de pouco ou nenhum impacto ofensivo, como são os crimes contra o patrimônio e o envolvimento com drogas, responsáveis por 45% do encarceramento no Brasil.

Jovens que em liberdade não puderam aprimorar o desenvolvimento de suas potencialidades humanas, que não encontraram ainda o sentido de suas vidas, e que não adquiriram escolarização ou profissionalização suficientes para lhes assegurar um lugar em suas comunidades estão sendo cada vez mais compelidos a encontrar na prisão o espaço que lhes forje o caráter e a personalidade e a prisão que temos hoje em nada contribui para isto. Sérgio Adorno (1991, p. 79) chama a isto de “socialização incompleta”.

Diante deste quadro, as definições clássicas de crime, de pena e de prisão não são mais suficientes para explicar os processos sociais que estamos vivenciando neste início de século XXI, marcado pelo acirramento das desigualdades sociais, da pobreza e do desemprego (SILVA, MOREIRA, 2006, p. 5).

Estes fatores precisam ser considerados com vistas a uma redefinição das funções da pena e da prisão, pois os estabelecimentos penitenciários brasileiros estão cada vez mais se caracterizando como instâncias de socialização de jovens que não puderam completar este processo quando em liberdade.

As especificidades da EJA Prisional

Não obstante a adesão do Brasil a todos os tratados e convenções internacionais na área de direitos humanos e as conquistas na universalização do Ensino Fundamental, o país negligenciou a oferta da Educação às pessoas em regimes de privação da liberdade. Sua elevação ao status de política pública requer agora o enfrentamento e a superação de algumas questões que são próprias e específicas do sistema penitenciário.

A chamada cultura prisional, leia-se o modelo de administração penitenciária, é sustentada por um tripé cujos pilares são: 1) a elevada tolerância em relação à todas as formas de violência que se torna o principal fator de mediação das relações entre instituição/agentes, agentes/presos e presos/presos; 2) a elevada tolerância em relação a corrupção, não só no sentido pecuniário, mas também em relação aos valores, hábitos e costumes, que caracterizam o universo prisional como uma contracultura e; 3) a compra e venda de privilégios como técnica de empoderamento de presos e agentes, sem nenhuma correspondência no mundo real.

A prevalência do binômio segurança/disciplina sobre toda e qualquer iniciativa de ressocialização tem sido apontada como o maior dos entraves à execução do trabalho da Educação, da Psicologia e do Serviço Social dentro da prisão (PORTUGUÊS, 2001; SILVA, 2001), mas deve-se apontar também para a relação de subordinação que estas ciências têm em relação às Ciências Jurídicas, como se fossem apêndices destas.

Das mais de 1,8 mil (um mil e oitocentas) unidades prisionais existentes no Brasil (INFOPEN, Dez/2010), nenhuma planta penitenciária foi concebida, na origem, como estabelecimento educacional, isto é, com uma escola para atendimento aos presos, havendo sim, salas de aulas, geralmente adaptadas ou ocupando espaços improvisados, originalmente destinados à administração penitenciária.

Sob o prisma organizacional, em vários estados brasileiros a administração penitenciária ainda sequer é concebida como área de conhecimento (Direito Penitenciário), estando subordinada à Secretaria de Justiça, Secretaria de Segurança Pública ou outro arranjo político que não uma Secretaria da Administração Penitenciária, dirigida por especialistas e não por coronéis, com orçamento próprio, quadro de recursos humanos concursado, escola de formação do pessoal penitenciário e rígida distinção de funções entre quem prende e quem tem a responsabilidade pela custódia do preso.

Elo importante na oferta, fiscalização e avaliação da Educação em prisões são as instituições auxiliares da Justiça (Art. 61 da LEP), especialmente Conselho Penitenciário, Patronato e Conselho da Comunidade, cujas atribuições são necessárias e desejáveis na elaboração, fiscalização e avaliação de um projeto político pedagógico destinado às prisões, tal como as instituições auxiliares da escola, a saber, Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres (APM).

A formação de professores para a Educação em Prisões, com regime próprio de trabalho, ainda que dentro da categoria única do magistério constitui caso à parte, pois os cursos de formação de professores, mesmo das universidades públicas ainda não estão sensibilizados para a necessidade de formar quadro docente para atuação em espaços outros que não sejam a escola e a sala de aula. Lecionar nas prisões tem sido a última opção para professores que não encontram lugar na rede regular de ensino, em início de carreira, provisórios ou readaptados.

