



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCAS LOURENÇO SILVA

**EDUCAÇÃO NOS ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE EM GOIÁS:  
TENSÕES, CONTRADIÇÕES E DESAFIOS**

GOIÂNIA  
DEZEMBRO/2022



**UFG**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

## **TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES**

### **E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### **1. Identificação do material bibliográfico**

Dissertação     Tese     Outro\*: \_\_\_\_\_

\*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

**Exemplos:** Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

#### **2. Nome completo do autor**

**Lucas Lourenço Silva**

#### **3. Título do trabalho**

**EDUCAÇÃO NOS ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE EM GOIÁS:  
TENSÕES, CONTRADIÇÕES E DESAFIOS**

#### **4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)**

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

**[1]** Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a)** consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b)** novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;

- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **LUCAS LOURENCO SILVA, Discente**, em 03/03/2023, às 12:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Margarida Machado, Usuário Externo**, em 03/03/2023, às 12:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orcao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orcao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3568159** e o código CRC **84B8E032**.

LUCAS LOURENÇO SILVA

**EDUCAÇÃO NOS ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE EM GOIÁS:  
TENSÕES, CONTRADIÇÕES E DESAFIOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, na linha de pesquisa: Trabalho, Educação e Movimentos Sociais, como requisito à obtenção do título de doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação  
Linha de Pesquisa: Trabalho, Educação e Movimentos Sociais  
Orientadora: Dra. Maria Margarida Machado

GOIÂNIA  
DEZEMBRO/2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Silva, Lucas Lourenço

Educação nos espaços de privação de liberdade em Goiás: Tensões, contradições e desafios [manuscrito] / Lucas Lourenço Silva. - 2022. CCXX, 223 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Maria Margarida Machado.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2022. Bibliografia. Anexos.

Inclui siglas, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Educação nos espaços de privação de liberdade. 2. Plano de Educação em Prisões em Goiás. 3. Materialização da política de Educação em prisões em Goiás?. I. Machado, Maria Margarida, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**ATA DE DEFESA DE TESE**

Ata Nº 181 da sessão de Defesa de Tese de **Lucas Lourenço Silva** que confere o título de **Doutor em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **dezenove dias do mês de dezembro de dois mil e vinte e dois (19/12/2022)**, a partir das **14h**, em plataforma virtual no link público <https://meet.google.com/ryu-jjhn-zmc> realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada **"EDUCAÇÃO NOS ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE EM GOIÁS: TENSÕES, CONTRADIÇÕES E DESAFIOS"**. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. **Maria Margarida Machado (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação: História, Política, Sociedade** pela **PUC/SP**, com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. **Miriam Fábila Alves (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **UFMG** - membro titular interna, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. **Amone Inacia Alves (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **UFG** - membro titular interna, Prof. Dr. **Jefferson Mainardes (UEPG)**, doutor em **Educação** pelo **UCL** - Institute of Education - membro titular externo e Prof. Dr. **Elionaldo Fernandes Julião (UFF)**, doutor em **Ciências Sociais** pela **UERJ** - membro titular externo. Durante a arguição os integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus integrantes. Proclamados os resultados pela Prof. Dr. Maria Margarida Machado, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos dezenove dias do mês de dezembro de dois mil e vinte e dois.

Banca Examinadora:

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Margarida Machado

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Miriam Fábila Alves

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Amone Inacia Alves

Prof. Dr. Jefferson Mainardes

Prof. Dr. Elionaldo Fernandes Julião

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Maria Margarida Machado, Usuário Externo**, em 21/12/2022, às 12:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Miriam Fábila Alves, Professor do Magistério Superior**, em 28/12/2022, às 15:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Amone Inácia Alves, Professora do Magistério Superior**, em 28/12/2022, às 17:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Jefferson Mainardes, Usuário Externo**, em 10/02/2023, às 08:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Elinaldo Fernandes Julião, Usuário Externo**, em 24/02/2023, às 10:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3369931** e o código CRC **3DE52BEB**.

Referência: Processo nº 23070.062424/2022-53

SEI nº 3369931



## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe Catarina Teixeira Silva, ao meu pai Manoel da Silva (*in memoriam*), ao meu filho Samuel Alves Silva, aos meus irmãos Sebastião Lourenço Silva, José Lourenço Silva, Alessandro Lourenço Silva, Alexandre Lourenço Silva e Graziella Teixeira Silva, que sempre foram meu suporte e que me acompanharam nas minhas lutas e me ajudaram a ter a força que precisei para chegar até aqui.

Dedico também a todos os meus ex-professores, e em especial à minha orientadora, Dra. Maria Margarida Machado, que sempre me motivou, incentivou e me ajudou a olhar para frente convicto de que conseguiríamos avançar com esta pesquisa.



## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, pelo dom da vida.

Agradeço à minha mãe Catarina Teixeira Silva, por ser sempre meu suporte, diante de todos os desafios que a vida me impõe. Seu exemplo sempre foi o seu maior legado e levarei comigo para o resto de meu viver.

Agradeço a minha irmã Graziella Teixeira Silva, por ser tão amiga, parceira, confidente e por sempre me incentivar a nunca desistir.

Ao meu filho Samuel Alves Silva, que sempre me serve como motivo para querer ir adiante. Os pais precisam ser sempre heróis para os seus filhos, e tenho me dedicado cada dia mais para ser digno de sempre estar nesta condição.

A todos os professores do PPGE da Faculdade de Educação da UFG, em especial à minha orientadora Dra. Maria Margarida Machado. Uma universidade pensada para todos é aquela que dá condições para o sucesso e o avanço até as etapas de conclusão a todos os seus alunos.

Agradeço também à Capes por me conceder a bolsa que me permitiu ter condições de cursar o doutorado, à Secretaria de Educação e Cultura de Goiás (Seduc) e à Secretaria Municipal de Educação de Alexânia (SME-Alexânia) pela concessão do afastamento para aprimoramento profissional, sem o qual não teria conseguido frequentar as aulas diariamente.

## AmarElo

Emicida

Tenho sangrado demais  
Tenho chorado pra cachorro  
Ano passado eu morri  
Mas esse ano eu não morro

[...]

Eu sonho mais alto que drones  
Combustível do meu tipo? A fome  
Pra arregaçar como um ciclone  
Pra que amanhã não seja só  
um ontem com um novo nome

[...]

Por fim, permita que eu fale,  
não as minhas cicatrizes  
Achar que essas mazelas me definem  
é o pior dos crimes  
É dar o troféu pro nosso algoz  
e fazer nós sumir

[...]

Aí, maloqueiro, aí, maloqueira  
Levanta essa cabeça  
Enxuga essas lágrimas, certo?  
Respira fundo e volta pro ringue  
Cê vai sair dessa prisão  
Cê vai atrás desse diploma  
Com a fúria da beleza do Sol, entendeu?  
Faz isso por nós  
Faz essa por nós (vai)  
Te vejo no pódio

## RESUMO

Esta pesquisa, defendida no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, na linha de pesquisa Trabalho, Educação e Movimentos Sociais, analisa a política de educação em prisões realizada no Brasil nas duas últimas décadas, com especial atenção para sua materialização no estado de Goiás. O trabalho tem por questão de pesquisa: em que termos ocorre no estado de Goiás a materialização do direito à oferta de educação para os jovens, adultos e idosos em situação de restrição ou privação de liberdade, como previsto no Plano de Execução Penal? Trata-se de pesquisa documental e bibliográfica, que buscou compreender se os regramentos legais e sua efetivação estão contribuindo para a garantia do direito à educação das pessoas que se encontram privadas de liberdade, até a efetivação dos Planos Estaduais de Educação em Prisões em Goiás (PEEPGO, 2012-2015). A pesquisa utiliza as contribuições de Stephen Ball na análise do ciclo de políticas, sendo este um marcador do referencial metodológico. Ancora-se, também, nas teorias de Foucault, Goffman, Berger, P. e Berger, B., para pensar a prisão enquanto instituição social; e nas reflexões de Julião para a compreensão do contexto das políticas de educação em prisões no Brasil. Os referenciais teóricos e metodológicos auxiliaram na análise dos dados, registrados nas plataformas oficiais do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen), do Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (Sisdepen), do Departamento Penitenciário Nacional (Depen) e da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Goiás (Seduc-GO), fontes prioritárias da investigação. Para fins de exposição, além de Introdução e Considerações Finais, esta tese compõe-se de outras quatro seções. A segunda seção contém um levantamento dos trabalhos já realizados com as temáticas voltadas à educação de jovens, adultos e idosos em situação de restrição e privação de liberdade, o contexto de influências internacionais e a prisão enquanto instituição. A terceira seção é dedicada ao estudo das legislações referentes a essa modalidade de educação. A quarta seção contém a análise dos planos estaduais de educação em prisões das unidades da federação, que foram possíveis acessar durante a investigação. A quinta seção apresenta o estudo sobre os Planos Estaduais de Educação em Prisões em Goiás – PEEPGO (GOIÁS, 2012; 2015). Os resultados da pesquisa demonstram que, após a entrada em vigor dos PEEPs (2012-2014 e 2015-2017), não houve aumento no total de matrículas na educação escolar, pois em 2012 havia 11% de presos brasileiros estudando e, em 2017, esse percentual caiu para 9,6%. Os sistemas de informação revelam que houve um aumento de 276% das atividades educacionais, considerando-se também aquelas não escolares. Em Goiás, o atendimento ficou abaixo de 10% durante a vigência dos PEEPs, havendo um aumento de 200% após o período da pandemia, durante o qual foi autorizado o regime de aulas não presenciais (Reanp), com os próprios presos fazendo os estudos individualizados ou sendo monitorados por outros presos. Aspectos como esses sustentam a tese de que a oferta de educação para os jovens, adultos e idosos em situação de restrição ou privação de liberdade, no estado de Goiás, não contempla satisfatoriamente a previsão da Lei de Execução Penal, de modo que a materialização dessa lei na referida unidade federativa destoa na universalização e na qualidade da oferta, sendo esta insuficiente e precarizada.

**Palavras-chave:** Educação nos espaços de privação de liberdade. Plano de Educação em Prisões em Goiás. Materialização da política de Educação em prisões em Goiás.

## ABSTRACT

This research analyzes the education policies in prisons performed in Brazil in the last two decades, with special attention to its materialization in the state of Goiás. The guiding question of the analysis is to comprehend if the legal regulations and their effectiveness are contributing to the guarantee of the right to education of people that are deprived of liberty, starting from the more specific analysis of the effectiveness of the State Educational Plan in Prisons in Goiás (PEEPGO, 2012-2015). The research uses the contributions of Stephen Ball in the analysis of the policy cycle, this being a theoretical reference marker. It is anchored, also, in the theories of Foucault, Goffman, Berger, P., and Berber, B. to think of the prison as a social institution; and in the reflections of Julião for the comprehension of the context of the education policies in Brazil. The theoretical and methodological frameworks assisted in the data analysis, registered in the official platforms of the National Survey of Penitentiary Information (Infopen), of the System of Information of the National Penitentiary Department (Sisdepen), of the National Penitentiary Department (Depen), and of the Secretariat of Education and Culture of the State of Goiás (Seduc-GO), priority sources of investigation. For purposes of research exposure, in addition to the Introduction and Final Considerations, this dissertation is composed of four other sections: the second section has a survey of works already performed with themes facing prison education, the context of international influences, and prison as an institution. The third section is dedicated to the study of the legislation of prison education. The fourth section has an analysis of the state plans of education in the prisons of the federal units, while the fifth section presents the study of the State Educational Plan in Prisons in Goiás (PEEPGO, 2012-2015). The research results demonstrate that, after the implementation of the PEEPs (2012-2014, and 2015-2017), there was no increase in the total enrollments in school education, because in 2012 there were 11% of Brazilian prisoners studying and, in 2017, this percentage fell to 9,6%. The information systems reveal that there was an increase of 276% in educational activities, considering also those that are not educational. In Goiás, the attendance stayed below 10% during the validity of the PEEPs, having an increase of 200% during the pandemic, during which the non-attendance classes were authorized (Reanp), which the prisoners performing individualized studies or being monitored by other prisoners. It is concluded that there is a exclusion of the people in situation of deprivation or liberty restriction to the educative processes in schools, having a makeup of data, with the oversizing of the offer in educational activities, but without the commitment with the social quality of basic education, a constitutional right in Brazil.

**Keywords:** Education in the spaces of liberty deprivation. State Educational Plan in Prisons in Goiás. Materialization of the education policy in prison in Goiás.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Agesepe	Agência Goiana do Sistema de Execução Penal
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
Cedlet	Colégio Estadual Dona Lourdes Estivaleta Teixeira
CEEJA	Centros de Ensino de EJA
CF	Constituição Federal
CGU	Controladoria-Geral da União
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNCP	Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
Coape	Coordenadoria de Administração Penitenciária
Coece	Coordenação de Educação, Cultura e Esporte
Confintea	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CTO/Rio	Centro de Teatro do Oprimido, do Rio de Janeiro
Depen	Departamento Penitenciário Nacional
DGAP	Diretoria de Administração Penitenciária
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Encceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FAO	Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura
FIC	Formação Inicial Continuada
FNDE	Fundo de Desenvolvimento da Educação
FNUAP	Fundo das Nações Unidas para a População
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Geeja	Gerência de Educação de Jovens e Adultos
Henfil	Escola Henrique de Sousa Filho
IDDD	Instituto de Defesa do Direito de Defesa
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEP	Lei de Execuções Penais
MEC	Ministério da Educação
MJ	Ministério da Justiça
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAR	Programa de Ações Articuladas
PEE-GO	Plano Estadual de Educação de Goiás
PEEP	Plano Estadual de Educação em Prisões em Goiás
PEESP	Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional
PNE	Plano Nacional de Educação
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
POG	Penitenciária Odenir Guimarães
Pronasci	Programa Nacional de Segurança com Cidadania
Proeja	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
Reanp	Regime Especial de Aulas Não Presenciais
RedLECE	Rede Latino-americana de Educação em Contextos de Encarceramento
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Seduc/GO	Secretaria de Estado da Educação de Goiás
Seduc/GO	Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte de Goiás
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Senar	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
Senat	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
Sesi	Serviço Social da Industrial
SSP	Secretaria Estadual de Segurança Pública e Administração Penitenciária
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Unicef      Fundo das Nações Unidas para a Infância  
Unifan      Universidade Alfredo Nasser



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### Figuras

Figura 1 - Diagnóstico da oferta de EJA em prisões em Goiás..... 155

### Gráficos

Gráfico 1 - Representação gráfica do total de teses e dissertações constantes no catálogo de teses e dissertações da Capes\*.....34

Gráfico 2 - Total de presos envolvidos em atividades educacionais 2012 a 2019. .143

Gráfico 3 - Quantitativo de matrículas dos privados de liberdade em Goiás de 2012 a 2014. .... 165

Gráfico 4 - Comparativo entre as metas previstas no PEEPGO (2015-2016) e as matrículas efetivadas. .... 176

Gráfico 5 - Total de privados de liberdade matriculados entre 2012 e 2016. .... 177

### Quadros

Quadro 1 - Ano de início da oferta de educação nos espaços prisionais brasileiros. .... 111

Quadro 2 - Sobre a organização das escolas ofertantes de educação escolar aos privados de liberdade ..... 127

Quadro 3 - Listagem de instituições escolares em unidades prisionais no estado de Goiás – 2012..... 157

Quadro 4 - Estrutura de gestão organizacional da educação em prisões em Goiás. .... 160

Quadro 5 - Total de privados de liberdade matriculados em Goiás em 2021, divididos por unidade escolar..... 182

Quadro 6 - Tipos de modalidades de educação não formal e de qualificação profissional em Goiás, 2015..... 191

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de teses e dissertações constantes no catálogo da Capes* .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Tabela 2 – Número de matrículas no 1º Ciclo dos PEEPs, 2012 e 2014 .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Tabela 3 – Número de matrículas no 2º Ciclo dos PEEPs, 2015 e 2016 .....	132
Tabela 4 – Comparativo da porcentagem de privados de liberdade envolvidos em atividades de alfabetização em 2014 e 2017 .....	134
Tabela 5 – Quantitativo de privados de liberdade envolvidos em atividades educacionais de qualificação profissional .....	136
Tabela 6 – Distribuição das pessoas privadas de liberdade de acordo com o tipo de atividade educacional complementar por unidade da federação.....	138
Tabela 7 – Porcentagem de privados de liberdade em atividades educacionais entre 2012 e 2019 .....	145
Tabela 8 – Comparativo do quantitativo de presos em cada unidade da federação com os envolvidos com atividades educacionais entre 2017 e 2019 .....	146
Tabela 9 – Total de privados em atividades educacionais em 2019 .....	148
Tabela 10 – Escolaridade das pessoas privadas de liberdade em Goiás 2012 .....	161
Tabela 11 – Total de privados de liberdade matriculados em Goiás (2012) .....	162
Tabela 12 – Relação entre oferta e demanda educacional aos privados de liberdade em Goiás (2012).....	162
Tabela 13 – Percentual de matrículas dos privados de liberdade em Goiás previstas para 2012 a 2014 .....	164
Tabela 14 – Quantidade de presos por grau de instrução 2012-2014 .....	164
Tabela 15 – Quantidade de matrículas dos privados de liberdade 2012 a 2014.....	165

Tabela 16 – Total de salas de aula existentes nas unidades prisionais goianas entre 2014 e 2015 .....	171
Tabela 17 – Escolaridade dos privados de liberdade em Goiás em 2015 e 2016... 173	
Tabela 18 – Metas do quantitativo de matrículas previstas para 2015 e 2016 e quantitativo de matrículas efetivadas. ....	174
Tabela 19 – Categoria – Pessoas privadas de liberdade em atividades educacionais formais .....	175
Tabela 20 – Número de privados de liberdade matriculados em Goiás em 2017 ...	179
Tabela 21 – Quantidade de unidades prisionais com sala de aula, total de salas de aula e capacidade de atendimento aos alunos por turno .....	180

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2 EDUCAÇÃO EM PRISÕES: PARA ALÉM DAS GRADES .....</b>	<b>31</b>
2.1 Um levantamento das pesquisas já realizadas sobre a educação em prisões .....	32
2.2 O poder institucional da prisão nas políticas de educação nos espaços de privação de liberdade .....	42
2.3 A realidade prisional no Brasil: sob contradições e tensionamentos.....	50
2.4 Políticas internacionais e seus reflexos na educação em prisões no Brasil .....	63
<b>3 DESDOBRAMENTOS POLÍTICOS E NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO EM PRISÕES .....</b>	<b>74</b>
3.1 Projeto Educando para a Liberdade .....	76
3.2 Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais .....	86
3.3 Alterações realizadas na Lei de Execução Penal .....	90
<b>4 A ESTRATÉGIA DE PLANOS NO ÂMBITO DO SISTEMA PRISIONAL PARA EDUCAÇÃO EM PRISÕES .....</b>	<b>106</b>
4.1 O Plano Estratégico de educação no âmbito sistema prisional .....	106
4.2 Planos Estaduais de Educação em Prisões.....	109
4.3 Privados de liberdade envolvidos em atividades educacionais .....	142
<b>5 EDUCAÇÃO EM PRISÕES EM GOIÁS: ENTRE O INSTITUÍDO E O EXECUTADO.....</b>	<b>153</b>
5.1 Projeto Educando para a Liberdade e a instituição do PEEP em Goiás ....	154
5.2 A educação formal nos PEEPs Goiás (2012, 2015) .....	161
5.3 A educação não formal e a qualificação profissional no PEEP Goiás .....	186
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>200</b>
<b>ANEXO A – DESPACHO DA GERÊNCIA DA SECRETARIA GERAL .....</b>	<b>221</b>
<b>ANEXO B – DESPACHO DA GERÊNCIA DE ENSINO .....</b>	<b>223</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo se desenvolveu no âmbito da linha de pesquisa Trabalho, Educação e Movimentos Sociais, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Goiás (UFG). O tema da pesquisa são as políticas prisionais, que deveriam fomentar ações no sentido de incentivar os presos a estudar, se qualificar para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania. Enfatizaram-se as tensões, contradições e desafios no processo de materialização do direito à educação dos indivíduos que se encontram em condições de privação ou restrição de liberdade, frente às condições objetivas e às políticas públicas delineadas para a contemplação desse direito.

O Brasil tem a terceira maior população carcerária do mundo, sendo aproximadamente 749 mil presos. Desse total, 668.506 estão presos sem monitoramento eletrônico, 51.897 com monitoramento eletrônico, 23.563 em patronatos (albergues) e 5.552 sob a tutela das polícias judiciárias, batalhões policiais e bombeiros militares (SISDEPEN, 2021).<sup>1</sup>

Os dados do último Censo Penitenciário, elaborado pelo Departamento Penitenciário Nacional (Depen) em 2017, indicam que “51,3% da população carcerária não concluiu o ensino fundamental, apenas 13,1% têm o ensino fundamental completo, 5,8% não são alfabetizados e somente 0,5% possui o ensino superior completo” (INFOPEN, 2017 *apud* CHABRAWI, 2021, p. 55).

Nesse universo, segundo Chabrawi (2021), a maioria (75%) são jovens de 18 a 34 anos, com baixa escolarização – não alfabetizados e não concluintes do ensino fundamental completo (60%) – e que cometeram crimes para a captação ilícita de recursos materiais, tais como crimes contra o patrimônio e tráfico de drogas (75%).

O Brasil tem apresentado um processo de encarceramento em massa da população jovem e, ao mesmo tempo, não tem conseguido lidar com a superlotação carcerária. A essa problemática se soma a ausência de condições mínimas de tratamento ofertado aos presos que possam lhes garantir o cumprimento digno de suas penas e alcançar durante o aprisionamento mecanismos para sua reinserção na sociedade.

---

<sup>1</sup> Esses dados se referem ao que foi apresentado pelo levantamento nacional de informações penitenciárias, com dados do primeiro semestre de 2020.

A situação carcerária é, indubitavelmente, uma das questões mais complexas da realidade social brasileira e deve provocar reflexões no sentido de compreender o papel do Estado e da sociedade para o desenvolvimento de políticas públicas que contextualizem essa problemática, a fim de encontrar possíveis soluções.

O preso encontra-se temporariamente privado de liberdade, porém, essa situação não alcança a perda dos demais direitos, como educação, saúde e outros. Aliás, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) elenca, em seu artigo 26, que “toda pessoa tem o direito à instrução [...]. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos pelas liberdades fundamentais” (DUDH, 1948, p. 12).

Sendo assim, diversos pesquisadores e estudantes nacionais e internacionais têm se debruçado sobre essa temática, propondo reflexões, contextualizações e indagações que contribuem para a produção científica, capazes de abrir caminho para a construção de alternativas diante de uma situação de tão difícil solução. Sobretudo na última década, diante das lutas e reclames dos movimentos sociais ligados à educação, à segurança pública e da sociedade civil organizada, o Estado passou a construir e a implementar políticas públicas, a fim de dar visibilidade ao direito à universalização da educação, garantindo-a e incentivando-a nos espaços prisionais.

Considerando-se que a maioria (51%) dos detentos não possui nem mesmo o ensino fundamental completo e que, nesse universo, 60% deles são analfabetos ou não concluíram o ensino fundamental, percebe-se a relevância de buscar as possíveis respostas sobre a efetivação do direito dos privados de liberdade aos processos de escolarização nos espaços prisionais.

Essas inquietações com relação à importância da escolarização aos sujeitos em restrição ou privação de liberdade, bem como o processo de reinserção social dos ex-apenados, surgiram do meu encontro formativo com a docência e com a formação em Direito.

Fiz minha primeira graduação na licenciatura em Matemática e entrei na docência da educação básica. Após alguns anos, decidi ingressar no curso de bacharelado em Direito. Durante os estágios que realizei na área de execução penal, em diversas unidades prisionais em Goiás, evidenciei um quadro de baixo número de matriculados nas escolas inseridas nas unidades prisionais. Senti,

portanto, a necessidade de adentrar nesse universo e ajudar a repensar as políticas para a oferta de educação nos espaços de privação e restrição de liberdade.

Realizei diversos estudos e pesquisas, que me acompanharam até o mestrado em educação na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), com a temática do direito à educação escolar prisional. Esses estudos têm sido ampliados e serviram de pano de fundo para que eu continuasse me aprofundando nas investigações na etapa de doutorado em educação, com este trabalho que aqui apresento.

Sou negro e, em meu processo de escolarização, enfrentei diversos desafios e barreiras, que também são vivenciados por diversos negros e negras brasileiros, bem como os pobres e aqueles que se encontram em vulnerabilidade social. Grande parte da juventude negra em nosso país enfrenta as mesmas dificuldades de acesso e de permanência nas escolas, sendo este um marcador que acompanha a sociedade brasileira em um contexto histórico.

Ao longo do trabalho, buscaremos evidenciar as dificuldades na escolarização da população negra e pobre, bem como a situação de vulnerabilidade social em que se encontram, o distanciamento entre as políticas públicas voltadas à sua escolarização, e como esse processo colabora com a entrada dessa população no universo da criminalidade.

De maneira alguma, pretende-se utilizar desses argumentos como escusa para o não cumprimento das leis, mas sim, a apresentação do contexto real que explicitam a ausência de políticas públicas abrangentes para essas populações e, de certo modo, representam elementos facilitadores para que adentrem no universo da criminalidade, ou que sejam cooptadas para a prática dos delitos, dada a vulnerabilidade social em que se encontram. Também buscaremos abordar os processos de criminalidade associados aos processos de sociabilidade do capital e do uso do crime como fenômeno de enriquecimento, ou seja, do crime como negócio.

A população prisional possui baixa escolarização, cuja trajetória foi caracterizada pelo abandono escolar e reprovação. Os processos de retomada aos estudos, bem como as chances de ingresso e permanência nos processos escolares nos espaços prisionais, ainda são cercados de diversas dúvidas e contradições.

Logo, as justificativas para a pesquisa se amparam exatamente na necessidade de conhecer melhor a realidade do sistema prisional, para situar em



que espaço e em que condições tem ocorrido a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nesse sistema.

O objeto da pesquisa são as políticas para a oferta de educação em prisões em Goiás, bem como a sua materialização. Buscou-se analisar como o direito à educação dos privados de liberdade tem sido efetivado diante das políticas de educação em prisões em Goiás. Para tanto, ancorou-se nas análises dos contextos (macro e micro) enquanto indutores da construção das políticas públicas para educação nos espaços de privação de liberdade. Da mesma forma, intentou-se estabelecer interlocuções com a política nacional de oferta de Educação de Jovens e Adultos em espaços de privação de liberdade, bem como com as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e Plano Estadual de Educação de Goiás (PEE/GO, 2015-2025).

A proposta de trabalho inicial consistia na realização de uma pesquisa empírica, de campo, na Penitenciária Odenir Guimarães, em Aparecida de Goiânia. No entanto, não foi possível realizar a pesquisa empírica, pois, em decorrência da pandemia por COVID-19, a Penitenciária Coronel Odenir Guimarães adotou certas restrições. Por isso, mesmo após cumprir todas as formalidades prévias à pesquisa de campo (vide Anexo B), não houve possibilidade de realizar tal modalidade de pesquisa. Aliás, conforme informações obtidas da própria Penitenciária, as restrições decorrentes dessa crise sanitária afetaram também a oferta presencial de educação para os jovens, adultos e idosos matriculados.

Em virtude dessa realidade imposta pela pandemia, fez-se a escolha por desenvolver a presente pesquisa sob a modalidade documental, de natureza quantiquantitativa. Assim, pautado na Lei de Execução Penal (LEP), buscou-se contrastar as diretrizes nacionais para a oferta de educação nos espaços de privação e restrição de liberdade com os Planos Estaduais de Educação em Prisões (PEEPs), bem como analisar os dados obtidos após a entrada em vigor do PEEP no Estado de Goiás.

Neste estudo, destacam-se as seguintes questões norteadoras: Como tem ocorrido o processo de materialização das políticas de educação nos espaços de privação de liberdade em Goiás? Quais são as condições objetivas da efetivação de tais políticas em face dos indicadores aferidos após a estruturação do Plano Estadual de Educação em Prisões de Goiás, bem como o alcance das metas do Plano Estadual de Educação de Goiás?

Nesses termos, o problema de pesquisa se circunscreve a questionar em que termos ocorre no estado de Goiás a materialização do direito à oferta de educação para os jovens, adultos e idosos em situação de restrição ou privação de liberdade, como previsto no Plano de Execução Penal?

Assim, constitui-se como objetivo geral deste estudo: analisar as políticas educacionais voltadas para a população privada de liberdade, especialmente as manifestas no estado de Goiás, visando a desvelar tensões, contradições e desafios expressos nessas políticas para a garantia do direito à educação destes sujeitos.

Como objetivos específicos, a pesquisa buscou: compreender a realidade prisional brasileira, diante dos acordos nacionais e internacionais celebrados pelo Brasil, bem como o poder institucional que atravessa as políticas voltadas para a oferta de educação aos indivíduos em privação ou restrição de liberdade; entender as relações entre o contexto da interpretação e tradução das políticas públicas e das normativas voltadas à educação em prisões, bem como o ordenamento jurídico que alcança o direito à educação escolar prisional; e desvelar as contradições entre os decretos que regulamentam a oferta de EJA prisional em âmbito nacional, as metas do PNE, do PEEP/GO e a realidade identificada nos indicadores aferidos entre 2012 e 2016 (período de vigência do PEEP/GO), bem como os ciclos contínuos dessa política.

A educação, como uma das medidas fundamentais para a promoção dos direitos da pessoa humana, é, no âmbito do sistema penitenciário, um direito que ainda não se encontra plenamente materializado. A educação, até os dias atuais, ocupa papel secundário, muito embora seja tema de todos os discursos políticos, e, no sistema penitenciário, não pode ser entendida como privilégio, benefício, muito menos como recompensa oferecida em troca de um bom comportamento.

Educação é direito previsto na legislação brasileira. Assim como a pena de prisão é um recolhimento temporário suficiente ao preparo do indivíduo ao convívio social, não implicando a perda de todos os direitos (COSTA, 2005, p. 121). Visando a reforçar esse aspecto, neste trabalho são elencadas e comentadas algumas referências ao direito à educação na legislação brasileira e doutrinas pacificadas que se referem aos indivíduos encarcerados.

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) preserva o princípio das Declarações dos Direitos do Homem e estabelece, no Capítulo II, os "Direitos Sociais à educação" como sendo um deles, além de garantir, no art. 205, que

[a] educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, on-line, n.p).

Já o art. 208 da CF/88 define de que forma a educação deve ser efetivada e garante a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Segundo esse mesmo princípio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº 9.394/1996, ratifica esse direito e considera que o acesso à educação básica, obrigatória e gratuita “é *direito público subjetivo*”. Isso significa dizer que o Poder Público pode ser acionado juridicamente para que os cidadãos tenham esse direito garantido.

No que diz respeito à legislação de Educação de Jovens e Adultos, há um parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), de nº 11/2000, do Conselheiro Jamil Cury, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que explicita a necessidade de atender aos segmentos historicamente marginalizados da oferta pública de educação. Segundo Cury:

[...] a função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e **encarcerados**. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (BRASIL, 2000, p. 9, grifo nosso).

Nesse sentido, a instrução escolar nos presídios poderia até aliviar as tensões existentes, que acabam explodindo em rebeliões, pois o preso que fica em completa ociosidade, sem qualquer trabalho ou ocupação, só tende a revoltar-se contra a situação (NOGUEIRA, 1996, p. 72). Infelizmente, grande parte dos nossos estabelecimentos penitenciários ainda não apresentam as condições mínimas para o oferecimento da escola no Sistema Prisional.

Adentrando na proposta metodológica para a compreensão do contexto das políticas públicas para a educação nos espaços de privação de liberdade e sua

efetivação no sistema prisional goiano, buscaram-se as contribuições da *policy cycle approach* (abordagem dos ciclos de políticas), formuladas por Stephen Ball e Richard Bowe (1992). Sabe-se que essa abordagem “tem sido utilizada em diferentes contextos como referencial teórico-analítico para o estudo das políticas educacionais” (MAINARDES, 2006, p. 47).

Mainardes (2006), ao fazer uma imersão no referencial de Ball e Bowe, afirma que o “ciclo de políticas” adota uma orientação pós-moderna, de modo que esses autores a utilizam para demonstrar a complexidade e as controvérsias das políticas educacionais. Da mesma forma, “ênfata os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (MAINARDES, 2006, p. 49). Esse referencial teórico-analítico, segundo o autor, não é estático, mas dinâmico e flexível.

Ball e Bowe (1992) sinalizaram inicialmente para a existência de três ciclos principais no rol da análise das políticas, que compreendiam o “contexto de influência, de produção de texto e o contexto da prática”, relacionando-se à política proposta, que é a política de fato e a política em uso. Nesse sentido, segundo Mainardes (2006), a faceta da “política proposta” adotada por Ball voltava-se à política oficial, sendo entendida como aquela relacionada com as intenções não somente do governo, dos departamentos educacionais e dos responsáveis por “efetivar as políticas”, mas também das intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem.

Ainda segundo o autor, a política de fato referia-se à constituição dos textos políticos e legislativos, sendo essas as bases para que a política possa ser colocada em prática. Já a política de uso compreendia os discursos, as práticas institucionais ligadas ao processo de efetivação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática.

Ball (1994, 2007, 2008) considerou que essas três vertentes não seriam capazes de delinear o ciclo de políticas, por serem restritas e dotadas de certa rigidez, que não conseguiam dialogar com a variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político. Portanto, desdobrou a vertente do “contexto da prática” para alojar a relação **resultado/efeito** e, na vertente do **contexto da influência**, recepcionou o **contexto da estratégia/ação política**. Esses elementos

são importantes, segundo o autor, para descrever o macrocontexto e o microcontexto das políticas públicas.

Foi nesse sentido que os autores que se valem do referencial do ciclo de políticas, e concluíram que elas não são meramente implementadas, mas sujeitas a processos de recontextualizações e recriações. Assim, reconhecem que os textos (leis, decretos, normativas) são partes importantes da produção, mas as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas (MAINARDES, 2018, p. 5).

Reconhecem, portanto, que os sujeitos envolvidos nos processos de atuação das políticas (professores ou outros sujeitos) têm o controle do processo e não são “meros implementadores das políticas”, de modo que Ball (2012) passou a adotar a concepção de *policy enactment*, rechaçando a ideia da implementação, por entendê-la como inadequada por causa das suposições epistemológicas, empíricas e teóricas que o termo carrega consigo. Critica exatamente o fato de que a política é fixada no texto, e este, por sua vez, constitui-se como algo que alguém escreve e planeja, e o outro executa ou não.

Por outro lado, o autor lança luz sobre a importância da ação ou atuação (encenação), entendida como um processo criativo, de modo que o produto final da política é algo que caminha para além do que estava meramente escrito e previsto no texto. Acerca deste processo de atuação, Avelar (2016), ancorado nas concepções de Ball, reconhece:

[...] que a **atuação** é em parte produzida discursivamente, que as possibilidades de se pensar e falar sobre políticas são na verdade articuladas dentro dos limites de certas possibilidades discursivas. Então, ao mesmo tempo, era uma tentativa de liberar o ator político como este agente criativo na produção de políticas, mas reconhecendo que os alcances destas possibilidades criativas são, ao menos em parte, construídos em outros lugares, dentro do discurso. A atuação é local, contingencial e algumas vezes frágil (AVELAR, 2016, p. 6, grifo nosso).

É nesse sentido que as políticas pensadas no contexto da prática envolvem o “fazer”, a “ação” e “atuação” que estão intimamente relacionados com as condições materiais e objetivas, recursos utilizados, dinâmicas, interpretações e subjetividades (processos criativos, interpretação e recontextualização). Logo, no contexto das políticas, sobretudo educacionais, há que se pensar nas relações estruturais, contextos externos e sua relação com as imbricações oriundas do contexto da

prática, dos aspectos culturais mais amplos, até a relação das políticas no âmbito institucional (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 21).

Assim, a **interpretação** caminha no sentido de compreender o processo da política, quase sempre realizado por atores com cargos de autoridade (diretores, inspetores, coordenadores), constituindo-se como uma leitura política e substancial e, ao mesmo tempo, uma decodificação, que é retrospectiva e prospectiva (BALL, em entrevista a AVELAR, 2016). Já a **tradução** constitui-se como um processo produtivo e criativo, que envolve a tomada de decisões e estratégias para colocar a política em ação, logo atua de maneira ativa, produtiva e criativa. Corresponde, segundo Ball, Maguire e Braun (2016), a um “terceiro espaço” entre política e prática. É um processo interativo de fazer textos institucionais e colocá-los em ação, literalmente “atuar” sobre a política.

Com base nesse referencial, o percurso metodológico da pesquisa estruturou-se buscando estabelecer as relações entre a interpretação documental dos Planos Estaduais de Educação em Prisões no Brasil, e a tradução, quando da entrada em vigor do Plano Estadual de Educação em Prisões em Goiás, de maneira mais específica.

Nesse sentido, além de compreender o que está descrito no texto dos PEEPs, ancorando-se no contexto de sua interpretação, busca-se pensar no contexto da tradução para compreender a maneira como as estratégias políticas são convertidas em ações criativas ou não. Procura-se analisar se existem elementos que contribuem para a tradução de ações materializadas, que buscam de fato dar efetividade à política de educação em prisões no Brasil e em Goiás, ou se existe um mecanismo legitimador de desigualdades, de modo a maquiagem e falsear a ação de materialização do direito à educação aos privados de liberdade, constituindo-se assim na premissa desta tese.

Recaímos, portanto, na relação entre a política e a prática, que nos incita a pensar se existe imbricado nos textos dos PEEPs e na efetivação deles um processo permeado pelas relações de poder, interferências institucionais, que condicionam a atuação e ação da política, alinhadas com mecanismos orientadores que legitimam a exclusão de parte dos sujeitos em situação de restrição ou privação de liberdade ao direito à educação ofertada nos espaços prisionais.

Os PEEPs, textos constituidores de políticas para a oferta de educação em prisões, com amparo legal, conseguem de fato caminhar para a ampliação do

direito, ou são apenas utilizados como faceta para criar a impressão de que a política existe e está sendo colocada em ação, legitimando o descumprimento do direito à educação aos sujeitos em privação e restrição de liberdade?

Reconhecendo que o sistema prisional é notadamente um espaço marcado pela repressão e por silenciamentos e que os discursos encobrem um poder coercitivo institucional, entende-se que as políticas educacionais pensadas para os espaços de privação e restrição de liberdade nem sempre conseguem contemplar os anseios dos envolvidos no processo. Ressalta-se que as pessoas em situação de privação ou restrição de liberdade quase nunca têm a chance de dialogar para a construção das políticas de educação nos espaços prisionais; as políticas pensadas para esses espaços possuem poucos marcadores da participação das pessoas em situação de privação ou restrição de liberdade nos debates de sua construção.

Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 157), imersos na concepção teórica de Ball (2007, 2008), reconhecem que a formulação das políticas compreende um ciclo contínuo: “[...] esses contextos são intimamente ligados e inter-relacionados, não têm dimensão temporal nem sequencial e não constituem etapas lineares”.

A busca por compreender outros aspectos temporais para além do proposto como recorte da pesquisa reside no fato de que há

[...] necessidade de considerar os antecedentes e o contexto das políticas (contexto econômico e político, contexto social e cultural), incluindo os antecedentes históricos, as relações com outros textos e políticas e os efeitos a curto e longo prazos que as políticas podem gerar nas práticas (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 158).

O esforço para a análise de macrocontextos tornou-se relevante ao buscar filtrar, nos tratados de Direitos Humanos, na esfera internacional, apontamentos sobre a forma como provocaram a construção de agendas comuns entre os países e, além disso, encontrar elementos de significação que impactaram as ações políticas no Brasil, por ser signatário desses tratados.

A análise das conjunturas e do contexto das ações das políticas em Direitos Humanos via pactuações celebradas pelo Brasil com outros países tornou-se relevante para este estudo, que buscou compreender a construção da agenda para a oferta de educação escolar nos espaços de privação de liberdade no cenário brasileiro.



Essa análise de contextos considerou os antecedentes históricos e as pressões que levaram à construção dessa política, como enfatizam Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 158), bem como os “fatores econômicos, sociais e políticos que levaram a questão a ser incluída na agenda política” e as “influências dos grupos de pressão e de movimentos sociais”.

Ademais, buscou-se dialogar para além da agenda, explicando a formulação das políticas, a efetivação, a avaliação, os ajustes e o replanejamento, numa reflexão analítica capaz de fornecer subsídios para que se continue a pensar a política em educação para os espaços de privação de liberdade como “algo contínuo”, coadunando com o que fora defendido por Ball e Mainardes, Ferreira e Tello.

Quanto à análise de texto, pensada enquanto método de pesquisa em política educacional, Mainardes, Ferreira e Tello sustentaram que

[...] refere-se ao exame do conteúdo da política e das pressuposições que fundamentam ou que estão subjacentes às políticas. Envolve a análise dos objetivos da política, os valores implícitos e explícitos, os silêncios (o que não é afirmado ou que é deixado de lado nos textos), bem como as ideias e conceitos explicitados (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 159).

Nesta pesquisa sobre as políticas para a oferta de educação nos espaços de privação de liberdade, buscou-se desvelar as contradições, evidenciar o que está explícito e implícito nos textos, o pano de fundo e a fundamentação para a análise da efetivação das políticas. Partiu-se da compreensão de que se trata de uma política continuada, que dialoga com o papel do Estado e da sociedade civil, concordando com o defendido por Ball (2007, 2008) quanto ao processo histórico das políticas investigadas, as mudanças na economia e no papel do Estado, o papel das redes sociais na definição das políticas e o impacto destas sobre as classes sociais (BALL, 2007, 2008; MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

Debruçou-se, ainda, sobre o arcabouço jurídico e normativo que fundamentou as ações da política de oferta de educação em espaços de privação de liberdade, adentrando no Projeto Educando para a Liberdade, enquanto marcador de uma agenda de pactuações realizadas pelo Brasil, no Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional e nos Planos Estaduais de Educação em Prisões, tendo um olhar mais específico sobre as políticas de educação em prisões desenvolvidas em Goiás.

O Projeto Educando para a Liberdade se constituiu um marco histórico e legal, por se configurar numa referência para a construção de uma política pública para a Educação de Jovens e Adultos e para a educação em espaços prisionais. Isso porque, até o ano de 2005, ocorriam apenas ações pontuais e fragmentadas nas instituições brasileiras. Inicialmente, o projeto foi desenvolvido em parceria entre a Unesco, Ministério da Justiça (MJ) e Ministério da Educação (ME). O governo japonês também se prontificou com o financiamento, conforme as demandas levantadas pelos dois ministérios brasileiros. Desse modo, aos poucos foi se consolidando como um conjunto de intervenções na realidade prisional, com finalidades, objetivos, prazos, meios, forma e área de atuação bem determinados e especificados. “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” (UNESCO, 2006, p. 15).

Na medida em que o Projeto avançava, os resultados se mostravam promissores. No seu processo de desenvolvimento, o Educando para a Liberdade avançou sobre aspectos como a eficiência na aplicação dos recursos, a visibilidade nos resultados, o atendimento da demanda, e a elaboração de uma política pública consistente para a educação de jovens e adultos nas prisões brasileiras, passando a orientar também a construção dos PEEPs.

No percurso metodológico desta pesquisa, inicialmente, buscou-se resgatar as pesquisas já realizadas sobre a oferta de educação nos espaços de privação de liberdade no Brasil, bem como as pesquisas circunscritas a essa temática. A premência desse mapeamento fez-se necessária diante do esforço de procurar uma compreensão do que já foi produzido em termos de pesquisas científicas e o alcance do conhecimento das condições objetivas da efetivação desses processos de educação nos espaços de privação e restrição de liberdade no rol das políticas educacionais. Para tal, recorreu-se ao Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Ao imergir no universo das pesquisas já realizadas quanto à educação em prisões, instaura-se o “desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares” (FERREIRA, 2002, p. 257).

Na análise documental, centrou-se em compreender a relação de contexto, a fim de adentrar na compreensão de um panorama da realidade do sistema prisional. Em face das inquietações para a compreensão da política educacional desenvolvida nos espaços de restrição e privação de liberdade, prosseguiu-se com o levantamento teórico e o levantamento de teses e dissertações, que sugeriram a revisitação dos marcos legais e operacionais, inclusive os tratados, as pactuações e legislações internacionais incorporados ao ordenamento jurídico brasileiro. Em decorrência desses estudos e levantamentos, avançou-se no estudo das políticas para a oferta de educação para os jovens, adultos e idosos em condição de restrição e privação de liberdade, tendo como marcadores iniciais o Projeto Educando para a Liberdade, o Plano Estratégico da Educação, a criação dos PEEPs, as alterações na Lei de Execução Penal, bem como os pareceres e resoluções correlatos.

Como parâmetro na análise desses marcadores, buscou-se compreender os processos pactuados por Goiás decorrentes das políticas nacionais para a oferta de educação em prisões, as políticas desenvolvidas, as ações, os planos e as contradições entre o instituído e o que de fato tem sido materializado quando da sua execução.

Inicia-se com a apresentação de como se deu a construção da proposta do Projeto Educando para a Liberdade em Goiás, com a instituição do Plano Estadual de Educação em Prisões, dialogando, assim, com os contextos políticos, normativos e práticos numa análise de ciclo de políticas, uma vez que o PEEP foi instituído em 2012, reescrito em 2015 e, por último, em 2021 (ainda em fase de aprovação final).