O mesmo se pode dizer em relação ao mercado editorial quanto aos apelos para desenvolvimento ou adequação de bibliografia e de material didático pedagógico para a Educação em prisões. Sem o apelo comercial e a possibilidade do ganho em escala persiste nas prisões a utilização do material originalmente concebido para a Educação de Jovens e Adultos ofertada no sistema público de ensino.

Esta última questão em particular possibilita dialogar com a posição de Paulo Freire no início do texto. Em que circunstâncias a discriminação contra os presos seria acentuada com a adoção de uma Pedagogia especialmente concebida para o universo prisional? Escrever pedagogias para quem? Se o contexto em que vive a pessoa é determinante na constituição de sua forma de produzir conhecimentos e de ler o mundo, a condição de encarceramento, sobretudo o confinamento prolongado é propícia para estabelecer formas outras de produção e de reprodução do conhecimento?

E como desconstruir a lógica imanente à prisão, cuja contracultura a caracteriza como escola/universidade do crime, dotada que é de uma pedagogia que de forma contínua, persistente e independente da vontade das pessoas, da sociedade e do Estado produz e reproduz os pseudo valores da criminalidade e da violência, agora de forma intrafamiliar e intergeracional com anseios de exportação de suas tecnologias para a sociedade extramuros?

Sem pretender tornar o cenário mais feio e cruel do que ele já é, ressalta-se a necessidade de conhecimento geral quanto à natureza dos desafios a serem enfrentados, especialmente por parte dos novos atores chamados à luta, tais como professores, educadores, formadores de formadores, coordenadores de cursos e gestores universitários.

Destacar a especificidade da EJA Prisional é, portanto, determinante para a adequada formação de professores, para a especialização da carreira, para a produção de material didático pedagógico e para a elaboração de indicadores de avaliação que dêem conta de apreender a

multiplicidade de fatores presentes na relação de ensino e aprendizagem dentro da prisão.

O projeto político pedagógico para as prisões

No livro *Educação na Cidade* (2001a), Paulo Freire, falando sobre sua experiência como secretário da Educação na cidade de São Paulo, apresenta sua concepção de construção de projeto político pedagógico:

Evidentemente, para nós a reformulação do currículo não pode ser algo feito, elaborado, pensado por uma dúzia de iluminados cujos resultados finais são encaminhados em forma de *pacotes* para serem executados de acordo ainda com as instruções e guias igualmente elaborados pelos iluminados. (FREIRE, 2001a, p. 24).

A necessidade de um projeto político pedagógico pode ser entendida como decorrência direta do processo de maturidade democrática pelo qual o Brasil passou recentemente. Uma característica deste processo foi a supressão de modelos referenciais para organizar a vida pessoal, familiar e social e a conseqüente valorização do indivíduo e de suas experiências.

Historicamente a religião forneceu os modelos de pai, mãe, filho, assim como os parâmetros para julgamento do que é certo ou errado e do que é bom ou mau.

Para a Educação é relativamente tranquilo trabalhar em função destes modelos previamente definidos, mas Freire adverte que “o educador comprometido com a construção de um projeto político transformador constrói sua docência voltada para a autonomia do educando, valorizando e respeitando a sua cultura, o seu acervo de conhecimentos e sua individualidade” (FREIRE, 1977a).

A Educação, mais do que qualquer outra área de conhecimento, aprendeu a trabalhar com a diversidade, gerando respostas que contemplam quase todo o espectro das necessidades educacionais diferenciadas (indígena, quilombola, gênero, opção sexual, deficiências, estrangeiros, hospitalizados etc.). Paulo Freire tratou da questão da diferença em *Pedagogia da Indignação* (2000), fazendo a defesa do multiculturalismo, no qual o direito de ser diferente em uma sociedade dita democrática, enquanto uma liberdade conquistada de cada cultura, também deve proporcionar um diálogo crítico entre as diversas culturas, com o objetivo de consolidar e ampliar os processos de emancipação.

Portanto, na ausência de modelos únicos, hegemônicos e culturalmente impostos cabe à comunidade, juntamente com a escola pública que a atende, definir de comum acordo o perfil do educando a ser formado.