Nos referidos planos, para além da análise dos conteúdos e da busca por inteligibilidades, buscou-se perfazer uma contextualização analítica com diálogos entre o formulado, o instituído e os respectivos cruzamentos de dados das metas apresentadas quando da entrada em vigor do PEEP com os dados aferidos pelos sistemas de monitoramento do sistema prisional, nos aspectos ligados à política de oferta de educação em prisões em Goiás.

Foram analisados, prioritariamente, marcadores legais que normatizam a oferta de educação em prisões, para desvelar as contradições no processo histórico, via levantamento documental, bem como levantamento dos dados estatísticos, já obtidos em face da materialização da educação em prisões em Goiás e as discussões sobre esses indicadores.

Os procedimentos metodológicos compreenderam a busca de levantamentos de indicadores sobre o sistema prisional, bem como os dados de escolaridade das pessoas em situação de restrição ou privação de liberdade, e análise de resoluções e marco legal, planos estaduais de educação em prisões, privilegiando uma abordagem crítica e dialógica.

Durante a elaboração desta pesquisa, pretendia-se estabelecer uma sistematização de dados dos PEEPs de todas as unidades da federação, com a finalidade de identificar não apenas as similaridades, mas também as particularidades de cada plano estadual. No entanto, muitos desses documentos estavam indisponíveis nas plataformas do Depen (COAPE), o que inviabilizou, inclusive, a elaboração de um marco temporal das referidas políticas. Dos PEEPs de 2012, só havia disponíveis os de 12 Unidades da Federação; dos PEPs de 2015, havia 22. De apenas 8 estados estavam disponíveis as duas versões: Goiás, Ceará, Pernambuco, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Roraima e São Paulo.

Ressalta-se que do banco de dados do Depen foram coletadas informações que passaram por um processo de tratamento da informação. Segundo a pertinência para esta pesquisa, o autor desta tese categorizou esses dados, com os quais formulou quadros, gráficos e tabelas, além do emprego durante o corpo do texto.

Para fins de organização em torno das temáticas tratadas e para a exposição da pesquisa, foram organizadas as seguintes seções: uma segunda seção, subsequente a esta introdução (Seção 1), que adentra no contexto situacional da educação em prisões e busca resgatar as pesquisas já realizadas sobre a oferta de educação nos espaços de privação de liberdade no Brasil, o contexto das influências internacionais e a visão da prisão enquanto instituição.

Na terceira seção, apresenta-se um apanhado do arcabouço normativo e legal que fundamenta o direito à educação de adolescentes, jovens, adultos e idosos em condição de restrição ou privação de liberdade, bem como as obrigações assumidas pelo Brasil quando da realização das pactuações com órgãos internacionais, principalmente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco).

A quarta seção objetiva analisar o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional e os Planos Estaduais de Educação em Prisões das unidades da federação, dialogando com o que fora formulado nesses planos, com vistas a

confrontá-los com os dados obtidos na oferta de adolescentes, jovens, adultos e idosos em condição de restrição ou privação de liberdade.

Na quinta seção, analisa-se como ocorreu a materialização das políticas de educação em prisões em Goiás, conforme descrito no Plano Estadual de Educação em Prisões, com os dados e indicadores propostos como meta nesse plano e o que de fato foi alcançado, após sua entrada em vigor.

Na última seção, são retomadas as questões iniciais de pesquisa, com um diálogo com o que foi possível apreender neste percurso investigativo, ao defendermos a tese de que existem ajustes nos processos de interpretação e tradução nos textos contendo as ações para o desenvolvimento das políticas públicas voltadas à oferta de educação aos sujeitos em privação ou restrição de liberdade. Esse processo implica o surgimento de mecanismos de exclusão, quando da materialização dessas políticas, posto que busca apenas ampliar o total de matriculados na educação de sujeitos em condição de restrição ou privação de liberdade em Goiás, privilegiando os aspectos quantitativos, porém sem a preocupação de ter condições objetivas para tal oferta, nem a análise de seus aspectos qualitativos.

Este trabalho sustenta a tese de que a oferta de educação para os jovens, adultos e idosos em situação de restrição ou privação de liberdade no estado de Goiás não contempla satisfatoriamente a previsão da Lei de Execução Penal. Isso porque as diretrizes e normatizações dos planos do estado (PEEPs, 2012, 2015) apresentam elementos dissonantes da universalização e da qualidade na oferta, situação que se agrava nas ações concretas de oferta insuficiente e precarizada.

## 2 EDUCAÇÃO EM PRISÕES: PARA ALÉM DAS GRADES

Os debates sobre a oferta de educação escolar no sistema prisional não são recentes, e algumas unidades da federação já desenvolviam algum tipo de ação para a oferta dessa modalidade de ensino nos espaços de privação e restrição de liberdade antes mesmo do surgimento das primeiras leis e normativas voltadas para esse contexto. No entanto, segundo Julião (2013, p. 15), “somente a partir de 2005 é que se inicia no Brasil encaminhamentos para a efetivação de uma política propriamente nacional”.

Existiram lutas para que a educação no sistema prisional fosse efetivada, de modo que foram realizados diversos estudos e pesquisas para conhecer a realidade prisional, debater propostas, reflexões sobre pontos desafiadores e efervescência de lutas para a criação de um marco legal que sustentasse a oferta de educação nos espaços de privação e restrição de liberdade e sua respectiva efetivação.

Julião e Onofre (2013) atentam para a necessidade de ampliar a discussão e pesquisa do tema com ênfase em abordagens interdisciplinares nas universidades e institutos de pesquisa. Para os autores, existe a necessidade da construção de subsídios concretos, que possam contribuir para a constituição de um corpo teórico que sirva como aporte para a construção de propostas de intervenção nas unidades prisionais para os formuladores de políticas públicas.

Julião (2013), ao traçar um panorama da política de educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade, efetivadas no Brasil a partir de 2005, aponta que o Departamento Penitenciário Nacional do Ministério da Justiça (Depen/MJ), em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC) (extinta em 2019), realizou diversas discussões para a efetivação de uma política nacional para a oferta da EJA aos privados de liberdade.

Assim, segundo Julião (2013), essas ações culminaram na institucionalização do chamado projeto “Educando para a Liberdade”, com o qual foram desenvolvidas diversas ações, notabilizando-se pelo fortalecimento das instituições estaduais responsáveis pela oferta, ampliação das discussões sobre a temática e envolvimento dos governos e da sociedade civil, em encontros regionais e nacionais.

Assim, considerando essa complexidade de forças, bem como de elementos que compõem o processo histórico até a materialização do direito à educação pelos

sujeitos em situação de restrição ou privação de liberdade, buscou-se nesta seção partir de um levantamento de estudos já realizados sobre a educação em prisões (Tópico 2.1). Em seguida, tratou-se de discutir a questão da prisão, sob as relações de força que colaboram para o processo de encarceramento, em contraste com o poder institucional quando da materialização do direito à educação escolar prisional (Tópico 2.2). A partir daí, realizou-se uma imersão na realidade prisional brasileira, destacando tensionamentos necessários para que o Estado avance em cumprir sua responsabilidade (Tópico 2.3). Por fim, abordou-se o contexto de influências internacionais para a efetivação das políticas públicas voltadas às pessoas em situação de privação e restrição de liberdade (Tópico 2.4).

## **2.1 Um levantamento das pesquisas já realizadas sobre a educação em prisões**

A inquietação inicial deste estudo, para além de identificar as pesquisas já realizadas, era entender se essas pesquisas acompanham os momentos de debates sobre as políticas de educação em prisões no Brasil e se, de algum modo, perfazem um caminho de avaliação dessas políticas e de sua implantação no âmbito do sistema prisional.

Como forma de mapear e elencar o percurso das pesquisas já produzidas, foi realizado um levantamento no banco de teses e dissertações na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes),<sup>2</sup> com a utilização de algumas palavras-chaves para auxiliar na identificação dos trabalhos.

Utilizou-se como descritor a palavra-chave “educação prisional”, com a qual foi possível localizar 64 (sessenta e quatro) trabalhos. Na sequência, com o descritor “educação em prisões”, localizaram-se 26 (vinte e seis) trabalhos, porém, 10 (dez) deles eram coincidentes com o descritor “educação prisional”. Logo, com esses descritores, foi possível filtrar 80 (oitenta) trabalhos.

Seguiu-se com a utilização do descritor “educação no sistema prisional”, com o qual foram localizados 15 (quinze) trabalhos, entretanto, nesse caso, 10 (dez) deles eram coincidentes com os descritores anteriores, restando, então, 5 (cinco) trabalhos, que, acrescidos dos 80 (oitenta) anteriores, chegaram ao montante de 85 (oitenta e cinco) trabalhos.

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.



Com o descritor “educação e ressocialização”, foi possível identificar 3 (três) trabalhos, dos quais 1 (um) era coincidente com filtros anteriores, restando 2 (dois). Com o descritor “remição pelos estudos”, teve-se o retorno de 1 (um) trabalho e, quando se mudou para o descritor “EJA prisional”, o filtro retornou 5 (cinco) trabalhos, dos quais 3 (três) eram coincidentes com filtros anteriores, restando 2 (dois) trabalhos. Outro descritor, “EJA no sistema prisional”, permitiu identificar 2 (dois) trabalhos, sendo 1 (um) deles relativo aos filtros anteriores, sobrando 1 (um) trabalho. Com o descritor “Educação profissional no cárcere”, encontrou-se 1 (um) trabalho catalogado. Somando-se todos os trabalhos, chegou-se a um total de 92 trabalhos.

Ao empregar o “em situação de restrição ou privação de liberdade”, os resultados corresponderam a estudos já catalogados entre os 92 trabalhos que aparentavam relação estreita de diálogo com o presente objeto de pesquisa.

Tabela 1 - Quantitativo de teses e dissertações constantes no catálogo da Capes\*.

Ano	Teses	Dissertações
2002	1	-
2003	-	1
2005	-	1
2006	-	1
2008	-	2
2009	1	-
2010	-	1
2011	-	5
2012	1	4
2013	-	5
2014	1	8
2015	-	8
2016	4	16
2017	4	16
2018	-	5
2019	1	5
2020	-	1
Total	13	79

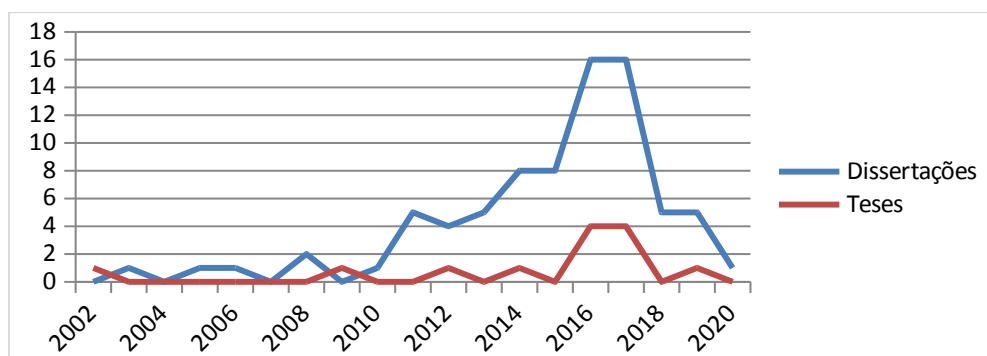
Fonte: Catálogo de teses e dissertações – Capes (2020).

Nota: \* A pesquisa foi realizada a partir dos seguintes descritores: educação prisional, educação em prisões, educação no sistema prisional, educação e ressocialização, remição pelos estudos, EJA prisional, EJA no sistema prisional, educação profissional no cárcere.

Após a construção dessa visão panorâmica das pesquisas já realizadas sobre educação em prisões, tornou-se importante identificar os movimentos de crescimento e confluência desses estudos. Ainda, intentou-se compreender quais os temas específicos tratados nesses momentos, bem como as condições objetivas das

pesquisas realizadas, as construções políticas e as possíveis relações de contexto de influência imbricadas nesses trabalhos.

Gráfico 1 - Representação gráfica do total de teses e dissertações constantes no catálogo de teses e dissertações da Capes\*



Fonte: Gráfico elaborado com base em dados do Catálogo de teses e dissertações (CAPES, 2020).

Nota: \* A pesquisa foi realizada a partir dos seguintes descritores: educação prisional, educação em prisões, educação no sistema prisional, educação e ressocialização, remição pelos estudos, EJA prisional, EJA no sistema prisional, Educação profissional no cárcere.

Houve um aumento vertiginoso no número de teses e dissertações produzidas, sobretudo a partir do ano 2009, com aumento maior em 2016 e 2017. Esse movimento começou a decrescer de 2018 a 2020, nos últimos momentos em que tais pesquisas foram catalogadas para efeitos deste estudo. Sendo assim, foram acessadas diversas pesquisas realizadas nesses momentos, para tentar traçar, de maneira mais objetiva, o que ocorreu em termos de debates e construto das políticas públicas indutoras dessa confluência no aumento de estudos sobre educação em prisões, sobretudo de 2015 a 2017.

Inicialmente, foram selecionados 15 (quinze) trabalhos nos períodos que antecederam 2015, dentre os 40 (quarenta) identificados naquele período. A exclusão de parte desses trabalhos ocorreu após uma leitura minuciosa de seus resumos e introduções, pela qual se identificou que pouco ou nada dialogavam com o presente objeto de estudo, pois, ao tratarem de aspectos diversos da educação para os sujeitos em situação de restrição ou privação de liberdade, o cerne dessas pesquisas não era propriamente a política pública em si, aspecto intrínseco ao objeto desta pesquisa.

Muito embora o percurso metodológico proposto neste estudo tenha compreendido a busca por mapear o contexto da política de educação em prisões,

observou-se um movimento não muito homogêneo das pesquisas. São diversos estudos e com uma gama de diversidades, que vão desde a luta pelo direito à educação, a política de educação em prisões, a formação de professores e profissionais até as propostas pedagógicas das escolas inseridas nos espaços de privação de liberdade e o cotidiano escolar.

Concordo com Onofre (2007) quando aponta que:

[...] a educação em espaços de privação de liberdade é um fenômeno complexo, contraditório e situado historicamente. As discussões nesse campo apresentam dimensões que devem ser discutidas de maneira articulada em programas e políticas de Estado que almejem a democracia e a garantia dos direitos humanos. Trata-se de um campo de investigação ainda emergente, mas em efervescência e potente criação. O que pretendemos, pois, é sinalizar caminhos e alimentar debates na perspectiva dialógica (ONOFRE, 2007, p. 1).

Algumas das pesquisas aqui catalogadas dizem respeito a processos desenvolvidos nas próprias unidades escolares e às suas propostas pedagógicas. Diante dessas especificidades, neste estudo se procurou organizar as políticas e ações da União e das unidades da federação em um conglomerado chamado “macrocontextos”. Já ao se tratar das unidades prisionais, procurou-se analisar seus “mesocontextos”. Por último, quando se expõe as escolas inseridas nas unidades prisionais, estudou-se a relação de “microcontextos”.

Nessa esteira, os trabalhos até aqui localizados são relativos ao mesocontexto e ao microcontexto das políticas em educação de adolescentes, jovens, adultos e idosos em condição de restrição ou privação de liberdade, por tratarem de temáticas que envolvem o cotidiano da escola e sua relação com as unidades prisionais. Foram importantes reflexões, que abriram o leque para questionar quais políticas deveriam ser encampadas como um projeto de Estado.

Por meio desse mapeamento, foi possível verificar que as primeiras pesquisas realizadas em torno da oferta de educação em prisões já tinham como base o que era desenvolvido diretamente nas unidades escolares inseridas nos espaços prisionais, constituindo-se como pesquisas empíricas realizadas em campo, nos espaços prisionais. Esses estudos não buscavam uma compreensão que caminhasse para a estruturação de uma política para educação em prisões no Brasil, mas certamente exerciam um papel crucial, que inicialmente era debater a

importância da escola no processo de reinserção social dos apenados e para o processo de novas sociabilidades, um conceito debatido nesse período.

As pesquisas empíricas de Matsumoto (2005), Onofre (2002) e Silveira (2003) discutiram o papel da escola na prisão e sua função social. Assim, esses estudos buscavam dialogar com as especificidades de uma escola inserida nos espaços prisionais, o lugar de fala dos presos e das presas, bem como os sentidos e significados atribuídos à educação.

Já as pesquisas de Jesus (2010), Lourenço (2005), Mendes (2011) e Vieira (2008) avançaram para o debate na relação entre o ambiente institucional da prisão, com as escolas inseridas nesses espaços, buscando compreender a relação entre o tempo, o espaço prisional e escolar e as práticas escolares, o papel do professor e do monitor preso (que auxilia no processo de ministração de aulas) nesses espaços.

Essas pesquisas se mostraram relevantes para um estudo dos ciclos de políticas da educação em prisões, pois, de uma maneira intencional ou não, buscaram relacionar teoria e prática, mas com um olhar para a escola inserida nos espaços prisionais, para o poder que a instituição prisão exerce sobre essa escola, seu alunado, bem como o lugar da educação nesses espaços. Incita-nos a pensar sobre o contexto da influência, do resultado/efeito e dos microcontextos, muito embora, nesses trabalhos especificamente, não se tenha vislumbrado a concepção norteadora das políticas públicas, mas sim a busca pela compreensão da prática na própria unidade escolar.

Nessa esteira, os trabalhos até aqui localizados são relativos ao microcontexto da educação prisional, por tratarem de temáticas que envolvem o cotidiano da escola e sua relação com as unidades prisionais. Foram importantes reflexões, que abriram o leque para questionar quais políticas deveriam ser encampadas como um projeto de Estado.

Nas pesquisas de Almeida (2009), Julião (2009), Mello (2010) e Silveira (2003, 2009), foi possível ver como pano de fundo a constituição da relação Escola/Preso/Trabalho/Ressocialização. Nesses trabalhos, existe um debate significativo entre a relação da educação e trabalho, seu papel emancipador, e uma perspectiva para além da oferta da educação aos sujeitos em privação ou restrição de liberdade, mas caminhando para um processo com novas possibilidades de sociabilidades.

Os conceitos de ressocialização e reeducação sempre foram objeto de diversos debates, alguns deles na perspectiva crítica, por entender que o termo

ressocialização carrega consigo a violação do livre-arbítrio e da autonomia do sujeito, de modo que a “ideia do tratamento ou correção do indivíduo que sustenta esta perspectiva pressupõe que se deva anular a sua personalidade, suas ideologias e suas escalas de valores para adequá-lo aos valores sociais tidos como legítimos” (ANDRADE *et al.* 2015, p. 7), de modo a questionar até mesmo a forma como se espera que os indivíduos se ajustem às regras sociais, separando-os da sociedade, colocando-os nas prisões, com espaços que pouco colaboram para uma vivência de humanização e convívio social.

Baratta (2007) sustenta que o termo ressocialização advém de um contexto positivista que coloca em lugares distantes a instituição prisional (polo ativo) e o preso (polo passivo), de modo que a instituição prisional sempre se colocava acima do apenado e como a única detentora das condições para a sua reintegração à sociedade. Nessa perspectiva, ampliou-se o debate para a “reintegração social” do apenado, como forma de buscar igualdade entre as partes envolvidas no processo e comunicação entre a prisão e a sociedade.

Da mesma forma, mesmo sabendo que a maioria da população encarcerada (74%) não possui a formação básica completa, insiste-se no termo reeducando, como se a prisão conseguisse criar um cosmos formativo de modo a propiciar novamente uma formação àqueles indivíduos que não a tiveram fora da prisão, então, o que significa de fato reeducar?

Porém, esses debates e os leques que foram abertos para a criação e efetivação das políticas públicas têm apontado para a necessidade de uma estruturação maior das políticas de educação em prisões, com uma normatização, ampliação do debate e novas proposituras. Dentro da análise do Ciclo de políticas, tal incursão nos faz compreender a gênese desse processo de debate que veio a culminar no arcabouço jurídico adotado no Brasil e nos PEEPs, já numa relação de análise de um macrocontexto das políticas.

Algumas pesquisas já foram mais direcionadas a discutir de forma mais incisiva a própria política de educação em prisões, efetivada em diversas unidades da federação. Nas pesquisas de Aguiar (2012), Diniz (2014), Julião (2003), Lourenço (2005) e Vidolin (2017), é possível ver esses marcadores buscando um debate mais amplo, numa perspectiva que se alinha de uma maneira geral com olhar para a política prisional brasileira, e que foram filtrando para o alcance das políticas locais

em unidades da federação, ou em unidades escolares inseridas em instituições prisionais, porém mantendo sempre um olhar do geral para o particular.

Ainda ancorando-se nas pesquisas cujo pano de fundo foram os debates sobre as políticas em educação de pessoas em condição de restrição ou privação de liberdade, houve pesquisas que buscaram, para além da política, debater o direito à educação em prisões, conclamando a sociedade a dar efetividade às políticas públicas, bem como reclames por uma normatização e diretrizes para a EJA nos espaços de privação e restrição de liberdade, que acabariam por alcançar força de lei. Ocorreram avanços também na busca pela compreensão da efetivação dos PEEPs, porém apenas do Paraná. Não foi possível localizar nenhum outro trabalho que se alinhasse na perspectiva de compreender o Plano Estadual de Educação em Prisões em Goiás, de maneira específica, conforme se busca nesta pesquisa.

Mesmo com uma diversidade de pesquisas com a temática de educação em prisões, conforme fica perceptível nos trabalhos de Bonatto (2019), Duarte (2016), Ramos Netto (2006), Silva (2017) e Torres (2017), é possível observar um movimento de reclames pela efetivação do direito à educação nos espaços de privação e restrição de liberdade de forma mais vigorosa após a entrada em vigor dos PEEPs em 2012. Isso de certo modo vem a coadunar com esse movimento mais vigoroso das pesquisas de educação em prisões, que tiveram um apogeu entre 2011 e 2019 e, de certo modo, foram indutoras das principais propostas de mudanças na legislação em relação à oferta de educação em prisões, bem como os PEEPs.

Uma das descobertas do estudo de Bonatto (2019) serve de sobreaviso para esta pesquisa, pois sugere que a previsão normativa/legal não é por si só a garantia do acompanhamento da Política de Educação no âmbito das unidades carcerárias. O exemplo revelado pela pesquisadora é o do Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná (PEESPP, 2012) do Estado do Paraná, que institui a ferramenta de avaliação, atribuindo ao Secretário de Estado de Educação dessa Unidade Federativa a responsabilidade de designar anualmente uma Comissão de Avaliação das ações e dos profissionais da educação envolvidos. Contudo, como traz à luz a pesquisadora, até aquele momento (2019), nenhuma Comissão fora designada, também em inobservância da Resolução CNE/CEP nº 02/2010, que estabelece a obrigatoriedade de tornar públicas a situação e as ações voltadas à oferta da Educação de Jovens e Adultos nos estabelecimentos penais.