As bases de um PPP coletivamente construído podem ser assim resumidas:

- que tipo de pessoas o Estado, a sociedade e a prisão querem formar?
- quais os recursos físicos, humanos e financeiros disponibilizados para a escola?
- como serão organizados os processos de ensino/aprendizagem, monitoramento e avaliação do projeto político pedagógico?

Cada Estado brasileiro possui conjunturas específicas tanto na Educação quanto no seu sistema penitenciário, mas há documentos de referência que podem subsidiar a formulação dos respectivos projetos. São eles:

1. Plano Estadual de Educação. Nos Estados em que ele existe é pertinente verificar se o mesmo faz alguma referência à Educação em prisões.
2. Plano Diretor do Sistema Penitenciário. Dentre suas 22 metas, merece atenção a Meta 15 (Educação e profissionalização), na qual se faz o detalhamento quanto ao nível de escolaridade de toda a população prisional no Brasil.
3. Plano Operativo Estadual de Saúde no Sistema Penitenciário. Desdobramento do Plano

Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário, que coloca a atenção à saúde do preso como atribuição do Sistema Único de Saúde (SUS).

4. Deliberações do Conselho Estadual de Educação sobre a oferta da Educação em Prisões ou, analogamente, sobre Educação de Jovens e Adultos e Educação Técnica e Profissional.

Observada a diretriz que determina ser a Educação em prisões obrigação do Estado por meio da articulação entre as secretarias que cuidam das prisões e da Educação, uma primeira definição a se fazer é quanto à forma de organização do sistema de ensino para atender as unidades prisionais.

O Mato Grosso do Sul, por exemplo, que iniciou a elaboração coletiva do seu plano estadual mesmo antes da homologação das Diretrizes Nacionais, atende 21 de suas 44 unidades prisionais por meio da *Escola Estadual Pólo Profª. Regina Lúcia Anffe Nunes Betine*, criada em Dezembro de 2003.

Esta escola está credenciada pelo Conselho Estadual de Educação para oferecer todas as modalidades da Educação Básica, possui um quadro próprio de 60 professores e cinco coordenadores pedagógicos e cada unidade prisional atendida é concebida como uma extensão da escola. Este é o modelo que podemos chamar de *escola vinculadora* ou *escola pólo*.

O Estado de Santa Catarina, não obstante possuir desde 1975 uma denominada Escola Supletiva Penitenciária, faz o atendimento escolar da população prisional por meio dos seus 36 *Centros de Educação de Jovens e Adultos* (CEJAs), diretamente subordinados a uma coordenadoria da Secretaria Estadual de Educação. Não obstante haver uma coordenação única para os 36 CEJAs, resguarda-se a autonomia de cada um na elaboração do seu PPP, caracterizando-se como um *modelo descentralizado* de atendimento.

No Mato Grosso existe desde 2009 a *Escola Estadual Nova Chance*, vinculada à Secretaria Estadual da Educação, que atende 19 das 60 unidades prisionais do Estado. Esta escola também se caracteriza como uma *escola vinculadora* e as unidades prisionais atendidas são concebidas como salas anexas da escola oficial.

Há ainda a possibilidade de que cada unidade prisional esteja diretamente vinculada à unidade escolar mais próxima ou que cada unidade prisional tenha sua própria escola, inclusive dotada das respectivas instituições auxiliares como grêmio, Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres.

Nos três estados aqui referenciados o Plano Estadual de Educação em Prisões foi concebido como as diretrizes estaduais para o tema, articulando secretarias e órgãos de governo; criando infraestrutura e logística; organizando as carreiras profissionais; estabelecendo atribuições e competências e organizando as condições de oferta, fiscalização e avaliação da Educação nas prisões.

O projeto político pedagógico constitui o instrumento operacional por meio do qual a Escola Regina Betine, os CEJAs e a Escola Nova Chance definiram suas prioridades, objetivos e metas a serem alcançadas em determinado período de tempo. O modelo da *escola vinculadora* ou *escola pólo* possibilita que o PPP seja único para todo o Estado, abrangendo a totalidade das unidades prisionais atendidas.

Importante ressaltar que no âmbito de um plano estadual não há uma solução única para oferta da Educação em prisões.