É bem verdade que a norma é essencial ao processo, pois os PEEPs possibilitaram avanço também na perspectiva de pensar uma escola plural, que contemple o perfil de jovens e adultos que se encontram nos espaços de privação e restrição de liberdade e que necessitam de um modelo de educação que respeite as suas especificidades, em vez de buscar a mera adequação das propostas extramuros à realidade prisional. Suscitou-se o debate sobre a importância de pensar um modelo escolar de uma escola “da prisão”, com todas as suas especificidades, realidades e anseios e não meramente uma escola “na” prisão, com uma proposta descolada da realidade (JULIÃO, 2016).

Outros autores publicaram livros e artigos destacando a importância da educação escolar prisional (ONOFRE, 2007), o papel da educação em prisões na América Latina (UNESCO, 2009) e políticas de educação nas prisões da América do Sul, de modo a trazer para o debate a importância da educação e do trabalho como dever social e condição de dignidade humana para os sujeitos jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade, fundamentando-se numa concepção crítica sobre o papel do sistema penitenciário na sociedade contemporânea (JULIÃO, 2018). Os movimentos eram nesse contexto na luta pelo direito à educação em presídios, demonstrando a situação de educação e os desafios a serem enfrentados, relatos de experiências e a propositura de reflexões que avançassem para a materialização desses direitos (CRAIDY, 2010), levantando questões do encarceramento em massa e das mazelas pela baixa escolarização da população prisional (OLIVEIRA, 2009).

Outros livros e artigos dedicaram-se a provocar reflexões sobre a educação escolar na prisão, com um olhar para alunos e professores (ONOFRE, 2009) e as práticas educativas desenvolvidas (LOURENÇO; ONOFRE, 2021), procurando escutar vozes silenciadas nesses espaços (MADERS; BARCELOS, 2019), avançando para reflexões curriculares para a educação de jovens e adultos nas prisões (JULIÃO; RODRIGUES, 2019). Alguns dossiês voltaram-se a questões teóricas, políticas e pedagógicas da educação em prisões (JULIÃO, 2017), bem como apontamentos sobre a importância do trabalho e a educação nos espaços prisionais, da formação de professores e dos desafios do trabalho docente nesses espaços, da relação de gênero com a escola e trabalho para as mulheres.

Alguns pesquisadores debruçaram-se sobre as experiências de educação em prisões em Goiás. Santiago (2016) pesquisou sobre a educação de jovens e adultos

em privação de liberdade na unidade prisional de Goianésia-GO, buscando analisar se as práticas educativas realizadas na Unidade Prisional de Goianésia conseguem se articular com um modelo de educação que propicie a reinserção social. Evidenciou importantes perspectivas, quando analisou escola e conhecimento, práticas pedagógicas, relação professor-aluno, educação, mudança e reinserção social e, mesmo sendo a educação escolar ofertada no espaço prisional, notadamente disciplinador e repressor, constitui-se em consonância com as propostas de reinserção social, segundo a pesquisadora e os professores da unidade escolar pesquisada.

Foi realizada uma pesquisa de dissertação de mestrado, por Oliveira, J. (2020), também sobre a educação em prisões, no Presídio de Rio Verde, porém com uma análise voltada para estudos da educação escolar desenvolvida em ambientes tidos como não educacionais. Esses ambientes, segundo o autor, são em hospitais, empresas, casas de acolhimento, clínicas, academias e presídios, como local de realização deste estudo. Buscou-se entender as concepções de educação desenvolvida no interior do ambiente onde os alunos estão detidos, cumprindo pena em regime fechado, a fim de compreender como tem sido a oferta dessa educação. O ensino, segundo o autor, é “desenvolvido e aplicado em um contexto totalmente diferente da escola que conhecemos e temos como ideal”, muito embora não concorde com o autor sobre existirem espaços ideais para ofertar a educação. Ela ocorre em quaisquer lugares onde for necessária.

Como conclusão, Oliveira, J. (2020) aponta que, após a utilização dos referenciais bibliográficos, dos depoimentos dos professores e dos alunos em situação de privação de liberdade, os resultados mostram que a educação ofertada aos detentos tende a trazer mudanças significativas para a população carcerária e para a sociedade em geral, desde que haja empenho por parte dos múltiplos agentes envolvidos no processo educativo voltado aos detentos.

Esses estudos apresentam algumas similitudes e diferenças entre si, porém diferem da pesquisa aqui desenvolvida, ante o fato de ambas não avançarem para um debate da análise das políticas públicas, da materialização do direito à educação e das condições objetivas de sua oferta, conforme se busca analisar neste estudo.

É possível identificar as limitações que as pesquisas apresentam em torno das condições objetivas da materialização do direito à educação nos espaços prisionais, do papel da escola nos espaços de privação e restrição de liberdade, de



avanços na legislação, sendo que, em diversas pesquisas, ainda se apresentavam como reclames da sociedade, e que, com o decorrer do tempo, viu-se que tais legislações foram construídas, porém várias delas ainda estão distantes do processo de materialização no contexto real.

A partir das pesquisas aqui expostas, entre 2015 e 2020, ocorreu um movimento caracterizado pelos debates sobre as condições de materialização das legislações criadas para a oferta de educação em prisões. Essas sinalizações acentuaram-se entre 2016 e 2017.

Caminhando ainda no sentido das legislações da oferta de educação em prisões e sua respectiva materialização, vislumbra-se ser necessário avançar na compreensão do contexto de influência internacional e nas intencionalidades nas pactuações e acordos celebrados pelo Brasil para a criação das políticas de educação em prisões.

Como a inquietação inicial era tentar traçar uma linha entre as políticas manifestas em favor da oferta de educação no sistema prisional e sua respectiva materialização, os trabalhos aqui apresentados caracterizaram, notadamente, um movimento de importantes inteligibilidades. No entanto, também evidenciaram momentos de apagamento que precisam ser retomados, tais como a criação de um liame entre o Projeto Educando para a Liberdade, os desdobramentos legais e o alcance de suas ações, a relação dos macrocontextos, mesocontextos e microcontextos, alinhados com o contexto da influência, da produção de textos e da prática.

Os momentos vivenciados quando da execução das políticas para a oferta de educação nos espaços de privação de liberdade são marcados por aquilo que Baldino (2017, p. 7), ancorado no pensamento de Bauman, considerava como a sociedade dos esquecimentos, “onde a história é marcada pelas memórias e lembranças construídas nas tramas sociais das relações entre passado-presente-futuro, são desalojadas, deletadas” (BALDINO, 2017, p. 7).

Em dado momento, foi possível reunir informações sistematizadas das políticas em educação de sujeitos em condição de restrição ou privação de liberdade, mas, em outro, os temas dos debates e das pesquisas são assíncronos e não perfazem caminhos que permitam acompanhar os movimentos de efetivação das políticas públicas. Os trabalhos evidenciam, de forma empírica, ser preciso um olhar sempre mais abrangente sobre o fenômeno do encarceramento em massa na

sociedade moderna. Da mesma forma, fornecem pistas de que é preciso imergir numa retomada do debate sobre o papel da prisão enquanto instituição social, e não como instituição total, sobretudo em relação à avaliação dos processos já efetivados ou em curso.

Nesse sentido, é preciso lançar luz sobre o Projeto Educando para a Liberdade, para o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional, para as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais no âmbito da política de execução penal; para a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2/2010 – Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade no âmbito das políticas de educação – e para a Resolução CNE nº 4/2016 – Diretrizes Operacionais Nacionais para a remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro. Para além disso, discute-se, aqui, a avaliação das políticas de educação escolar prisional que já foram efetivadas.

Constituiu-se como tema de diversos estudos a questão do direito à educação, muito embora existam lacunas quanto à compreensão de como ocorre a materialização desses direitos, à relação entre a produção do texto contendo as metas e ações das políticas públicas voltadas para a oferta de educação nos espaços de privação e restrição de liberdade e o contexto da prática. Da mesma forma, também vem sendo objeto de estudos como se dá o delineamento da política de educação em prisões e a busca por capturar e mapear sua efetivação por meio da análise dos discursos, indicadores, contradições e singularidades (micro e macrocontexto).

Sendo assim, já avançando sobre o contexto de influência, adentra-se na relação das políticas no contexto internacional, buscando traçar paralelos e evidenciar a forma como os entes internacionais (macrocontextos) interferem na agenda da política de educação em prisões no Brasil desde a sua formulação.

## **2.2 O poder institucional da prisão nas políticas de educação nos espaços de privação de liberdade**

O Brasil vem de um histórico de lutas em favor da democracia, sobretudo após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Foi por meio desse

instrumento, legitimado pela sociedade brasileira, que se assentaram as bases para a formação de justiça e regramentos voltados à inclusão social.

O contexto prisional também sofreu influências dessas mudanças no cenário político brasileiro, amparado pelos princípios basilares da democracia. Assim, conforme Bonatto (2019, p. 19), “a função social das instituições penitenciárias tendeu, no discurso das autoridades, a ser mais voltada para a promoção da inclusão social. Assim, as instituições penais assumiram um caráter aparentemente mais democrático”.

Dentre as garantias constitucionais está a educação, que deve ser estendida a todos, sem distinção. Tal compreensão foi assumida pelo Brasil perante a comunidade internacional, como já apresentado. Contudo, no contexto prisional, o reconhecimento do direito de todos à educação só veio de fato a alcançar as agendas de debates nacionais a partir de 2005.

Há, nesse sentido, como evidenciou Bonatto (2019), uma dificuldade ou limitação na expansão da oferta de ensino escolar e na institucionalização dos direitos do homem no espaço prisional. Sendo assim, é preciso compreender as relações existentes entre a instituição prisão (mesocontexto) e a unidade escolar dentro de suas dependências (microcontexto), sofrendo a influência dos entes federados (macrocontexto). Assim, nas linhas que seguem, intenta-se traçar um paralelo no contexto histórico das prisões, para buscar elementos na historicidade, em uma relação dialética, que permitam debater sobre os pontos centrais das influências do poder institucional na oferta de educação nos dias de hoje.

A prisão é notadamente um espaço que opera sob o limiar de um regramento que a transforma em um espaço de repressão. Aliás, segundo Berger, P. e Berger, B. (1994), as instituições são dotadas de força coercitiva e a instituição prisão representa o poder de punir do Estado em sua materialização. A realidade tem mostrado, contudo, um *modus operandi* que ignora o sentido da pena e a concebe como suplício, sofrimento e negação de direitos humanos fundamentais.

Em um contexto histórico, sobretudo a partir do Iluminismo, no século XVIII, foram despendidos esforços para que as penas fossem humanizadas, pois, até então, elas estavam diretamente associadas a uma condição de suplício e sofrimento. Duarte (2011) destaca que, nesse período, surgem as figuras do contratualismo e do disciplinarismo. Na primeira concepção teórica, o sistema penal assumia sua legitimidade ao operar a repressão contra os sujeitos que, com a

prática delitiva, ofendiam o contrato social. A racionalidade punitiva contratualista assumiu muitas vezes um discurso funcional de defesa da sociedade e dos bens jurídicos tutelados pelo Estado.

No século XIX, porém, com a efervescência das práticas do capitalismo industrial, surge, de acordo com Pimenta (2018), a figura do penalismo liberal. As relações sociais, estabelecidas nesse contexto do capitalismo, impuseram uma política repressiva direcionada contra o proletariado pauperizado e, como bem explica o autor, no século XIX, ocorreu um processo de abandono do “ideal iluminista”, que deu lugar a um punitivismo penal.

Surgiu, por parte do Estado burguês, a exigência de constantes intervenções nas esferas sociais e econômicas, com uma inspiração positivista muito latente. Esse período, segundo Pimenta (2018), é marcado também pela hegemonização da prisão e de outras formas de privação de liberdade, como resposta aos delitos e às infrações.

Desse modo, “[...] foram desenvolvidos pensamentos científicos e doutrinas penitenciárias, incluindo teorias sobre as melhores formas de punir e reeducar (penologias e outras variações), em grande medida pautadas pelo discurso religioso” (PIMENTA, 2018, p. 31). Ademais, foram instituídos e ampliados corpos policiais nas cidades, orientados por concepções de prevenção aos delitos, especialmente aqueles que atentavam contra a propriedade privada (ANITUA, 2008).

Esse foi um movimento histórico que creditava à prisão a capacidade de recuperar os delinquentes, ou seja, recuperava-se punindo. Ao mesmo tempo, a prisão viria a consolidar-se como uma instituição total e apartada da sociedade.

Torna-se pertinente adentrar na conceituação do sociólogo Erving Goffman, a fim de filtrar uma definição próxima do que se entende por instituição total, na qual, como assegura o autor, as prisões também estão inseridas. Goffman (1999, p. 11) definiu uma instituição total como “[...] um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada”.

Vê-se que a estrutura institucional de uma instituição total passa a considerar que o poder punitivo possui completude institucional capaz de recuperar os detentos. A pena exerce um caráter ora terapêutico, ora hospitalar, em que o preso é considerado um paciente com uma enfermidade grave – o delito praticado –, cujo

aprisionamento oferecerá condições para que alcance a cura para ser reintegrado ao meio social e não retornar ao mundo do crime.

Já para Foucault (2018), a prisão consolidou-se historicamente com o objetivo de tornar os corpos dóceis e úteis. Nessa perspectiva, o aprisionamento, atrelado aos processos de disciplinamento do corpo, busca a sua docilização. Logo, passou a ser objeto de sujeição, sendo-lhe imposto o suplício e trabalhos forçados como forma de disciplinamento, de modo que o indivíduo se tornasse útil para os processos de manutenção do poder por meio da dominação a ele imposta.

O autor chamou a atenção para o fato de que:

Mas devemos não esquecer que a prisão, figura concentrada e austera de todas as disciplinas, não é um elemento endógeno no sistema penal definido entre os séculos XVIII e XIX. O tema de uma sociedade punitiva e de uma semiótica geral da punição que sustentou os códigos “ideológicos” – beccarianos ou benthaminianos – não fazia apelo ao uso universal da prisão. Essa prisão vem de outro lugar – dos mecanismos próprios a um poder disciplinar (FOUCAULT, 2018, p. 249).

O autor pontuou ainda que os meios de dominação e as relações de força pelos quais o corpo é sujeitado não são uma invenção recente; recentes são as estruturas criadas para dividir os corpos, de modo a investigar em detalhes cada uma de suas especificidades, tais como os modelos prisionais.

Assim, a separação do preso do mundo externo, segundo Foucault (2018), se expande para além das grades e dos muros. É uma construção a partir de um Panóptico, que possui fronteiras simbólicas também internalizadas pelos presos, de maneira a se sentirem vigiados o tempo todo. Ao preso compete entender que não há nada que faça dentro das celas capaz de passar despercebido aos olhos da instituição prisional.

O aprisionamento, na concepção foucaultiana, se expande para além dos corpos, de modo a internalizar, no cognitivo do indivíduo aprisionado, o adestramento e o disciplinamento, como resultado de se sentir vigiado o tempo todo. Assim, para o autor, as formas de castigo, materializadas nos suplícios públicos, foram reinventadas na modernidade, de modo que

[...] o poder de punir, que não ousa mais se exercer com o rosto descoberto, organiza silenciosamente um campo de objetividade em que o castigo poderá funcionar em plena luz como terapêutica e a sentença se inscrever entre os discursos do saber (FOUCAULT, 2018, p. 250).

A prisão, no contexto apresentado por Foucault (2018), não se constitui como fruto da justiça, nem dos seus pensamentos, mas a tomou por empréstimo, por constituir-se como um mecanismo legitimador da manutenção do poder disciplinador e coercitivo.

Essas duas teorias já reforçam o quanto essa visão encerrada do poder institucional total faz com que se incorra em erros, e talvez o maior deles tenha sido atribuir à prisão a completude institucional de conseguir fornecer, por ela mesma, todos os elementos necessários e suficientes para a recuperação dos detentos. As estatísticas e os dados construídos na história apontam para outro sentido, o de que cada vez mais a prisão se distancia de seus objetivos.

Wacquant (2001) caminhou no sentido crítico a esse poder institucional total das prisões e, de certo modo, expõe sua incompletude institucional. Apresentou, então, um olhar para o sistema prisional entendendo-o como um mecanismo de controle das mazelas sociais geradas pelas omissões e fragilidades do Estado em prover as condições para o alcance da justiça social. Em sua visão, o poder estatal converte-se em aparelho de coerção, sob a justificativa de manter a ordem social, para a garantia de direitos.

Ao aprofundar-se nessa temática, apontou que a ação coercitiva do Estado se volta com mais tenacidade contra a população cuja inserção no mercado de trabalho é comumente mais precária e cuja condição de sobrevivência está atrelada a ganhos mínimos. Também sustentou que as justificativas para a ação cada vez mais enérgica de um Estado Penal servem exatamente para encobrir o desmonte das políticas sociais.

A prisão, no contexto apresentado por ele, é utilizada para consolidar o poder repressivo do Estado, ao mesmo tempo que serve para exercer o controle da população desempregada, forçadamente entendida como população excedente no regime de produção e acumulação de capital, sendo este o resultado mais perverso do sistema capitalista. Assim, para o autor, as prisões têm papel da imposição da disciplina da pobreza por meio do medo.

Para além do exposto, Wacquant (2001) explicou que a ação mais enérgica do Estado em desfavor da população mais miserável está aliada à construção de uma política de aprisionamento da pobreza e da miséria, por meio do encarceramento e da exclusão daqueles indivíduos considerados indesejáveis.

Ainda, serve para esconder as fragilidades do Estado, colocando para trás das grades o produto mais visível de sua incompetência.

Em seus apontamentos, reforçou que a criminalização da miséria contribui para a precarização do trabalho, ao passo que gera, nos mais vulneráveis, uma sensação de conformismo de que qualquer trabalho é melhor que nenhum, aceitando as condições mais absurdas para se manterem no mercado de trabalho.

A completude institucional alimentada pela concepção de instituição total – para a qual a prisão, por si só, possui mecanismos capazes de recuperar os detentos, para que, após o cumprimento da pena, não voltem a delinquir – não tem se sustentado e esbarra exatamente na falta de resultados de melhorias dos índices de reincidência no pós-pena. A punição, nesse contexto, passa a exercer um papel centralizador durante o cumprimento da pena e, portanto, deslocada de outras propostas de uma pena com caráter pedagógico e social, de modo a alcançar a ressocialização e a reinserção social dos egressos do sistema de privação de liberdade.

Julião (2010) critica exatamente as dificuldades de alcançar os objetivos de punição e ressocialização, por considerá-las ações e metas completamente antagônicas diante da impossibilidade de se recuperar punindo. O autor clareia seus argumentos ao compartilhar os resultados de uma pesquisa por ele realizada, em que ficou evidenciado que nem os próprios agentes operadores da execução penal acreditam na possibilidade de ressocialização do detento e, então, adotam estratégias diversas que geralmente impedem a possibilidade de execução de atividades de cunho pedagógico para os internos.

O autor chama a atenção para a visão de “instituição total” como sendo capaz de propiciar a ressocialização. Assim, segundo o autor, essa visão está ultrapassada, devendo ser substituída pela concepção de “instituição social”, como tantas outras, reconhecendo a sua incompletude (tanto institucional quanto profissional), de modo a promover processos de socialização, com o compromisso de oportunizar segurança para a sociedade e promover educação aos apenados com vistas ao convívio social.

Com isso,

[...] cria-se uma nova dinâmica política e ideológica que prima pela não segregação total do indivíduo, pela concepção de que o ser humano vive em um constante processo de socialização e reconhece-se que o papel do

sistema de privação de liberdade, em suma, é de “sócio educar” (JULIÃO, 2010, p. 537).

As instituições nascem das negociações e do poder dialógico da sociedade e, sem essa relação permanente, tendem a se transformar em algo apartado, tais como as prisões no contexto atual. A prisão é um mecanismo de defesa da sociedade, mas precisa manter-se ligada a ela em todos os contextos.

Sendo assim, “a instituição social está elencada nas entidades sociais, que a sociedade enxerga como um ente onipresente, que governa a vida dos indivíduos, é o caso do Estado” (SANTOS; SANTOS; SILVA, 2016, p. 4). Os autores, porém, alertam para o fato de que as instituições sociais não são onipresentes, pelo contrário, são conhecidas e reguladas por lei, mas são invenções da sociedade, que tem por missão aprimorá-las e conduzi-las para o alcance dos objetivos por ela propostos.

Berger, P. e Berger, B. (1994), ao pensar na importância das instituições sociais e da relação de diálogo que elas devem ter com a sociedade, assim as definiram:

É uma instituição fundamental porque qualquer outra instituição, sejam quais forem as suas características e finalidades, funda-se nos padrões de controle subjacente da linguagem. Sejam quais forem as outras características do Estado, da economia e do sistema educacional, os mesmos dependem de um arcabouço linguístico de classificações, conceitos e imperativos dirigidos à conduta individual; em outras palavras, dependem dum universo de significados construídos através da linguagem e que só por meio dela podem permanecer atuantes (BERGER, P.; BERGER, B., 1994, p. 193).

Esse universo de linguagens constitui um entendimento de que as instituições sociais são partes da sociedade, que vão desde o universo da família, da igreja, das escolas até das prisões. Esses são elementos significativos a serem utilizados para se pensar nas políticas públicas para a oferta de educação no sistema prisional.

Compreender a relação entre o texto escrito, com a tradução de uma dada política pública e a sua interpretação quando da materialização/prática, implica identificar esses espaços presentes nos discursos, conforme Ball nos incitou a pensar. É a visão criativa de observar que o processo de atuação é algo que está além do que aquilo que simplesmente está contido no texto das legislações, das políticas e das metas que se deseja alcançar.



As políticas para a educação nos espaços de privação e restrição de liberdade também são permeadas por esse campo que coloca em lugares distantes a política pensada, enquanto o texto e sua materialização sofrem a interferência dos gestores, dos governos que vão mudando as características para atender a interesses momentâneos, sem o real comprometimento de entender que essas políticas são desenhadas como projeto de Estado, partidárias e não de um governo.

O processo de atuação dos governos sobre a política de educação em prisões tem se mostrado como elemento de entrave para a materialização objetiva das ações voltadas à oferta de educação aos privados de liberdade. No campo do discurso, percebe-se que a formulação das políticas afirma de maneira categórica que as ações são entendidas como projeto de Estado, com vistas a emancipar o indivíduo aprisionado, porém, na prática, existe um processo totalmente contrário.

Essa relação entre a tônica dos discursos, a relação textual e o contexto da prática nos remete a uma reflexão sobre as próprias bases do pós-estruturalismo. Assim, temos como elementos para significar essa reflexão as abordagens que privilegiam elementos de discursos, a importância da linguística, a importância do debate sobre o contexto da prática com o contexto textual no desenho das políticas públicas (relação entre o significante e o significado), a descentralização do sujeito, a ênfase na natureza relacional das totalidades, a preocupação especial com a natureza da escrita, com o material textual, o interesse no aspecto temporal como algo constitutivo e integrante da natureza dos objetos e eventos, o questionamento da noção de sujeito do pensamento humanista, como sujeito autônomo, autoconsciente, fonte de todo conhecimento e da ação moral e política (GIDDENS, 1999).