Quando analisados os dados relativos ao perfil de escolarização da população prisional no Brasil, a alfabetização surge como um desafio ético a ser enfrentado pelo Estado e pela sociedade, pois inadmissível hoje a existência de analfabetismo entre jovens e adultos em sociedades contemporâneas. A elevação da escolaridade para cerca de 80% dos presos que não concluíram o Ensino Fundamental soa como uma ação reparadora face ao fato de ter sido negado a eles o Direito à Educação na idade apropriada.

Durante o processo de elaboração dos planos estaduais para a Educação em estabelecimentos penais nos estados de Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e Mato Grosso, a análise dos dados de escolarização dos presos apontaram para a necessidade de que a Educação de

Jovens e Adultos a ser oferecida assumisse modelagens diversas para atender às diferentes necessidades de homens e mulheres presos.

A primeira modelagem, para contemplar os presos que não são alfabetizados ou não exercitaram o direito constitucional à Educação Básica de nove anos foi, prioritariamente, nos sentidos de alfabetização e de *elevação da escolaridade*.

Cruzados os dados de escolaridade e de trabalho, entretanto, ficou evidente que são exatamente estes os presos que mais constantemente optam pelo trabalho em detrimento da Educação, por razões óbvias. Logo, a proposta de Educação para este contingente teve que, inexoravelmente, considerar a relação trabalho e Educação, possibilitada pelo conceito de “qualificação pelo trabalho” enunciado no Artigo 27, Inciso III, combinado com o Artigo 37, § 2º da LDB que autoriza, inclusive, o reconhecimento de conhecimentos e habilidades adquiridos por meios informais.

A segunda modelagem contemplou os que possuem o Ensino Fundamental completo, portanto exercitaram o direito constitucional à escolarização básica de nove anos, mas devem ser estimulados à continuidade dos estudos com vistas à elevação, não apenas da escolaridade, mas também de suas competências técnicas relacionadas ao trabalho.

Os artigos 35, 36 e 41 da LDB autorizam o atendimento desta demanda por meio do Ensino Médio, no qual também podem ser aproveitados os conhecimentos e habilidades anteriormente adquiridos, resultando em certificação de Educação Profissional de Nível Médio com validade nacional e em uma profissão para o indivíduo quando em liberdade.

Uma terceira modelagem objetivou atender os presos que começaram, mas não concluíram o Ensino Médio e que, não obstante isso, exercem no interior da prisão ofícios indexados na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). O Artigo 40 da LDB autoriza diferentes articulações da Educação Profissional, inclusive com o próprio ambiente de trabalho. A ênfase, neste caso, foi estimular a conclusão desta etapa, explorando as possibilidades também previstas nos artigos 39, 41 e 42 da LDB.

Os presos que possuem o Ensino Médio Completo podem se beneficiar da Educação Profissional, estes sim, no sentido de aprendizagem de uma profissão de nível técnico, como são os casos dos monitores de Educação (§ 2º do Artigo 9º das Diretrizes) e do Agente Prisional de Saúde (Art. 9º da Portaria Interministerial 1777, de 9.9.2003 que institucionaliza o Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário). Este Plano prevê a qualificação profissional de pelo menos 5% dos presos como Agentes Prisionais de Saúde, com formação equivalente ao do Agente Comunitário de Saúde.

Somente o uso destes dois dispositivos possibilita formar, de imediato, 25 mil presos para ajudar a enfrentar os graves problemas de saúde no sistema penitenciário. Usada a analogia e a mesma proporção para formação de presos como monitores de Educação seriam outros 25 mil auxiliares para os profissionais da Educação. Dadas as características que fazem com que a Saúde e a Educação possuam alto valor agregado na reabilitação e que os presos possuem, de modo geral, uma boa representação social destas profissões, mesmo quando exercida por outros presos, estas são duas profissões sociais de nível técnico capazes de impactar positivamente a cultura prisional, inclusive na formação de lideranças positivas dentre a população prisional.

Estas possibilidades estão regulamentadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (MEC/SECAD, 2004) e as Diretrizes Nacionais fazem menção à “preparação especial” (formação pedagógica) que devem receber os presos para atuação no apoio aos profissionais da Educação, servindo a mesma orientação em relação aos profissionais da saúde.