Percebe-se que os discursos e a formulação das políticas públicas voltadas à oferta de educação nos espaços de privação e restrição de liberdade perpassam os aspectos do discurso pedagógico, educação como projeto de Estado, com vistas ao progresso individual e social dos indivíduos aprisionados, de modo a conferir-lhes condições de emancipação, e dos discursos que legitimam diversas práticas e efetivação de ações que pouco colaboram para a própria efetivação da política. O direito, ao se tornar líquido e certo, impacta na efetivação e materialização das ações realizadas pelos agentes do Estado, que são atravessados por diversas interseções, interesses, dinâmicas que impactam diretamente a própria política.

A análise da linguagem e dos discursos vista em nada condiz com a compreensão de que a instituição “prisão” foi criada pela sociedade e para a sua defesa e aprimoramento, em comum acordo como mecanismo de proteção e reinserção social. Nesse sentido, com os avanços existentes nos modelos de sociedade, torna-se inconcebível imaginar que a dissolução de todos os conflitos sociais só possa ser efetivada por meio do aprisionamento. Há de se pensar em outras formas de ressocializar e reintegrar à sociedade. A prisão é apenas um meio, e não pode ser pensada como fim para todos os problemas e conflitos da sociedade.

A partir do disposto nesta seção, foi possível vislumbrar a relação de contexto, por meio de diversos estudos que contemplaram as lutas para que pudesse ser reconhecido o direito à educação nos espaços de privação de liberdade. Esses estudos demonstraram o quanto os debates travados foram importantes para as primeiras políticas públicas pensadas para a educação ministrada aos privados de liberdade.

Essa relação de contexto, contudo, sugeriu avanços para a tomada de conhecimento dos arranjos (contextos de influência), do surgimento e aprimoramento do arcabouço jurídico/normativo que sustenta a educação nos espaços de privação de liberdade. Da mesma forma, faz com que se reflita sobre a relação da prática, com as ações voltadas para a materialização das leis oriundas dos reclames dos diversos segmentos da sociedade e que passaram a ser constituídas como políticas públicas.

### **2.3 A realidade prisional no Brasil: sob contradições e tensionamentos**

Conforme já mencionado, o Brasil ocupa o terceiro lugar entre os países com a maior população carcerária do mundo, atrás de Estados Unidos e China, tendo mais de 749 mil presos, quando o total de vagas ofertadas comportaria no máximo 423 mil presos, gerando um cenário de superlotação, segundo os dados do Depen (BRASIL, 2021). A população encarcerada tem apresentado um crescimento vertiginoso, e somente “nos últimos dez anos” (2006 a 2016) aumentou 71,91% (JULIÃO, 2020b, p. 99). Muito embora se credite o aumento de encarceramento à reincidência criminal, é importante salientar que o “Brasil não tem dados

consistentes e periódicos acerca da reincidência dos egressos de espaços de privação de liberdade” (SILVA, 2019, p. 386)<sup>3</sup>.

Silva (2019) aponta ainda que:

[...] realizaram-se no País algumas pesquisas específicas que buscaram aferir a taxa de reincidência. Por se utilizarem de conceitos distintos de reincidência – criminal, penal e penitenciária – empregaram metodologias diferentes e, em consequência, alcançaram índices bastante controversos entre si. Nessas referidas pesquisas, registraram-se taxas entre 24,4% (BRASIL. IPEA, 2015) e 70%, que o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) divulgou em 2001 e ainda é muito citado por diversos autores, embora o relatório original não esteja mais disponível para acesso (SILVA, 2019, p. 386).

O que se pode afirmar é que o sistema prisional brasileiro já se encontra colapsado, com presídios superlotados que mais parecem depósitos humanos e que em nada contribuem para a humanização e emancipação do indivíduo apenado. Esse contexto nos remete a um Estado negligente no desenvolvimento de políticas públicas eficazes, capazes de garantir qualidade de vida para a população mais vulnerável, porém muito ativo nas políticas de punibilidade e de encarceramento dessas populações.

A população prisional brasileira é formada em sua maioria (63,6%) por jovens, negros, com baixa escolarização e que não conseguiram alcançar nem mesmo uma formação básica em termos de qualificação profissional. Nesse universo, 8% não são alfabetizados, 51% não chegaram a concluir o ensino fundamental e 15% não concluíram o ensino médio. Outros 12% declararam possuir o ensino fundamental completo, 9% o ensino médio e 5% não declararam a escolarização. Os que iniciaram ou que possuem diploma de nível superior não chegam a 1% da população prisional. Quanto à faixa etária, 29,39% têm entre 18 e 24 anos, seguidos de 23,66% entre 25 e 29 anos. Sendo assim, o quantitativo de presos entre 18 e 29 anos alcança 53,05% do total da população encarcerada brasileira, e 63,6% da população encarcerada é composta por negros (DEPEN, 2020).

Esse dado tem muito a dizer, pois reflete desajustes nas relações étnico-raciais que recortaram historicamente o contexto de vida da população negra no Brasil, que, após o término do regime escravocrata, não encontrou mecanismos e

---

<sup>3</sup> Esta temática foi objeto de uma reflexão a partir de questões relevantes acerca deste estudo, constituindo o artigo intitulado Juventude Encarcerada no Brasil: Espaços de privação de liberdade e oferta de Educação Escolar, que publiquei na Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas - Fragmentos de Cultura da PUC-GO em 2019.

políticas públicas que lhe garantissem um processo de inclusão na sociedade, de alcance de condições socioeconômicas, de escolarização e inserção no mercado de trabalho.

Temos como fatos históricos que o Brasil veio de um contexto de discriminação e desvantagem do negro em relação às políticas públicas. A população negra e pobre foi substituída no mercado de trabalho em sua maioria pelos europeus que imigraram para o Brasil. Os negros foram entregues à própria sorte, e se amontoavam nas cidades com os imigrantes que não conseguiam colocação no mercado de trabalho. Assim, as elites buscavam manter o controle sobre a população de negros, mulatos e imigrantes, de modo que os retratavam “como preguiçosos, doentes, bêbados e em permanente estado de vagabundagem”, sob a justificativa de que estes eram violentos e que era preciso coibir a suposta violência por eles praticada até mesmo com o aprisionamento em massa dessa população (STEPAN, 2004, p. 337).

O Brasil passou por diversos movimentos de transformação com a industrialização e o processo de urbanização com a chegada dos europeus (1900-1940). E nesse processo conviveu com a ampliação da pobreza e desemprego nos meios urbanos, oriundas principalmente das migrações e imigrações, e assistiu à greve de 1917, como um dos processos que colocavam em xeque a própria capacidade do Estado em resolver as questões sociais e suscitaram nos governantes dessa época o interesse em encobrir essa incapacidade, julgando que precisariam intervir na dinâmica social para repreender aqueles que lutavam por direitos (STEPAN, 2004).

Deflagrou-se uma cruzada contra essa população pobre, desempregada, doente e que representava a face mais visível da ineficiência estatal, de modo que se passou a vê-la como a causadora de desajustes sociais, sendo necessário excluí-la e execrá-la para criar uma nova população brasileira. Esses foram elementos cruciais para o surgimento dos movimentos eugenistas no Brasil, que, dentre outras coisas, associava os problemas de crime e de responsabilidade legal à questão racial e patológica. Os movimentos eugenistas tratavam problemas como o alcoolismo como problema de saúde pública, porém associando-o a um vício “inimigo da raça”, uma vez que afirmava que o alcoolismo gerava uma propensão “ao crime, delinquência juvenil, prostituição, doenças mentais, mas apenas das populações pobres das zonas rurais e urbanas” (STEPAN, 2004, p. 350).

A forma pensada para a resolução desses problemas, para além do controle sobre cruzamentos com a “adequação hereditária”, foi a criação de uma cruzada criminológica, com a punição de alcoólatras e desempregados, com a lei da vadiagem (Decreto de 1890 e Código Penal Brasileiro de 1941), aprisionando-os nas colônias ou casas correicionais, onde lhes era imposta uma rotina de trabalhos forçados. Esse foi um movimento indutor do aprisionamento em massa da população pobre e negra como forma de vinculação do crime à questão racial.

Nesse processo de mudança de paradigmas da justiça brasileira do fim do Século XIX para a primeira metade do século XX, adotou-se a concepção de criminalização ainda prevalecente, que associa a delinquência e o crime à raça e invoca o determinismo como justificativa para o controle social. Entretanto, sobretudo no início do século XXI, tem despontado uma criminologia crítica, que possibilita uma leitura um pouco mais complexa da realidade. Essa leitura mais ancorada socialmente vem possibilitando um enfrentamento da compreensão determinista do crime.

O Estado brasileiro é deveras negligente quanto ao atendimento dos direitos básicos da população pobre e negra; e opera com um poder forte para a repressão à criminalidade que, em diversos contextos, é aquela oriunda do aprisionamento para o exercício do controle da população. Este estudo, logicamente, não busca lançar mão de mecanismos de isentar essa população de punibilidade em face de crimes cometidos, mas lançar luz sobre os meios de vida da população negra e pobre, que, diante das condições objetivas, torna-se mais vulnerável à entrada na criminalidade.

Silva (2019, p. 390) aponta que:

[...] a invisibilidade da população negra frente às políticas públicas tem sua corrente histórica nos dispositivos próprios da visão escravista, que tratava o negro como “coisa” ou “mercadoria”. Quando deixaram a condição de escravos, os negros não encontraram uma estrutura socioeconômica e política que os acolhesse como sujeitos de direito, principalmente porque tinham pouca ou nenhuma qualificação profissional e continuaram sem prestígio social.

Da mesma forma, é possível observar que a história brasileira foi recortada com processos em que era negado ao negro até mesmo o acesso a qualquer tipo de escolarização. Ribeiro (2003) aponta para a existência de leis que, até 1872, proibiam que negros ou negras participassem de processos educativos em qualquer nível, de modo que a população negra teve que lançar mão de diversas lutas para

conseguir a sua inserção nos processos de escolarização, enfrentando diversos obstáculos muito maiores que as enfrentadas pela própria população branca e pobre.

Nesse contexto, percebe-se que a entrada do negro nos processos de escolarização conta com menos de um século e meio, em um país onde, por mais de 500 anos, a educação foi predominantemente ofertada aos brancos e ricos. Logo, aos pobres restavam os trabalhos mais penosos, as piores condições de vida, contribuindo para um contexto de vulnerabilidade que é facilitador para a entrada no universo da criminalidade e conseqüentemente para o encarceramento e a prisão. Essas são entendidas como o produto mais visível de toda essa teia social que dificulta a igualdade de direitos e como um produto residual da ineficácia estatal diante da não contemplação das políticas públicas voltadas a todos.

Por mais que diversos atores sociais tentem descreditar a existência de um racismo estrutural na sociedade brasileira, percebe-se que o poder estatal se dirige à população negra de uma forma diferenciada. Isso fica visível nos dados tanto das abordagens policiais que se voltam em maior parte contra a população negra quanto da letalidade policial e dos autos de prisão.

Existe hoje um perfil de indivíduos que se encontram na base da pirâmide de vulnerabilidade social: jovens de 15 a 29 anos, negros, do sexo masculino, moradores de periferias e áreas metropolitanas dos centros urbanos. Os membros dessa população estão sujeitos ao triplo de chance de serem assassinados se comparados com a população branca na mesma faixa etária e nas mesmas condições.

O Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) e a Comissão Parlamentar de Inquérito do Assassinato de Jovens (CPIADJ), no Senado Federal Brasileiro, criada em 2015, apontaram para até quatro vezes a chance de um negro ser assassinado em comparação com um branco. O Atlas de Violência (BRASIL, 2019) traz esses indicadores, posto que, somente em 2017, foram assassinados 35.783 jovens de 15 a 29 anos, sendo 75,5% desse total de jovens negros (pretos e pardos).

O que torna mais grave essa situação é que os dados apontam para um crescimento assustador do número de jovens assassinados, tanto brancos quanto negros, mas é visível que a população negra tem sido mais atingida, uma vez que, somente de 1997 a 2017, os assassinatos dessa população tiveram um aumento de 429%, enquanto da população não negra foi de 102% (Atlas da Violência, BRASIL,

2017). Ou seja, assistimos hoje em nosso país a uma situação de massacre da população de jovens negros.

Parte desses jovens são mortos por agentes do próprio Estado, pois a letalidade policial pesa contra essa população. É uma população que enfrenta uma violência institucional e uma “polícia que mata”, numa guerra diante do endurecimento da política criminal, principalmente do tráfico de drogas, mas que tem como produto mais visível o aprisionamento em massa da população negra e pobre, que se encontra mais vulnerável. Não se veem operações policiais no combate ao uso de drogas nos bairros onde moram os indivíduos com maior poder aquisitivo, como aquelas que ocorrem nas periferias, comunidades e morros, onde moram os mais pobres.

Não podemos negar que, em diversas comunidades e na periferia, diversos grupos armados dominam o tráfico de drogas e controlam quem pode ou não entrar nesses espaços, de modo que, diante do patrulhamento policial, existe o confronto, com tiroteios que levam à morte tanto de criminosos como de policiais, mas atingem de forma mais avassaladora os civis inocentes, que são vitimados por uma guerra que não tem fim.

Assim, a morte de inocentes e a intervenção na rotina diária dos moradores dessas localidades geram impactos na dinâmica social, na ordem econômica, na efetividade da ação policial e no próprio combate à criminalidade, que deixa de ter a adesão do cidadão trabalhador, posto que este é atingido diretamente pelas ações mal estruturadas do Estado, que acaba por criar uma situação de caos e morte em massa e extermínio de pessoas.

Existe um monitoramento do total de mortos em decorrência das intervenções policiais desde 2013, sendo que, nesse período, foram vitimadas 43.171 pessoas pelas ações de policiais civis ou militares em todo o Brasil, segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública - Anuário Brasileiro de Segurança Pública (ABSP, 2022). Não houve a contabilização das mortes causadas por policiais federais e rodoviários federais, que, embora ocorram em menor número, representam dados da letalidade policial.

Somente em 2021 ocorreram 6.145 mortes, sendo o estado do Amapá o que registra os maiores casos de letalidade policial, onde a “taxa de pessoas mortas pela polícia chegou a 17,1 por grupo de 100 mil habitantes, sendo este valor 6 vezes maior que a média nacional, que é de 2,9 por 100 mil” (ABSP, 2022, p. 5). A

segunda posição é ocupada por Sergipe, com uma letalidade de nove pessoas para cada grupo de 100 mil, seguido pelo estado de Goiás, que ocupa a terceira posição nesse triste ranking, com uma letalidade policial de oito pessoas para cada grupo de 100 mil pessoas. Mesmo considerando que o Estado de Goiás apresentou uma redução nesse indicador, na passagem de 2020 para 2021, ainda ficou acima das mortes registradas no Rio de Janeiro, que registrou 7,8 mortes para grupo de 100 mil, posto que, diante da ADPF 635<sup>4</sup>, ocorreu uma redução das ações que acabavam por gerar confrontos entre traficantes e a polícia e ocasionavam a morte de inocentes que estavam em casa em decorrência do contexto da pandemia.

Um estudo conduzido pelo Instituto de Defesa do Direito de Defesa (IDDD), realizado no Rio de Janeiro e em São Paulo, em 2022, com 1018 pesquisados, apontou que existem diferenças nas abordagens policiais para suspeitos negros e brancos, de modo que as pessoas negras têm 4,5 vezes mais chances de serem abordadas pela polícia do que as brancas. Quanto às abordagens feitas em residências, entre os pesquisados, ocorreu uma incidência de 2,5 vezes maior nas residências dos negros do que na dos brancos. O total de abordagens também chama atenção, pois os negros que declararam ter sido abordados mais de dez vezes correspondem a mais que o dobro se comparados com os entrevistados brancos.

Com relação à violência policial realizada nas abordagens, segundo o estudo, 89% das pessoas negras relataram ter sofrido algum tipo de violência física, verbal ou psicológica, enquanto entre as pessoas brancas a incidência foi de 66,8%. O assédio moral em desfavor dos negros foi relatado por 18,9% dos entrevistados, enquanto 13% dos brancos relataram ter sofrido, bem como a ameaça, em que os negros registraram uma ocorrência de 3,3%, contra 2,2% das pessoas brancas. Por fim, o estudo revela que 74,5% dos negros consideraram as abordagens policiais que sofreram como “ruins” ou “péssimas”, contra 47,1% da mesma avaliação realizada pelos brancos.

---

<sup>4</sup> Trata-se de uma ação de Tutela Provisória Incidental na medida cautelar na arguição de descumprimento de preceito fundamental- 635 no Estado do Rio de Janeiro, proferida monocraticamente pelo Ministro do Supremo Tribunal Federal Edson Fachin, movida pelo PSB e que restringiu as ações policiais nos morros, favelas e comunidades cariocas durante a pandemia do novo coronavírus e que representou uma redução significativa no total de ações violentas e a letalidade policial nestas localidades.



Esses são elementos importantes para compreendermos que existem diferenças significativas nas abordagens policiais e que existe sim uma visão de que o negro é sempre suspeito, e essa visão decorre de estar sempre mais exposto, de maneira mais visível na dinâmica social e conseqüentemente mais vulnerável diante do poder coercitivo estatal.

Pesa em desfavor da população negra o racismo estrutural na teia da sociedade e o racismo institucional, de ser compreendido como elemento suspeito, com maior incidência de abordagens, com maior registro de prisões em flagrante sem a devida coleta de elementos reais de prova, com a violência desproporcional, e com a culminância de registro de mais prisões desse grupo populacional, ocasionando os efeitos do encarceramento em massa da população negra no Brasil, que, para além do que foi exposto, tem origens em diversos fatores, mas um desses é o que foi aqui exposto.

Existe, portanto, um contexto de seletividade penal que diferencia os mecanismos de prisão de pobres negros/negras e jovens ricos brancos/brancas, e os elementos de provas coletados e os relatórios de prisão não têm como ser contestados, uma vez que em alguns casos houve policiais militares ou civis como únicas testemunhas, dificultando ainda mais a garantia da liberdade que na maior parte dos casos lhes é devida.

Opera-se nos dias atuais com um Direito midiático, que entende que “fazer justiça” implica condenar o indivíduo, mesmo sem o devido processo legal, com um aprisionamento sem o prévio julgamento, fazendo com que 40% dos presos brasileiros estejam nessa situação podendo ser inocentes, e permanecendo presos devido à seletividade penal e ao clamor por justiça, sem a observância de princípios constitucionais basilares.

É nesse sentido que o aprisionamento tem representado cada vez mais um mecanismo de controle das populações desassistidas pelo poder estatal, retroalimentado por suas arbitrariedades, no preconceito contra a população negra, seja institucional, ou naquele evidenciado na estrutura da sociedade, e que faz com que o encarceramento em massa da população negra seja entendido como algo normal e até legitimado. Entende-se que, ao aprisionar, criam-se mecanismos de controle das massas, mas gera uma política excludente e racista.

Ao lançar mão de estereótipos de que a violência nos centros urbanos é decorrente da criminalidade praticada por moradores de comunidades e de

periferias, o poder estatal busca os mecanismos de legitimação dos abusos de autoridade e violação dos direitos humanos. É nesse sentido que o Direito brasileiro tem sido cotidianamente violado, uma vez que afirma que a pena não pode ultrapassar a pessoa do acusado, mas que, no Brasil, acaba por ultrapassar, pois a família do preso precisa enfrentar todas as agruras de ter que acompanhar a situação do encarceramento dos seus pares. Essa situação evidencia a violação aos direitos dos presos, decorrentes de acordos internacionais pactuados pelo Brasil, com relação aos tratamentos mínimos aos presos.

São negligenciados até mesmo os direitos das crianças e adolescentes, diante da necessidade da proteção integral com políticas sociais básicas, política de assistência social, política de proteção especial e política de garantias, que propiciem às crianças e adolescentes não ficarem em situação de vulnerabilidade social, sendo este um contexto facilitador para o cometimento de infrações penais. (COSTA, 2006).

A busca por soluções para a humanização do sistema prisional tem mobilizado diversos segmentos da sociedade, na luta para a construção de pautas e agendas de melhorias. Foi nesse sentido que o Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) provocou o governo brasileiro a realizar melhorias no sistema prisional através da judicialização, por meio de uma Medida Cautelar na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental no ano de 2015.

Nesta ação, pretendeu-se o reconhecimento da figura do “estado de coisas inconstitucional” em face do sistema penitenciário brasileiro, bem como a tomada de medidas e “providências estruturais em face de lesões a preceitos fundamentais dos presos, que alega decorrerem de ações e omissões dos Poderes Públicos da União, dos Estados e do Distrito Federal” (BRASIL, 2015b, p. 3).

Ao impetrar esta ação, o PSOL buscou denunciar a situação de superlotação e as condições degradantes do sistema prisional, afirmando que esse contexto afronta a Constituição Federal e atenta contra diversos direitos fundamentais, uma vez considerados “a dignidade da pessoa humana, a vedação de tortura e de tratamento desumano, o direito de acesso à Justiça e os direitos sociais à saúde, educação, trabalho e segurança dos presos” (BRASIL, 2015b, p. 3).

A ação impetrada pelo PSOL ainda chama atenção para o que considera como produção de “legislação simbólica”, como sendo uma legislação para atender ao clamor popular (populismo penal), criada pelo Poder Legislativo influenciado pela

mídia e pela opinião pública, de modo que são criadas políticas criminais que ignoram a realidade do sistema carcerário e servem de força motriz para impulsionar a superlotação, desconsiderando medidas cautelares alternativas à prisão, assim como a aplicação da pena sem oferecer condições mínimas para o cumprimento dela.

Na petição, o PSOL afirma de maneira categórica que o Sistema Penitenciário brasileiro corresponde a:

[...] “verdadeiros infernos dantescos”. Destaca as seguintes situações: celas superlotadas, imundas e insalubres, proliferação de doenças infectocontagiosas, comida intragável, temperaturas extremas, falta de água potável e de produtos higiênicos básicos, homicídios frequentes, espancamentos, tortura e violência sexual contra os presos, praticadas tanto por outros detentos quanto por agentes do Estado, ausência de assistência judiciária adequada, bem como de acesso à educação, à saúde e ao trabalho. Enfatiza estarem as instituições prisionais dominadas por facções criminosas. Saliencia ser comum encontrar, em mutirões carcerários, presos que já cumpriram a pena e poderiam estar soltos há anos (BRASIL, 2015b, p. 4).

A ação movida pelo PSOL apontou para a necessidade de adoção de providências urgentes para amenizar a situação de colapso do sistema prisional brasileiro, da superlotação e negligências ocorridas nos presídios, e algumas dessas ações podemos notar que são aplicadas nos dias de hoje. A primeira delas foi a solicitação de que os juízes e tribunais justificassem a necessidade de manutenção de prisão provisória e o porquê de, nos casos específicos, a prisão não possa ser substituída por medidas cautelares alternativas à privação de liberdade. Essa solicitação passou a integrar as normas do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e virou regra necessária na rotina do judiciário.

Da mesma forma, foi avocado o respeito à Convenção Interamericana de Direitos Humanos, da qual o Brasil é signatário, de modo que os juízes e tribunais passassem a realizar em até noventa dias as audiências de custódia e que fosse garantido ao preso o direito de ser apresentado à autoridade judiciária no prazo máximo de 24 horas, contados do momento da prisão. Já se encontra pacificado esse entendimento, de modo que o CNJ firmou entendimento que é seguido por todos os tribunais, com essa garantia sendo plenamente materializada nas cortes de justiça. O conjunto dessas solicitações visa a desamarrotar o sistema prisional, que possui um contingente de 40% de prisões provisórias, sendo diversas delas sem

uma real justificativa, que poderiam ser substituídas por medidas cautelares diversas da prisão.

Foi solicitado também que os fundos voltados para a manutenção dos presídios (FUNPEN) fossem disponibilizados na íntegra, sem o contingenciamento, de modo que o quadro de forte violação de direitos fundamentais dos presos e de falência do conjunto de políticas públicas voltadas à melhoria do sistema carcerário no mínimo seja amenizado.

Pleiteou também que lançassem mão de mecanismos para propiciar penas alternativas à prisão, ante a circunstância de a reclusão ser sistematicamente cumprida em condições muito mais severas do que as admitidas pelo arcabouço normativo. Reivindicou também que pudessem ser analisadas em tempo real as condições de progressão de regime, livramento condicional e a suspensão condicional da pena, buscando harmonizar as penas com a proporcionalidade da sanção, por meio de mutirões carcerários para revisar todos os processos de execução penal.

Por fim, com essa ação, o PSOL tentou que o governo federal fosse obrigado a elaborar um plano de ação nacional para que, no prazo máximo de 3 anos, pudesse reverter a situação dramática do sistema penitenciário brasileiro, de modo que os estados também fossem obrigados a criar planos e metas especificadas para o atendimento dessa solicitação em cada unidade federativa.

O Supremo Tribunal Federal (STF), ao dar resposta às solicitações, propôs três formas de alcançar soluções, sendo elas o comprometimento federativo, a alocação de recursos financeiros e a integração institucional. Entendeu que ocorrem violações sistemáticas de direitos fundamentais dos presos decorrentes do quadro revelado no sistema carcerário brasileiro. Concordou com a analogia de que as prisões brasileiras podem ser comparadas às masmorras medievais. Alertou que existe um déficit de mais de 200 mil vagas, de modo que, se fossem cumpridos todos os mandados de prisão em aberto, simplesmente haveria um colapso de magnitudes inimagináveis.

As condições dos presídios brasileiros são degradantes, de modo que o próprio CNJ reconhece que eles não apresentam condições salubres mínimas e instalações adequadas à existência humana. Reconhece, portanto, que os presídios e delegacias possuem:

Estruturas hidráulicas, sanitárias e elétricas precárias e celas imundas, sem iluminação e ventilação representam perigo constante e risco à saúde, ante a exposição a agentes causadores de infecções diversas. As áreas de banho e sol dividem o espaço com esgotos abertos, nos quais escorrem urina e fezes. Os presos não têm acesso a água, para banho e hidratação, ou a alimentação de mínima qualidade, que, muitas vezes, chega a eles azeda ou estragada. Em alguns casos, comem com as mãos ou em sacos plásticos. Também não recebem material de higiene básica, como papel higiênico, escova de dentes ou, para as mulheres, absorvente íntimo. A Clínica UERJ Direitos informa que, em cadeia pública feminina em São Paulo, as detentas utilizam miolos de pão para a contenção do fluxo menstrual (BRASIL, 2015b, p. 5-6).

O voto do relator da ação no STF, Marco Aurélio, aponta ainda para a violação de direitos fundamentais dos presos, no que diz respeito à dignidade, higidez física e integridade psíquica, bem como dos grupos mais vulneráveis. Apontou que existem relatos de travestis sendo forçados à prostituição, posto que não existem critérios de divisão de presos por celas, nem mesmo pelos critérios relativos à idade, gravidade do delito, natureza temporária ou definitiva da pena, bem como a existência de um número insuficiente de agentes penitenciários, sem treinamento adequado e mal remunerados. São violações sistêmicas dos direitos dos presos, que incluem os “constantes [...] massacres, homicídios, violências sexuais, decapitação, estripação e esquartejamento, a tortura policial, espancamentos, estrangulamentos, choques elétricos, tiros com bala de borracha” (BRASIL, 2015b, p. 3).

O STF, mesmo reconhecendo as suas limitações em ter que atuar diretamente na intervenção nos poderes legislativos e executivo para garantir que as políticas públicas sejam materializadas, tomou como princípio de atuação os pressupostos da afronta à Constituição e normas infralegais das quais o Brasil é signatário, de modo que:

[...] diversos dispositivos, contendo normas nucleares do programa objetivo de direitos fundamentais da Constituição Federal, são ofendidos: o princípio da dignidade da pessoa humana (artigo 1º, inciso III); a proibição de tortura e tratamento desumano ou degradante de seres humanos (artigo 5º, inciso III); a vedação da aplicação de penas cruéis (artigo 5º, inciso XLVII, alínea “e”); o dever estatal de viabilizar o cumprimento da pena em estabelecimentos distintos, de acordo com a natureza do delito, a idade e sexo do apenado (artigo 5º, inciso XLVIII); a segurança dos presos à integridade física e moral (artigo 5º, inciso XLIX); e os direitos à saúde, educação, alimentação, trabalho, previdência e assistência social (artigo 6º) e à assistência judiciária (artigo 5º, inciso LXXIV). Outras normas são afrontadas, igualmente reconhecidas dos direitos dos presos: o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, a Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos e Penas Cruéis, Desumanos e Degradantes e a Convenção Americana de Direitos Humanos (BRASIL, 2015b, p. 7).

Foi nesse sentido que entendeu que o STF teria o condão de atuar diante das violações descritas, visando a superar os bloqueios políticos e institucionais que impedem o avanço de soluções, de modo a provocar os demais poderes a sair da inércia, catalisar os debates e novas políticas públicas, coordenar as ações e monitorar os resultados.

Essa ação foi parcialmente provida, mas com importantes contribuições, quanto ao chamado dos entes públicos a assumir ações conjuntas para desafogar o total de presos provisórios, melhorar a situação dos presídios com a busca pelo fim do contingenciamento dos recursos do fundo penitenciário. Os mutirões do judiciário têm ocorrido de forma mais acentuada, mas ainda não apresentam indicadores consistentes para dar conta de reduzir o total de prisões provisórias que já ultrapassam a marca de 40% dos presos brasileiros, nem tampouco reestruturar as progressões de regime e solucionar a problemática vivida por diversos presos, que, mesmo tendo cumprido sua pena, ficam esquecidos nos presídios por inércia do poder judiciário.

O cárcere em Goiás não é diferente do das demais unidades da federação e opera com um quadro de superlotação. Segundo o SISDEPEN (BRASIL, 2021), a população prisional goiana em 2021 era composta por 23.927 presos. Nesse universo, 8.835 são presos provisórios, enquanto aqueles que estão em cumprimento de pena no regime fechado totalizam 7.654, no regime aberto 3.760, no semiaberto 3.676 e dois no tratamento ambulatorial, sendo estes presos em celas físicas. O total daqueles que se encontram em prisão domiciliar chegou a 5.564, sendo três do regime fechado, 810 em tratamento ambulatorial, 3.621 do regime semiaberto, e 1.130 em medida provisória.

A situação dos presos provisórios em Goiás acompanha a situação nacional, com uma taxa de aprisionamento que corresponde a mais de 36% do total das prisões em celas físicas e mais de 20% daqueles que se encontram em prisão domiciliar. É uma situação que nos causa inquietação ante o fato de serem pessoas que estão detrás das grades sem uma sentença judicial transitada em julgado, ou seja, uma pena definitiva. Cria-se uma dinâmica que subverte o sentido da prisão provisória, que seria em tese exceção e que virou regra nos modelos de aprisionamento e direito penal.

Para além do gasto enorme e da forma como onera o Estado e contribui para a situação de calamidade em que se encontra o sistema prisional, a realidade vivida no cárcere oferece em diversos casos o advento da dúvida sobre a prática ou não de um crime atribuído ao indivíduo encarcerado. A realidade tem mostrado que diversos presos passam anos detrás das grades, sendo inocentes, por erros judiciais, por indiciamento com provas frágeis, reconhecimento de pessoas sem critérios técnicos, movidos pelo desejo de justiça, o que impacta a vida de diversos brasileiros, bem como de seus familiares.

O SISDEPEN (BRASIL, 2021) aponta ainda que 4.341 presos estavam em atividades laborais, 4.193 em atividades educacionais e 1.000 presos estavam em atividades laborais e atividades educacionais simultaneamente. São dados que muitas vezes são conflitantes e não existe a preocupação de fazer uma separação na divulgação dos dados, daqueles que estão envolvidos em atividades educacionais, diretamente ligadas às matrículas na educação básica ou superior, ou nas atividades educacionais indiretas: práticas de esportes.

Essas reflexões serão objeto de um maior aprofundamento na seção 4, posto que há muito a dizer sobre o modelo de política pública adotado e os mecanismos legitimadores da garantia de um direito que nega a existência dele mesmo, quando cria mecanismos de ampliação do total de matrículas sem o devido investimento e sem a estruturação de unidades escolares para o atendimento aos privados de liberdade goianos.

#### **2.4 Políticas internacionais e seus reflexos na educação em prisões no Brasil**

Na busca por compreender, em um macrocontexto, como se desenharam as políticas para a educação nos espaços de privação de liberdade, revisitaram-se alguns marcadores estabelecidos nos documentos oficiais, dentre eles a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948. A organicidade desse documento abrangeu os aspectos econômicos, culturais e as práticas sociais, firmando-se como um marcador regulatório de alcance internacional. Abordou-se, também, o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

Apesar de ser um documento norteador e indutor de políticas públicas em todos os povos, países e nações, a DUDH às vezes esbarra na realidade social

desses países. De um lado, vários a tomam como um importante marcador, com o qual se garantem direitos humanos e sociais; por outro, em diversos contextos é vista sob a ótica de um pseudoprotecionismo, que subverte as iniciativas das garantias mínimas dos direitos do homem.

Algumas dessas contradições podem ser facilmente identificadas em face das orientações contidas na DUDH no que tange às garantias sociais, saúde, seguridade, trabalho e educação. No entanto, diante da realidade vivenciada nos países, do estágio atual do capitalismo e dos diversos arranjos econômicos vivenciados nos diversos países, nem sempre as ações se coadunam com o nela disposto. Um exemplo nítido é em relação às políticas públicas para a universalização da educação, nem sempre colocadas como primazia, que sofrem com baixos investimentos sob o escopo da austeridade fiscal em diversos países.

Sem embargo, é importante ressaltar que a DUDH não exerce um poder impositivo, mas sim um caráter de recomendação de ações que contemplem os termos da Declaração, bem como o estímulo à assinatura de acordos por parte dos diversos países e a construção de contratos com os Estados-membros que são diretamente signatários de pactuações a partir dos desdobramentos dessa Declaração. Na esfera internacional, as negligências aos dispositivos da DUDH implicam as tipificações dos descasos humanitários em face do atendimento das necessidades básicas para o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, o direito à educação é compreendido como uma dessas necessidades básicas, sendo interessante observar, em um contexto da análise dos discursos, o quanto se desvirtuam movimentos em favor da ampliação da oferta de educação. Opera-se com ações atravessadas por macro e micropolíticas que, ao interseccionar os entes do direito, políticas públicas e efetivação de ações, criam lacunas difíceis de serem preenchidas na efetivação dos direitos básicos contidos na DUDH.

É nesse sentido que Ball (2012, p. 22) incita a pensar os diálogos sobre a globalização, principalmente nos “acenos” e “gestos” em direção a novas formas de governança, pois “a maior parte das análises de políticas de educação ainda está presa a um paradigma de estado-nação, de política como governo”.

Essa visão encerrada das políticas públicas coloca na mão dos governos e dos entes públicos a responsabilidade exclusiva tanto pela elaboração das políticas em educação como pela sua efetivação, endossando o discurso da



responsabilização do ente público pelo fracasso, ou, dificilmente, pelo sucesso das políticas. Cria-se, com isso, um processo que subverte os diversos canais de participação dos atores sociais, que poderiam estar ativos desde os pilares iniciais das construções e debates das políticas públicas.

Sendo assim, segundo Ball (2012, p. 12), “a maioria dessas análises está olhando apenas para alguns dos lugares em que a política está sendo feita agora”, de modo que leva a pensar em perspectivas mais adequadas para uma análise sociológica mais cosmopolita da política. Logo, ao se buscar uma análise de contextos que esbarra nos fenômenos da globalização, acaba-se por interseccionar, por exemplo, nos modelos de sociabilidade do capital, que opera sob o limiar do neoliberalismo, em que se concentram esforços nos choques de interesse entre o público (representado pelo poder/ou ação do estado) e o privado (interesse de grupos privados).

Como decorrência das influências desses processos globalizados e dos interesses do neoliberalismo sobre o estado e os grupos de interesse, tem-se uma atuação das mais diversas instâncias dos poderes nas ações e políticas para a sociedade, sob o escopo da racionalização de recursos. É nessa esteira que se abrigam, por um lado, os interesses de alojar a faceta de que as políticas públicas são desenhadas para fazer parecer que atendem às necessidades básicas para os avanços da humanidade, e, por outro, forjar os interesses de grupos privados que buscam aferir lucro com as políticas públicas, ou nelas intervir, para a redução de investimentos.

Saraiva (2018) consigna que, no contexto brasileiro, a própria Constituição Federal de 1988, na qual o Estado Democrático é apresentado como responsável por assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, apregoando como tal a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a fraternidade, traz uma influência desses processos de globalização atrelados ao neoliberalismo. Assim, segundo o autor, existe uma farsa no atendimento integral da sociedade, com uma morfose de dominação, poder e controle, principalmente no aparato comunicacional e nos discursos que devem ser filtrados para uma real compreensão do próprio direito.

Para Giddens (2002), forjar uma organização legalizada e simbólica dos direitos humanos os torna fantasmagóricos, ocultando as relações e, ao mesmo tempo, operando sob o limiar de interesses, substituindo suas culturas e políticas e

privilegiando pontos favoráveis na economia, na manutenção do poder e no “mapeamento” de espaços “universais”.

Recai-se, portanto, na compreensão já defendida por Ball (2008), que sustenta que:

Políticas são contestadas, interpretadas ou encenadas em uma variedade de arenas da prática, e a retórica, os textos e os significados dos formuladores de políticas nem sempre se traduzem diretamente e de forma óbvia em práticas institucionais (BALL, 2008, p. 7, tradução nossa).

Em um contexto em que as políticas para a oferta de educação nos espaços de privação de liberdade são pensadas pelos formuladores, sem, no entanto, haver possibilidade de trazer para os processos construtivos dos documentos e das propostas de ações todos os atores envolvidos – tais como os próprios privados de liberdade –, o descompasso entre o formulado e executado pode representar possíveis respostas para a baixa efetividade das ações em termos de práticas institucionais, conforme avocou Ball (2008).

Ainda na esteira das legislações internacionais, temos a Declaração Americana de Deveres do Homem, promovida pela Organização dos Estados Americanos e aprovada na IX Conferência Internacional Americana de Bogotá, Colômbia, em 1948. Esse documento adota como premissa que toda pessoa tem o direito de ser reconhecida como pessoa com direitos e obrigações, bem como gozar dos direitos civis fundamentais. Sendo assim, ressalta a importância de oferecer um tratamento humano no transcurso do processo de privação de liberdade, devendo ser garantida a educação, com bases sólidas nos princípios de liberdade, moralidade e solidariedade humana. O documento defende que a privação de liberdade só ocorra como exceção e diante da existência de lei anterior tipificando algo como crime, de modo que a quebra de obrigação civil não possa ensejar o aprisionamento.

O Primeiro Congresso das Nações Unidas sobre Prevenção ao Crime e Tratamento do delinquente, realizado em Genebra em 1955, defendeu as Regras Mínimas para Tratamento dos Presos, estabelecendo os princípios e práticas ao tratamento adequado dos sujeitos privados de liberdade. Destacam-se como elementos fundantes desses princípios regramentos que definem que os presos não podem sofrer discriminação com base em raça, cor, sexo, língua, religião, opinião

política ou outra, origem nacional ou social, meios de fortuna, nascimento ou outra condição.

Já em 1969, foi aprovada a Convenção Americana de Direitos Humanos, denominada Pacto de San José da Costa Rica, assinada pelos Estados Americanos. Tal documento ancorou-se na própria Declaração Universal dos Direitos Humanos, de modo a reforçar a importância dos direitos econômicos, sociais e culturais, e ainda os direitos civis e políticos, sendo esses pressupostos necessários para que o ser humano possa ser livre, não recaia na miséria e possa ter condições de acesso aos Direitos Humanos básicos.

O artigo 1º da declaração elenca que “os Estados-partes comprometem-se a respeitar os direitos e liberdades nela reconhecidos e a garantir seu livre e pleno exercício a toda pessoa que esteja sujeita à sua jurisdição, sem discriminação alguma, por motivo de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de qualquer outra natureza, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição social” (ONU, 1969).

Prima também pelo respeito à vida, de modo que os países que até a presente data da publicação da referida lei ainda não houvessem abolido a pena de morte, que a utilizassem apenas em situações de crimes mais graves, com lei anterior definindo a prática como crime, e em sede de sentença final emitida por tribunal competente, bem como a impossibilidade de restabelecimento da pena de morte nos Estados que já a tenham abolido.

Esse documento tem um importante marcador para o sistema prisional, posto que aponta em seu Artigo 5º que toda pessoa tem direito a que se respeite sua integridade física, psíquica e moral, bem com a não submissão à tortura, nem a penas ou tratos cruéis, desumanos ou degradantes, de modo a serem respeitados os direitos inerentes ao ser humano, dotado de dignidade, para além da pena que esteja cumprindo.

Em 1985, foram aprovadas as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores, também conhecidas como Regras de Beijing. Essas regras foram adotadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas, por meio da Resolução 40/33. Amparou-se nos termos da Declaração Universal dos Direitos do Homem, da Convenção Internacional sobre Direitos Civis e Políticos e a Convenção Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, bem

como diversos instrumentos internacionais que versam sobre os direitos do homem, bem como dos jovens.

Tem como primazia a luta por políticas públicas que deem conta de evitar que os adolescentes e jovens cometam infrações penais e cheguem até os processos de cumprimento de penas socioeducativas, mas, ao mesmo tempo, busca que, durante o processo de aprisionamento, os estabelecimentos penais ofereçam aos jovens proteção e assistência social, educacional, profissional, psicológica, médica e física que lhes garanta um pleno desenvolvimento, mesmo diante do encarceramento.

A Assembleia Geral das Nações Unidas definiu em 1990 as resoluções 45/110 e 45/111. A primeira diz respeito às Regras Mínimas das Nações Unidas sobre as medidas não privativas de liberdade (Regras de Tóquio-1990). Com essa resolução se pretendeu elencar diversos princípios que pudessem alcançar os sujeitos privados de liberdade e aqueles em cumprimento de medidas substitutivas à prisão, de modo a restabelecer condições de aplicação das medidas, elaboradas a partir da participação de membros da sociedade. Por meio dessa resolução, pretendeu-se que a justiça penal pudesse propiciar a humanização, reabilitação do delinquente e a busca para que ele compreenda a importância da vida em sociedade.

Já com a Resolução nº 45/111 de 1990, adotaram-se os chamados Princípios básicos para o tratamento de prisioneiros, que elencavam os mecanismos de proteção dos direitos das pessoas privadas de liberdade, principalmente no que diz respeito à saúde e ao trabalho voltados à sua reintegração social. Dentre os principais, está aquele que resguarda o direito dos reclusos na participação nas atividades culturais e nos processos educacionais com vistas ao seu pleno desenvolvimento.

Ainda em 1990, foram aprovadas as Regras para Proteção dos Jovens Privados de Liberdade por meio da Resolução nº 45/113, que tem como primazia a educação, a formação profissional e o trabalho como mecanismos importantes de inclusão dos adolescentes, a fim do desenvolvimento de potencialidades, a garantia do direito à educação, da escolarização obrigatória e o desenvolvimento de ações que propiciem a reinserção dos jovens na sociedade.

Quanto às recomendações em torno da aplicação dos Direitos Humanos, em relação à identidade de gênero e orientação sexual no sistema prisional, o Direito Internacional passou a adotar os Princípios de Yogyakarta, a partir de 2006, tendo

como princípio que “toda pessoa privada de sua liberdade será tratada humanamente e com o respeito devido à dignidade inerente ao ser humano” e que o respeito à orientação sexual e a identidade de gênero é fundamental para a dignidade da pessoa humana no rol dos Direitos Humanos.

Esse foi um importante documento, ao definir formas e responsabilidades a serem assumidas pelos diversos atores sociais envolvidos no processo de encarceramento e que têm a responsabilidade direta na promoção de políticas públicas voltadas aos privados de liberdade, baseadas nos Direitos Humanos. Dentre estes, foram elencadas as responsabilidades e o papel dos Estados e dos atores sociais de promoção dos Direitos Humanos, tais como o sistema de direitos humanos da ONU, instituições nacionais de direitos humanos, mídia, organizações não governamentais e agências de financiamento, que possuem relação com a busca pela materialização dos Direitos Humanos, temas que precisam ser pensados diante do processo de encarceramento e reinserção dos privados de liberdade.

Em 2008, foi aprovada a Resolução nº 1/08, contendo os princípios e boas práticas sobre a proteção das pessoas privadas de liberdade nas Américas por parte da Comissão Interamericana de Direitos Humanos. Por meio dessa resolução, foram apresentadas diretrizes para o tratamento penitenciário de pessoas sujeitas a qualquer forma de detenção e prisão, fundamentadas na dignidade da pessoa humana, bem como na sua integridade física, psicológica e moral.

Essa resolução é muito importante para pensarmos nas situações de prisão em flagrante que são feitas de maneira ilegal em nosso país, bem como no próprio processo de aprisionamento, uma vez que ela recomenda que não ocorram formas de discriminação das pessoas privadas de liberdade, seja por motivos de raça, origem étnica, nacionalidade, cor, sexo, idade, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento, deficiência física, mental ou sensorial, gênero, orientação sexual ou qualquer outra condição social.