Conclusão

A conjunção dos fatores, da legislação, das áreas de conhecimento e da articulação interinstitucional implícitos na elaboração do PPP para a Educação em Prisões possibilita conceber este instrumento educacional como meio de ressignificação do sentido historicamente atribuído ao crime, à pena e à prisão no Brasil a partir do momento que se coloca a Educação e seus objetivos

como elemento importante para a reabilitação penal.

Mesmo resguardando-se a finalidade e o papel que a Educação deve cumprir dentro da prisão e considerando que esta não vai ser de imediato transformada em um *escolão*, não está fora de seu escopo o enfrentamento das diversas questões que afligem o cárcere, especialmente a transformação da cultura prisional, os novos parâmetros para condução das relações, a formação de lideranças positivas e o ressuscitar das esperanças por meio da qualificação técnica e profissional que possam assegurar meios honestos e legítimos de reorganização da vida após a obtenção da liberdade.

O breve relato dos arranjos ensaiados na elaboração coletiva dos projetos políticos pedagógicos de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Santa Catarina não esgotam as possibilidades nem dão respostas definitivas à regulamentação das Diretrizes em âmbito estadual, seja na forma de Plano Estadual ou de PPP. Entretanto, a elaboração coletiva destes instrumentos tem possibilitado confrontar preconceitos, medos, receios e preocupações legítimas de parte a parte. A sociedade em geral e os meios de comunicação enfatizam os custos e duvidam dos resultados da iniciativa; a administração penitenciária precisa assegurar ao Estado, à sociedade e aos meios de comunicação a segurança coletiva; agentes e dirigentes penitenciários se preocupam tanto com a própria segurança quanto com a segurança dos educadores além de expressarem dúvidas quanto à disciplina dos presos e às cobranças da sociedade civil organizada. O Estado, por fim, e para responder às expectativas de todos os demais setores, precisa de resultados e estes ainda não possuem indicadores suficientemente consensuais para dimensioná-los dentro do tempo político que caracterizam as ações de governo.

Referências

ADORNO, Sérgio. *A socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola*. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, v. 79, p. 76-80, 1991.

BRASIL, *Lei de Execução Penal*. Lei Federal nº 7.210, de 11.7.1984.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9394, de 20.12.1996.

CHIES, Luiz Antonio Bogo. *A capitalização do tempo social na prisão: a remição no contexto das lutas de temporalização na pena privativa de liberdade*. São Paulo: IBCCRIM, 2008.

CNPCP. *Resolução Nº 3, de 11 de março de 2009. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária*. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, (Educação e Comunicação; v. 19), em co-autoria com Sérgio Guimarães.

_____. *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.

_____. *Educação e mudança*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. *Pedagogia do oprimido*. New York: Herder & Herder, 1970 (manuscrito em português de 1968). Publicado com Prefácio de Ernani Maria Fiori. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. *Professora sim Tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FUNAP. *Presídios e Educação: Anais do I Encontro de Monitores de Alfabetização de Adultos Presos do Estado de São Paulo*. São Paulo: FUNAP, 1993.

MEC. *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos*. Brasília/DF: MEC/SECAD, 2004.

PORTUGUÊS, Manoel Rodrigues. *Educação de adultos presos: possibilidade e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do sistema penal do estado de São Paulo*. Dissertação (mestrado) Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo: USP, 2001.

RUSCHE, Jesus Robson (org.). *Educação de adultos presos: uma proposta metodológica*. São Paulo: FUNAP, 1995.

SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fábio Aparecido. *Objetivos educacionais e objetivos da reabilitação penal: o diálogo possível*. IN: Dossiê Questões Penitenciárias. Revista Sociologia Jurídica. n. 03. Julho/Dezembro de 2006.

SILVA, Roberto da (org.). *Remição da Pena: análise dos projetos de lei em tramitação no Congresso Nacional*. São Paulo: GEPEPrivação, 2008.

_____. Plano Estadual de Educação em Prisões do Estado do Mato Grosso do Sul. Cuiabá: GEPÊPrivação/SEDUC/SEJUS, 2010.

_____. Plano Estadual de Educação em Prisões do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: GEPÊPrivação/SEDUC/SEJUS, 2010.

_____. Plano Estadual de Educação em Prisões do Estado do Mato Grosso. Campo Grande: GEPÊPrivação/SEDUC/SEJUS, 2010.

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