Houve avanços no que diz respeito ao gênero, posto que as legislações internacionais se voltaram para a criação de regras, por parte das Nações Unidas, para o tratamento de prisioneiras e de medidas não privativas de liberdade para mulheres delinquentes (Regras de Bangkok) em 2010 (Resolução 65/229). Essa resolução, dentre outras coisas, recomendava que as políticas penitenciárias voltadas às mulheres seguissem essas regras, principalmente no que diz respeito à

necessidade de um tratamento específico direcionado às mulheres privadas de liberdade. Assim, recomendava a construção de unidades específicas para o atendimento às mulheres, dotadas de mecanismos para a classificação segundo o gênero. Tais unidades prisionais deveriam disponibilizar materiais de uso e higiene pessoal e respeitar as particularidades de cada presa no que tange aos processos de revista íntima. Recomendava ainda o treino de pessoal para a realização de ações e a individualização de programas visando à reintegração delas.

As regras internacionais acompanharam sempre o processo de aprimoramento das regras da sociedade e buscaram sempre dar legitimidade aos processos de valorização da dignidade e respeito aos Direitos Humanos. E foi ancorado nesses princípios que foram propostas em 2015 as Regras Mínimas das Nações Unidas para o tratamento de prisioneiros, também conhecidas como Regras de Nelson Mandela, aprovadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas (Resolução 70/175). A recomendação principal constituiu-se como a busca por contemplar padrões mínimos universalmente reconhecidos para a gestão dos centros penitenciários e o tratamento de pessoas privadas de liberdade, buscando o alcance da reintegração social e da reincidência criminal, agindo no sentido de proteger a sociedade e a preservação dos Direitos Humanos.

A principal recomendação dessas regras era que se deveria propiciar educação aos privados de liberdade, garantindo sua formação profissional e para o trabalho. O objetivo era fornecer-lhes assistência que viesse ao encontro de suas necessidades (moral, espiritual, social, desportiva e de saúde), dando-lhes condições de realizar seus estudos no momento do aprisionamento e a oportunidade de continuá-los após o cumprimento da pena.

Avocavam também a busca por respeito à condição da pessoa humana, seja por sexo, idade, antecedentes criminais, razões de detenção e especificidades que lhes garantissem o cumprimento da pena, proporcional ao crime cometido, sempre com a individualização da pena e respeitando os Direitos e a Dignidade da pessoa humana.

É importante observar que as Regras de Nelson Mandela (direito do preso à educação, a bibliotecas e atividades culturais), as Regras de Bangkok (tratamento de mulheres presas – princípio da não discriminação e do reconhecimento de especificidades no encarceramento feminino) e os princípios de Yogyakarta (aplicação dos direitos internacionais em relação à orientação sexual, de identidade

e de gênero) foram utilizados pelo Conselho Nacional de Justiça para a criação da Resolução nº 391/2021, que trata da remição de pena por meio de práticas sociais educativas em unidades de privação de liberdade, conforme veremos na seção 3.

As leis internacionais possuem significativas recomendações que já deveriam estar sendo efetivadas e materializadas no sistema prisional do País. Sabemos que existem negligências, omissões e descompromisso dos Estados-membros no cumprimento de diversas recomendações. Mas como a problematização deste estudo alcança o direito à educação, passamos a adentrar em um debate mais específico sobre suas garantias, buscando a compreensão em uma relação macrocontextual.

Ainda que envolta em polêmicas, a Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, chega a reconhecer a relevância da diversidade de projetos e programas de inclusão, a construção de uma normatização e regulação de políticas públicas de Estado, envolvendo os diversos organismos internacionais com vistas a um pretense desenvolvimento global.

A partir desse contexto de influência internacional, marcado por conflitos e contradições, como pensar a educação nos espaços de privação de liberdade? Que tipo de agenda esse processo de pactuações via Unesco – governo do Japão e demais mecanismos internacionais – quer imprimir na agenda de universalização da educação no Brasil, de modo a alcançar os privados de liberdade?

Temos, ainda, a Declaração de Hamburgo, resultante da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA, 1997), cuja abrangência é alcançar a universalização da educação. O documento reafirma que

[...] apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos levarão a um desenvolvimento justo e sustentável. A efetiva participação de homens e mulheres em cada esfera da vida é requisito fundamental para a humanidade sobreviver e enfrentar os desafios do futuro. A **educação de adultos**, dentro deste contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI, é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (UNESCO, 2004 p. 19, grifos meus).

Esse preâmbulo nos dá a dimensão, em tese, de uma significação para a construção das políticas públicas para a educação, principalmente aquela devotada aos adultos, alimentando e conclamando a sociedade a uma ampla participação nos processos de debate, construção de marcadores e à luta pela efetivação de políticas públicas para o alcance de avanços na EJA.

A Confinteia sofreu a influência de diversos representantes da comunidade internacional em sua realização. Dentre eles, destaca-se que a Unesco teve o apoio de instituições das Nações Unidas, da Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO), da Organização Internacional do Trabalho (OIT), da Organização Mundial da Saúde (OMS), do Fundo das Nações Unidas para a População (FNUAP), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), bem como da União Europeia, da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do Banco Mundial.

A Declaração de Hamburgo reconhece a necessidade de implementar políticas de inclusão social e propõe avanços nas diversas áreas que compreendem o desenvolvimento humano e o exercício da cidadania de maneira equitativa e sustentável, porém, sob a influência dos modelos econômicos, da tentativa de formação do adulto trabalhador e sua inserção no mercado de trabalho, ancorado nos modelos de “desenvolvimento” estabelecidos nesse meio.

Diante do exposto, cabe salientar que o Brasil assumiu compromissos inteligíveis diante dos mecanismos internacionais para que fossem materializados enquanto política pública no contexto de Estado Brasileiro. Ocorre que, mesmo após a constituição dos termos pactuados para a garantia da universalização e do direito à educação, muito ainda precisa ser pensado, principalmente no que alcança a oferta de educação com qualidade social.

Existiu um contexto de influências para que a iniciativa de ampliação da cobertura educacional brasileira avançasse para um processo de universalização, advindas dos movimentos de Educação para Todos e demais movimentos que antecederam e sucederam essas pactuações. O contexto da influência, conforme fora cunhado por Ball, é interessante para pensar para além de serem indutoras da criação de políticas e da internacionalização das políticas de garantia de direito de todos à educação. Mas, da mesma forma, compete um olhar mais acurado sobre a



forma como esse direito ou é negado, parcialmente garantido ou materializado de forma a não propiciar uma qualidade social conforme a pretendida.

A mera existência de uma lei garantidora de direitos não é sinônimo de que alcançará efetividade quando da sua materialização. Portanto, nos debruçamos neste estudo na busca por fornecer elementos que demonstrem como ocorre esse processo de efetivação do direito no seu contexto da prática, principalmente daqueles voltados à efetividade do direito das pessoas em privação ou restrição de liberdade aos processos de escolarização.

A partir disso, na próxima seção, avança-se para um aprofundamento nas legislações sobre a oferta de educação nos espaços prisionais, buscando correlacioná-las com os contextos de influência exercidos sobre elas até sua aprovação e os desafios para a sua efetivação.

### **3 DESDOBRAMENTOS POLÍTICOS E NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO EM PRISÕES**

Propõe-se, nesta seção, elencar o arcabouço normativo e legal que fundamenta o direito e as obrigações assumidas para a oferta de educação escolar nos espaços de privação de liberdade no contexto brasileiro, bem como o percurso político indutor de ações que culminaram nesse construto jurídico.

Para tanto, buscou-se apresentar as pactuações celebradas pelo Brasil com a Unesco para a oferta de educação em prisões, a organização jurídico/normativa, a formulação de políticas, sua efetivação e seus desdobramentos, estabelecendo uma reflexão crítica desses momentos.

Ancorou-se, portanto, numa abordagem a partir dos itinerários da microcontextualização e da macrocontextualização, atribuindo-lhes uma significação que caminha no sentido de uma perspectiva de análise, conforme fora cunhada por Ball (2001), e que empresta a esta pesquisa uma contribuição teórico-metodológica.

Ao adensar uma reflexão que tenha como marcadores uma leitura para além da compreensão do que fora formulado e efetivado em torno da oferta de educação nos espaços de privação de liberdade, procurou-se um caminho de análise que perfaz os ciclos das políticas educacionais envolvidas nesse meandro.

O contexto de influência, de produção de texto e o contexto da prática, conforme avocado por Ball, foram utilizados nesta seção sob o escopo de perfazer um contorno analítico de pesquisa, tornando-se relevante para uma leitura aproximada da realidade das políticas para a oferta de educação nos espaços de privação de liberdade.

Tal inferência é significativa, pois permite buscar a compreensão para além do texto legal e das políticas efetivadas, abrangendo o contexto, os sentidos e os significados da política de educação em prisões decorrentes desta pesquisa.

O desafio aqui posto contempla uma filtragem dos documentos, das normativas e da base legal das políticas nacionais para a oferta de educação nos espaços de privação de liberdade, de modo a compreender, em um cenário macrocontextual, o que está imbricado nas ações, na esteira da teia de interesses internacionais.

Da mesma forma, em uma leitura dos microcontextos, intentou-se compreender se existem nuances que dão conta de processos de instituição das

políticas nessa área em sede organizativa nacional, ou se apenas abrangeram uma mera adequação a acordos na esfera dos contextos internacionais, ou de outros países signatários dos mesmos acordos, dos quais o Brasil participa, sem a devida contextualização com a realidade prisional brasileira.

Ball (2001, p. 102) alertou para algo que ocorre no microcontexto, evidenciando que a “criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de ‘bricolagem’, um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas”.

É fato que observar outros contextos nos quais uma política foi formulada e implementada, capaz de oportunizar uma avaliação que apontou avanços, pode e deve ser feito como forma de evidenciar indicadores, mas isso não substitui a busca por uma criação de identidade própria de uma política assentada no contexto em que se insere. Ignorar esses sentidos reforça aquilo para o que Ball (2001) chamava a atenção quando enfatizou que

[...] a maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar, elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (BALL, 2001, p. 102).

Por isso, constitui um marcador imperativo e categórico ler nas entrelinhas, nos textos, contextos e até mesmo nas omissões e/ou silenciamentos as influências globais e locais em face das políticas manifestadas em favor da oferta de educação nos espaços de privação de liberdade, bem como a interlocução com as (re)contextualizações práticas, além da análise dos discursos, sejam políticos, sejam nos espaços institucionais que coadunam (ou ao menos deveriam coadunar) com a efetivação de tais políticas nos espaços prisionais.

Para tanto, tal análise buscou filtrar as concepções discursivas e a relação entre o que foi proposto como metas, ações, perspectivas fundantes adotadas e o contexto da prática. Tal incursão se deu pelo consolidado enquanto resultado, pelos dados aferidos a partir do cruzamento entre as metas propostas nos PEEPs e o que de fato foi alcançado após a entrada em vigor dos respectivos planos. Essa ação auxilia o processo de avaliação quando fornece elementos e resultados que permitam verificar as estratégias adotadas, as abrangências do que foi alcançado,

bem como um panorama para aprimorar a política. Esse caminho nos aproxima da realidade e do contexto da prática, apontando elementos significativos para essa reflexão. Não é possível afirmar, contudo, que com esse percurso se possa apreender, de maneira categórica, o contexto da prática.

Sendo assim, diante de tais desdobramentos, passa-se e discorrer sobre como essas políticas foram se desenhando e quais os contextos influenciadores das políticas de educação nos espaços de privação de liberdade no Brasil.

### **3.1 Projeto Educando para a Liberdade**

As políticas para a materialização do acesso à assistência educacional à população carcerária muitas vezes esbarram na ausência de projetos bem delineados e de ações a serem tomadas de modo a perseguir tal objetivo. Até 2004, conforme menciona Teixeira (2010), existia uma divergência sobre competências entre o Ministério da Justiça e o Ministério da Educação em torno de um projeto único que contemplasse a oferta de educação nos espaços de privação e restrição de liberdade e, sobretudo, sobre a responsabilização na elaboração de um programa que alcançasse esses anseios.

Existia, por parte desses ministérios, o reconhecimento da necessidade de convergência nos pontos que abrangessem ao menos dois níveis, quais sejam:

[...] 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 (UNESCO, 2006, p. 14).

Para resolver essa problemática, foi assinado um protocolo de intenções entre o Ministério da Justiça e o Ministério da Educação, criando um grupo de trabalho com representantes das secretarias estaduais de educação e membros da administração penitenciária, em parceria com a Unesco (TEIXEIRA, 2010).

Coube a esse grupo organizar as ações constituídas em torno de eixos e estratégias para a inclusão da população carcerária nas políticas da EJA e do MEC. As principais ações contemplaram a realização de seminários regionais e nacionais

e também ficou sob sua responsabilidade iniciar os debates, ainda em 2004, sobre as diretrizes para a oferta da educação nos estabelecimentos penais.

Com esse pano de fundo, surgia como um esboço o Projeto Educando para a Liberdade, executado a partir de 2005, que recebeu a contribuição de diversos segmentos da sociedade, empenhados em produzir seminários, encontros e oficinas para a formulação do documento final com os eixos temáticos.

Souza, M. e Souza, O. (2017, p. 2009) pontuaram que

[...] o projeto Educando para a Liberdade figura como a política nacional de referência fundamental neste processo, ao inaugurar um diálogo com dois ministérios independentes e autônomos entre si. Construindo 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 ao incitar as bases para o fortalecimento da oferta de educação básica nos estabelecimentos penais do país.

Uma das principais preocupações, traduzidas no documento do Programa Educando para a Liberdade, era não apenas ampliar a oferta de educação nos espaços de privação e restrição de liberdade no Brasil, mas promover uma educação que efetivamente contribuísse para a “restauração da autoestima 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” (UNESCO, 2006, p. 14).

O documento apresentou, portanto, a concepção de que

[a] educação a ser oferecida, além dos seus aspectos formais de conteúdo adequados de formação e maturidade dos educandos, deveria ainda contribuir para o desenvolvimento desta capacidade de recuperação psicológica e social, para permitir “tornar-se sujeitos da própria história”, além de estar associada à oferta de opções de **profissionalização e de geração de renda** (UNESCO, 2006, p. 14, grifos meus).

As primeiras atividades do Projeto Educando para a Liberdade tiveram início em junho de 2005, por meio de um levantamento de diagnóstico nos estados em que o projeto seria implantado em um primeiro momento. Na sequência, dividiram as propostas do projeto em três grandes “eixos”, quais sejam:

a) **Gestão, articulação e mobilização**: este eixo, segundo os participantes do seminário, compreenderia o fornecimento de “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” (UNESCO, 2006, p. 36).

- b) **Formação e profissionalização dos profissionais envolvidos na oferta:** a proposta desse eixo visava a “contribuir para a qualidade da formação e para as boas condições de trabalho de gestores, educadores, agentes penitenciários e operadores da execução penal” (UNESCO, 2006, p. 38-39).
- c) **Aspectos pedagógicos:** a proposta desse eixo contemplava a busca pela garantia da qualidade da oferta da educação nas prisões, tendo como base os “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” (UNESCO, 2006, p. 40).

Esse processo de construir uma proposta específica para a EJA nos espaços prisionais fomentou os debates em torno de uma resposta (teórica e prática) capaz de recrudescer as bases de ressignificação das experiências em curso e a criação de novas iniciativas que contemplassem o que estava sendo proposto no projeto Educando para a Liberdade.

O compartilhamento das experiências se notabilizou por meio de oficinas de trabalho que, em 2005, reuniram, em Brasília, representantes da educação em prisões de São Paulo e do Rio de Janeiro, estados com a maior população prisional e que se constituíram como marcos iniciais de um processo de universalizar dados, experiências e construção de um desenho de proposições com vistas a melhorias no atendimento à educação nos espaços prisionais.

Ainda em 2005, foi realizado, no Rio de Janeiro, o I Seminário de Articulação Nacional e Construção de Diretrizes para a Educação no Sistema Penitenciário. Esse evento serviu para a coleta de informações que pudessem auxiliar na orientação nacional para a educação nas prisões e, além disso, pactuar ações entre as equipes dos estados que já estavam aderindo a tal movimento, atraindo os demais.

Os primeiros estados que fizeram adesão a esse projeto foram Ceará, Goiás, Paraíba, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Tocantins. Sendo assim, cada um

deles elaborou projetos específicos a partir de sua própria realidade. Buscou-se, prioritariamente, dar “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” (UNESCO, 2006, p. 20). O valor investido nos projetos aprovados nesses seis estados chegou a cerca de 1,2 bilhão de reais, segundo a Unesco (2006).

De acordo com Carreira e Carneiro (2009), os estados apresentaram as propostas ao Governo Federal por meio dos Planos Estaduais de Educação em Prisões. Este, por sua vez, operou a transferência de recursos para o financiamento dos projetos propostos. Já em 2009 houve a adesão de outros 17 estados, porém, as autoras (2009) explicaram que, nesse ano, houve um corte de 43% do orçamento de 1,2 bilhão que estava previsto, como parte do ajuste do Governo Federal à crise econômica global vivenciada em 2008. Pontuaram os autores, contudo, que, após negociações do Congresso Nacional com o Ministério do Planejamento, ocorreu um retorno de 235 milhões do que fora cortado inicialmente.

Os seminários e as oficinas passaram a representar um espaço de construção coletiva dos projetos, segundo a Unesco (2006), com encontros, ao longo de 2006, nos estados do Ceará, Goiás, Paraíba e Rio Grande do Sul, com a participação de equipes do Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Santa Catarina e Tocantins. O estado de São Paulo, que abriga a maior população prisional do Brasil, não apresentou nenhum projeto e tampouco promoveu oficinas ou seminários locais.

Muito embora esses seminários estivessem exercendo um papel crucial para o desenvolvimento de políticas públicas, a participação encontrava-se circunscrita a professores, agentes prisionais, gestores, responsáveis pela administração prisional, especialistas e pesquisadores, não contando com a participação de representantes da população prisional.

Para dirimir tal problemática, foi utilizado um projeto já em curso 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. Por meio desse projeto, os presos já faziam apresentações dentro e fora das prisões, demonstrando o cotidiano da opressão, a desumanidade ante a falta de estrutura das prisões e, além disso, a sinalização da necessidade de buscar novos caminhos no pós-pena.

Por meio da junção entre as ações do “Programa Educando para a Liberdade” e do Teatro do Oprimido, foi possível debater com representantes da população prisional e demais interessados nos projetos voltados para a ampliação dos atendimentos da educação nos espaços prisionais.

A participação de representantes da população prisional nos eventos evidenciou pontos críticos entre a cultura da segurança pública e da educação, colocadas em pontos equidistantes. Outro ponto a ser destacado era a luta para que ocorresse a remição da pena pelo estudo, algo que só viria a ocorrer em 2011, com a criação da Lei nº 12.433.

A propositura desses debates alimentou a necessidade de repensar a oferta de educação nos espaços prisionais e, para tanto, foi realizado o I Seminário Nacional pela Educação nas Prisões, contando com a participação de pessoas de todos os estados, bem como especialistas estrangeiros e, em 2007, o II Seminário Nacional pela Educação nas Prisões.

Sendo assim, foi possível obter contribuições do Observatório Internacional de Educação nas prisões da Unesco, e os debates se intensificaram em torno da remição pelos estudos e da “inter-relação entre a oferta de educação e a promoção de outros direitos sociais, como o caso do trabalho” (UNESCO, 2006, p. 22).

O documento do Seminário Nacional representou um marco ao convergir para consensos, sinalizar novos avanços e rediscutir a oferta de educação nas prisões; ainda, “se transformou em estratégia da política de jovens e adultos vinculada ao PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação por meio dos Planos de Ação Articulada (PAR-Prisionais)” (CARREIRA; CARNEIRO, 2009, p. 29).

Vale destacar que o Projeto Educando para a Liberdade foi indutor de outros projetos paralelos que, unidos, contribuíram, segundo Julião (2009), para a criação de uma Política Nacional para a EJA prisional. O Brasil já era signatário do Programa de Cooperação Internacional – Eurosocial, principalmente entre países da Europa e América Latina, construindo agendas que privilegiassem a garantia do direito dos presos à educação. Da mesma forma, participa, desde 2006, do Observatório da Rede Latino-americana de Educação em Contextos de Encarceramento (RedLECE), composta pelos seguintes países: Argentina, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Honduras, México, Paraguai, Peru e Uruguai.



A criação dessa rede implicou, segundo Lucena (2011), em um movimento que permitiu o compartilhamento de informações sobre a educação em prisões nos países-membros e sobre boas práticas, além de publicações, endereços úteis e outras informações relevantes (RedLECE, 2011).

Esse Mapa era entendido como o resultado de um conjunto de ações desenvolvidas a partir do ano de 2006, representando a retomada de debates “entre autoridades e especialistas da América Latina a respeito da importância da inclusão da população carcerária em programas de educação” (LUCENA, 2011, p. 163), dando dimensões continentais ao debate dessa temática.

Ademais,

[a] rede foi criada com o objetivo de possibilitar a troca de experiências, a elaboração coletiva de reflexões e ações fundamentais para o fortalecimento da política de educação nas prisões latino-americanas e a compreensão da educação como um direito humano ao longo de toda a vida aos privados de liberdade, constituindo um dos seus princípios fundamentais (LUCENA, 2011, p. 163).

O balizamento dessas ações permitiu, como resultados, a consolidação de um levantamento sobre a situação da educação em prisões na América Latina, reunindo, conforme Lucena (2011), elementos importantes de análise, que justificariam a necessária (re)definição e melhoria das políticas e práticas educativas desenvolvidas em contextos prisionais da América Latina.

Esse movimento de construção do Mapa da RedLECE foi notadamente um dos elementos a colocar em debate os sentidos da remição pelos estudos, considerando que, até esse momento, alguns países latino-americanos já contavam com uma legislação específica que contemplava essa ação. Vale ressaltar que o Brasil adotaria essa prática da remição pelos estudos em seu arcabouço jurídico em meados de 2011.

Rangel (*apud* LUCENA, 2011) reconheceu que ocorreram avanços significativos no contexto brasileiro com a aprovação da Lei nº 12.433/2011, a oportunizar a remição das penas pelo estudo para presos tanto provisórios quanto definitivos, não importando se cumpre pena em regime fechado ou semiaberto. O autor destacou que “a legislação que vigorou até maio de 2011 não tratava a remição da pena pelo estudo de maneira explícita e ficava a cargo da justiça a

decisão de legitimar ou não a atividade educativa como um trabalho intelectual” (RANGEL *apud* LUCENA, 2011, p. 164).

O Mapa da RedLECE enfatizou que a América Latina é uma das regiões com muitas limitações a emperrar a qualidade da oferta de educação no contexto de encarceramento. Alguns desses pontos foram destacados por Lucena (2011):

[...] o financiamento inadequado; a descontinuidade dos programas; a deficiente comunicação entre os ministérios; a desarticulação entre as instituições que desenvolvem ações educativas nesses contextos; a ausência de uma formação específica para os profissionais que neles atuam; a desconsideração, nas práticas educativas, da diversidade que constitui a população carcerária; a falta ou a pouca problematização de temas considerados relevantes para esses contextos (saúde, cidadania, etc.); a reduzida oferta educativa, entre outros motivos (LUCENA, 2011, p. 165).

A autora defendeu, ainda, que a materialização da oferta de educação escolar nos espaços de privação de liberdade depende, entre outras coisas, da organização de um trabalho pedagógico articulado entre as diversas dimensões educativas, assim como apresentado no documento do Mapa.

Essas articulações abrangem, em suas palavras, “a educação básica, educação para o trabalho e educação profissional, educação esportiva, educação artística, etc.” (LUCENA, 2011, p. 165). Sugere ela, além disso, que essa educação seja “baseada nas experiências e nos conhecimentos dos adultos, como recomendou a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo em 1997” (LUCENA, 2011, p. 166). Porém, “os esforços para a constituição da RedLECE não lograram êxito”, segundo Julião (2020a, p. 21), de modo que, em 2010, a RedLECE foi extinta, por irresponsabilidade dos governos, argumenta o autor.

Os debates para a materialização das políticas em educação de pessoas em condição de restrição ou privação de liberdade em diversos momentos e contextos colocaram em pontos equidistantes a área da educação e da segurança pública. Nesse sentido, diversos embates foram travados para que a cultura da segurança pública fosse repensada. Na esteira desses processos, surgiu o Programa Nacional de Segurança com Cidadania (Pronasci), vinculado ao Ministério da Justiça, no ano de 2007.

A abrangência do Pronasci vai além da prisão, posto que visa a atuar nas raízes socioculturais da criminalidade, articulação de ações de segurança pública e

políticas sociais, com a finalidade de melhorar o sistema de segurança pública e prisional e valorizar seus profissionais. Buscava, também, a ressocialização por meio da criação de projetos educativos e de profissionalização e promover o acesso, aos adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade, das políticas sociais governamentais em territórios de des-coesão social.

Em síntese, desde 2005, seguiu-se uma agenda que se iniciou com a assinatura de um protocolo de intenções entre MEC e MJ, para a criação de uma política nacional de educação para jovens e adultos em privação de liberdade, seguida das ações do Projeto Educando para a Liberdade, que promoveu cinco seminários regionais e dois seminários nacionais sobre educação nas prisões. Além disso, somou esforços para a inclusão da educação em prisões no Plano de Desenvolvimento da Educação, em pactuações em torno do Pronasci, e foi responsável por fomentar os debates para a criação das diretrizes nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais.

Teles e Duarte (2009) fizeram uma avaliação dos convênios firmados por alguns estados na esteira do Projeto Educando para a Liberdade, entre 2005 e 2008. Tal estudo foi publicado como parte integrante do livro intitulado *Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania*, da Unesco (2009).

Como o projeto Educando para a Liberdade foi estruturado com base em três dimensões – gestão e articulação, formação de profissionais e aspectos pedagógicos –, os autores propuseram, em seus estudos, debruçar-se sobre tais eixos para avaliá-los.

Quanto à dimensão de gestão e articulação, concluíram que, pela proposta inicial do Projeto, tal ação ocorreria de maneira subsidiária entre o Ministério da Justiça e o Ministério da Educação. Na avaliação dos autores, porém, essa articulação não existiu, de modo que se verificou uma gestão dos projetos nos estados, geridos de maneira quase unilateral pelas secretarias de educação, indo na contramão da gestão compartilhada, conforme fora previsto no projeto.

O Projeto Educando para a Liberdade tinha como uma de suas primeiras ações a realização dos diagnósticos do sistema penitenciário de cada estado que fez a adesão, elencando as potencialidades e fragilidades para a oferta de educação escolar nas unidades prisionais. A proposta da Secadi era que se estruturasse um comitê para a realização desses levantamentos.

Segundo os autores, os estados encontraram dificuldades para realizar tal levantamento, de modo que apenas Ceará e Tocantins conseguiram coletar os dados e fazer os mapeamentos contendo os diagnósticos propostos. Goiás e Paraíba, embora tenham observado os modelos de diagnóstico propostos pela Secadi, optaram por realizar um diagnóstico de forma independente. Nesses estados, optou-se, no diagnóstico, pelo mapeamento das unidades que já ofertavam a educação escolar e tinham possibilidade de ampliar a oferta, depois, pelas unidades que já ofertavam a educação escolar prisional, seguidas daquelas que não ofertavam, mas nas quais houvesse possibilidade e interesse na oferta, e, por último, aquelas em que não haveria a possibilidade de oferta. Ainda segundo Teles e Duarte (2009), Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul não conseguiram estruturar seus diagnósticos.

Andriola (2010) realizou um estudo sobre a avaliação do Projeto Educando para a Liberdade nos estados do Acre, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Pará e Pernambuco. O autor investigou sujeitos de 27 unidades prisionais: técnicos estaduais das secretarias de educação e de justiça, gestores das unidades prisionais, agentes prisionais, professores das escolas existentes nas unidades prisionais e alunos reclusos.

Uma importante constatação dá conta da existência de “certa desarticulação entre as Secretarias de Educação e de Justiça (ou similar) na quase totalidade dos Estados visitados, sendo a relação entre ambas, em alguns casos, tensa, com disputas por espaço e por visibilidade político-institucionais” (ANDRIOLA, 2010, p. 70). O pesquisador também explicou que a diversidade de projetos apresentados à Secad/MEC tem aspectos positivos e negativos, posto que é típica do próprio sistema prisional, heterogêneo nos âmbitos estaduais, mas, por outro lado, “é fator que limita o estudo das repercussões e das consequências das ações educacionais, visto inexistir matriz comum os referidos projetos”.

Para Andriola (2010, p. 70), “as relações de poder existentes no âmbito das Unidades Prisionais condicionam a eficácia das ações educacionais”. Apontou a necessidade de “serem planejadas e executadas atividades sistemáticas de monitoramento das ações estaduais, resultantes da efetivação do Projeto Educando para a Liberdade” (ANDRIOLA, 2010, p. 70). Nesse sentido, preconiza que os gestores das unidades prisionais devem receber formação mínima para a

compreensão da “relevância do apoio institucional para a adequada execução de ações educacionais voltadas aos alunos reclusos”.

Cabe ressaltar que, dentre os convênios e pactuações realizados pelas unidades federativas com a União, via Projeto Educando para a Liberdade, existem lacunas quanto aos processos de avaliação. O princípio da publicização dos resultados alcançados não é encontrado nas plataformas e páginas dedicadas às divulgações dos sistemas de Informações Penitenciárias. Sendo assim, tais características implicam a existência de lacunas ou “apagamentos” que dificultam uma avaliação dos programas e das ações implementadas em razão do referido projeto, ora analisado.

Essas análises são importantes para nos situar como as políticas e ações pensadas para a oferta de educação no sistema prisional são improvisadas, sem um devido planejamento e sem metas claras e, sobretudo, formação das pessoas envolvidas nos processos de efetivação das políticas de educação no sistema prisional. Isso fica bastante claro, quando cerca de 40% dos pesquisados ou não conheciam o Projeto Educando para a Liberdade, ou não responderam ao questionário.

Isso demonstra que as políticas para a oferta de educação em prisões são desalojadas e não conseguem a capilaridade necessária para alcançar uma abrangência que consiga a efetivação do direito à educação por meio de sua universalização. As relações de poder, presentes na constituição da própria prisão, podem ser sentidas na própria organização da instituição para utilizar a matrícula de alunos em privação ou restrição de liberdade como moeda de troca dentro da instituição/prisão, de modo que um direito à educação é manipulado por gestores do sistema prisional.

Não é possível falar em materialização de um direito quando ele sofre com a influência direta de agentes e gestores, intersecções e transversalidades que colocam o direito à educação como letra-morta. É um direito que produz uma exclusão, ou seja, sob a égide da legalidade, usa-se o princípio de que a matrícula só é garantida aos presos de “bom comportamento”, e a educação, que é um direito, passa a ser concedida apenas dentro de um processo de ajustamento e progressão dentro do espaço prisional. Logo, a educação passa a ser utilizada como mecanismo de manutenção do poder coercitivo dentro da prisão, sendo um dos processos utilizados para manter a ordem.

Tudo isso nos causa inquietação, por entendermos que as políticas públicas para a garantia do direito à educação e a sua materialização não podem e não devem ser ações pontuais, devem ser encaradas como projeto de Estado. Para tanto, deve ter o envolvimento de todos, principalmente da sociedade, que deve olhar para a materialização desse direito como um ganho real para si própria.

### **3.2 Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais**

Em março de 2009, foi editada a Resolução nº 3 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), dispondo sobre as diretrizes nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais. Os movimentos que antecederam esse processo foram fruto do Projeto Educando para a Liberdade (2005) e do documento final do I Seminário Nacional de Educação nas prisões (2006).

Essa resolução partiu do princípio de que a educação nos contextos prisionais deve se basear na legislação educacional brasileira, bem como na Lei de Execução Penal. Apresenta de maneira clara a importância da gestão, da articulação e mobilização para a efetivação dos direitos da oferta de educação nos espaços prisionais, da necessidade do envolvimento da sociedade civil organizada, dos mecanismos de financiamento para a manutenção das escolas em prisões, do fomento à leitura com as bibliotecas, garantia de acessibilidade, inclusão, relação de gênero, etnia, etc.

As diretrizes também se voltam para a constituição de parcerias com outras áreas do governo, com universidades e organizações da sociedade civil, para a formulação, a execução, o monitoramento e a avaliação de políticas públicas de estímulo à educação nas prisões.

Um dos gargalos do sistema prisional – a carência de espaços físicos adequados – é apontado, nas diretrizes, como algo a ser perseguido pelas autoridades responsáveis pelos estabelecimentos penais, de modo a ter “espaços físicos adequados às atividades educacionais (salas de aula, bibliotecas, laboratórios, etc.) e integrar as práticas educativas às rotinas da unidade prisional” (BRASIL, 2009, p. 2), com vistas ao incentivo à participação dos encarcerados nos processos educativos.

As diretrizes mostram a preocupação com o prosseguimento dos estudos dos presos, estabelecendo como prioridade a criação de estratégias para que os egressos continuem em seus processos formativos. Buscam, portanto, articular a ação com entidades que atuam com esse objetivo.

Entendendo as dificuldades que os presos têm de conciliar o trabalho nas oficinas e o tempo dedicado aos estudos, as diretrizes apontam que o trabalho nos espaços prisionais deve ser entendido como elemento de formação integrado à educação. Para tanto, o trabalho deve ser ofertado em horários e condições compatíveis com as atividades educacionais.

Na contemplação dos anseios de ordem pedagógica, a Resolução aponta que educadores, gestores, técnicos e agentes penitenciários “devem ter acesso a programas de formação integrada e continuada que auxiliem na compreensão das especificidades e relevância das ações de educação nos estabelecimentos penais, bem como da dimensão educativa do trabalho” (BRASIL, 2009, p. 2).

Permite, também, que a pessoa presa ou internada, com perfil e formação adequada, possa atuar como monitora no processo formativo, estabelecendo que lhe seja garantida uma formação continuada adequada e uma remuneração pelo trabalho realizado. Por fim, dá abertura para que as ações voltadas à educação nas prisões contemplem atividades de educação formal, não formal e profissional, abrindo a possibilidade de oferta de educação a distância.

Essas diretrizes avançaram sobremaneira nos debates que se tinha até então, porém, o que ainda restava demonstrado era a inexistência de uma lei específica para a remição pelos estudos. No entanto, representou grande avanço nas dimensões de organização da educação nas prisões, da formação dos profissionais e das novas possibilidades para o acesso aos processos educativos.

No ano de 2010, o Secad/MEC fez uma consulta ao Conselho Nacional de Educação com vistas à emissão de um parecer para a criação das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Disso resultou o Parecer do CNE/CEB nº 4/2010, fazendo uma separação entre as “diretrizes” e as “políticas educacionais”, de modo que se chegou a uma consonância da competência do Ministério da Justiça, quanto à parte que trata da organização disciplinar para que o preso conseguisse adentrar no espaço escolar, e do Ministério da Educação, na parte que concerne à oferta da EJA.

Tal observação tornou-se importante ante o fato de já existir a Resolução nº 3 do CNPCP versando sobre tema semelhante, mas abrangendo a esfera penal, de modo a não haver colisão legal em temas dirigidos a objetos semelhantes. Sendo assim, precisou o documento que a abrangência deste se referia à “competência de normatização de tudo quanto se refere estritamente aos aspectos educacionais no processo de oferta de educação aos privados de liberdade nos estabelecimentos penais” (BRASIL, 2010b, p. 3).

Por outro lado, o parecer reconheceu a carência de uma orientação nacional contendo normas para a oferta de educação nos espaços de privação de liberdade para conseguir evitar que as políticas voltadas a essa oferta sejam pontuais, dispersas e destituídas de orientação pública.

Chamou a atenção para o fato de que, nas diversas regiões do Brasil, as experiências em educação de adolescentes, jovens, adultos e idosos em condição de restrição ou privação de liberdade se constituíram de formas diferenciadas, isoladas e não responderam a uma diretriz político-pedagógica nacional para os apenados. O parecer sinaliza, ademais, para a necessidade da efetivação de ações voltadas para tal oferta e que elas sejam vistas como uma política de Estado.

O parecer apontou que, diante da necessidade de alinhamento das políticas, torna-se necessária a elaboração de Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. O relator, Conselheiro Adeum Hilário Sauer, proferiu o seguinte voto em favor da aprovação das diretrizes supracitadas:

Diante do exposto, é importante destacar que a oferta de educação para jovens e adultos privados de liberdade nos estabelecimentos penais brasileiros é direito público subjetivo, dever do Estado e da sociedade e que somente por meio da institucionalização da oferta de educação no sistema penitenciário se conseguirá efetivamente mudar a atual cultura da prisão, condição para satisfazer esse direito. Para esta institucionalização, é necessário o estabelecimento de um marco normativo até hoje inexistente. Neste sentido, justifica-se a necessidade premente da aprovação das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais na forma deste Parecer (BRASIL, 2010b, p. 25).

Após a aprovação do Parecer CNE/CEB nº 4/2010 (BRASIL, 2010b), foi editada a Resolução nº 2/2010 do CNE/CEB (BRASIL, 2010c), dispondo sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Fundamentou-se no princípio de



que as ações de educação em contextos de privação de liberdade “devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade” (BRASIL, 2010c, p. 1). Estabeleceu, também, que tais ações devem atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança.

Ademais, esclareceu sobre a importância da EJA ofertada nos espaços de privação de liberdade, no sentido de elevar a escolaridade associada à qualificação profissional, articulando-as, também, de maneira intersetorial, às políticas e programas destinados a jovens e adultos. Sendo assim, ações como cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional, fomento à leitura e a programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas foram tidas como complementares.

Para dar publicidade aos atos institucionais realizados em favor da educação em espaços de privação de liberdade, a Resolução estabeleceu que os responsáveis pela educação nos estados e no Distrito Federal devem tornar pública, por meio de relatório anual, a situação e as ações feitas em favor da oferta de educação em prisões em cada estabelecimento.

Além disso, instituiu que os estados e o Distrito Federal devem promover programas e projetos de fomento à pesquisa, produção de documentos, publicações, organização de campanhas sobre o valor da educação em espaços de privação de liberdade e, ainda, implementar estratégias de divulgação das ações de educação para os internos, incluindo-se chamadas públicas periódicas destinadas a matrículas (BRASIL, 2010c).

No que diz respeito à formação profissional, a Resolução elencou que tal oferta deve seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, de modo a garantir o direito à realização do estágio profissional supervisionado, este entendido como ato educativo. Por fim, reconheceu o direito à continuidade nos estudos para além da educação básica, para garantir as condições de acesso e permanência na Educação Superior (graduação e pós-graduação) aos presos, assegurando, inclusive, condições para que possam participar de exames para acesso a esse nível de ensino.

As Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade, somadas a outras legislações anteriores à sua propositura, bem como às legislações que a precederam, representaram um marco regulatório da EJA no Brasil e de seus esforços para a materialização nos espaços prisionais.

É sabido que grande parte dessa legislação está distante de ser alcançada no contexto real, posto que ainda não se tem um pleno comprometimento dos entes federativos e uma luta mais contundente da sociedade civil para que tais ações sejam colocadas em prática. As diretrizes aqui elencadas apontaram um caminho para a construção e consolidação das políticas públicas voltadas para a EJA em espaços de privação de liberdade, contudo, o percurso de efetivação depende do comprometimento em transpor o que está disposto na lei para recolocar, em contextos reais, as ações a serem implementadas.

A falta de uma política nacional de EJA em espaços de privação de liberdade era usada para disfarçar a não concretização da oferta de atividades educativas para as pessoas em situação de privação e restrição de liberdade. A partir do momento em que existe a estruturação de um marco legal, a sinalização da sincronicidade e propositura de metas e estratégias para a sua efetivação, resta questionar quais são os mecanismos utilizados para legitimar a baixa aderência e coesão para a efetivação de tais políticas.

### **3.3 Alterações realizadas na Lei de Execução Penal**

A Lei de Execuções Penais (LEP) sofreu alterações significativas a fim de adequar-se a um contexto legal para a oferta de educação nos espaços prisionais, contudo, o próprio Código Penal Brasileiro (Lei nº 2.848/1940), decretado 44 anos antes dela, já reconhecia a premência de garantir ao preso os direitos fundamentais. Sendo assim, preconizou, no art. 38, que o preso “conserva todos os direitos não atingidos pela perda de liberdade, impondo-se a todas as autoridades o respeito à sua integridade física e moral” (BRASIL, 1984).

A LEP, erigida em 1984, deixou clara a garantia de todos os direitos fundamentais não alcançados pela pena, tendo consagrado, em seu artigo 3º, que “ao condenado e ao internado serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei”; ainda, no artigo 10, elencou que “a assistência ao preso e

ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade” e que tal assistência também é extensiva ao egresso. Explícito no artigo 11 que essa assistência tem o alcance nas esferas: material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa (BRASIL, 1984).

Quanto ao direito do preso à assistência educacional, mostrou, de maneira incontroversa, em seu artigo 17, que “a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado” (BRASIL, 1984, on-line, n.p). É interessante perceber que existem contradições quanto à materialização desse direito, posto que nos levantamentos de dados apresentados adiante se nota que a assistência educacional aos presos não está adstrita à educação escolar, tampouco há a preocupação de deixar claro, nos indicadores do quantitativo de presos, aqueles que estão de fato matriculados na educação escolar.

Esses indicadores apontam, de maneira genérica, como assistência educacional a junção da educação escolar com as atividades complementares, tais como a prática de esportes, leitura, organização de bibliotecas, etc., para formar o indicador do total de presos participando de atividades educacionais. Vale lembrar que essas atividades complementares ocorrem em espaços de educação não formal.

Os estabelecimentos penais brasileiros são divididos em duas categorias, quais sejam: as unidades prisionais federais e as unidades estaduais. Porém, é nas unidades estaduais que se concentra a maior parte dos presos brasileiros. A LEP estabelece que cada governo possui autonomia sobre as políticas implementadas nas unidades prisionais, mas essa autonomia não pode ser utilizada em desfavor do descrito na LEP.

Logo, as ações de oferta de educação, descritas na LEP, não podem ser corroídas pelas ações locais, desenvolvidas por unidades da federação. Assim, romper com as desigualdades e implementar as políticas de oferta de educação nesses espaços deve ser uma ação entendida como conjunta e subsidiária. Diante desse cenário de alterações na LEP, com dispositivos voltados para a oferta de educação aos privados de liberdade, tratou-se, neste estudo, sobre como estão sendo delineados os construtos normativos que visam à materialização dos direitos dos presos à assistência educacional.

A LEP estabeleceu, em seu Artigo nº 83, que os estabelecimentos penais deveriam proporcionar áreas e serviços destinados a dar assistência, educação,

trabalho, recreação e prática esportiva aos presos. No entanto, não havia, no corpo da lei, um marcador legal que desse conta de estabelecer um liame obrigacional de ter escolas dentro dos presídios, ou salas de aula, ou afins. Ou seja, faltava uma explicação sobre a normatização e materialização desse direito nela contido.

Sendo assim, a Lei nº 12.245/2010 alterou a LEP para autorizar a instalação de salas de aula nos presídios. Tal alteração foi alcançada na complementação do artigo 83, com a inclusão do parágrafo quarto, estabelecendo que nos presídios “serão instaladas salas de aulas destinadas a cursos de ensino básico e profissionalizante” (BRASIL, 2010a). Em 2011, foi editada a Resolução nº 9 contendo as diretrizes básicas para a arquitetura penal, com a obrigatoriedade da existência de salas de aula, nos projetos de arquitetura dos novos presídios. Essa ação resolveria em grande parte o problema da falta de salas de aula adequadas nas unidades prisionais e escolas sem espaço físico, comportando todos os alunos que demonstrassem interesse em estudar, na chamada demanda reprimida.

Ocorre que essa resolução foi revogada em 2017, representando assim um retrocesso em relação às lutas pela garantia do direito à educação, com sua oferta garantida às pessoas em situação de restrição e privação de liberdade.

A luta para que parte da pena pudesse ser remida para as pessoas em situação de privação ou restrição de liberdade que participassem dos processos educacionais vinha desde os primeiros seminários de educação em prisões. No entanto, somente em 2011, por meio da Lei nº 12.433/2011, a LEP foi alterada, abrindo espaço para que parte do tempo de execução da pena pudesse alcançar a remição por estudo ou por trabalho.

Esse dispositivo legal alterou os Artigos nº 126, 127, 128 e 129 da LEP. Desse modo, o artigo 126 passou a vigorar com o seguinte texto: “o condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena” (BRASIL, 2011b, on-line, n.p). Apontou, também, que, para efeitos de contagem de tempo, na remição pelos estudos, alcançar-se-ia a diminuição de um dia de pena a cada doze horas de frequência escolar, “atividades de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional – divididas, no mínimo, em 3 (três) dias” (BRASIL, 2011b, on-line, n.p). A lei estabeleceu, ademais, a garantia de remição de um dia de pena, a cada 3 (três) dias de trabalho.

Quanto ao tipo de atividades de estudo, a Lei nº 12.433/2011, em seu artigo 126, § 2º, estabeleceu que “poderão ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino a distância e deverão ser certificadas pelas autoridades educacionais competentes dos cursos frequentados” (BRASIL, 2011b, on-line, n.p). Em casos de realização tanto de atividades de trabalho quanto de estudos para efeito de remição, as horas a serem calculadas deverão ser compatibilizadas. Da mesma forma, a lei estabelece que “o preso, impossibilitado, por acidente, de prosseguir no trabalho ou nos estudos, continuará a beneficiar-se com a remição” (BRASIL, 2011b, on-line, n.p).

A LEP também busca estimular as pessoas em situação de privação ou restrição de liberdade para que concluam as etapas de ensino. Assim, existe a previsibilidade legal de que se acrescente 1/3 ao tempo aferido para a remição em função das horas de estudo, para os presos que vierem a concluir o ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena.

O preso que cometer falta grave<sup>5</sup> poderá perder 1/3 (um terço) do tempo já alcançado com a remição pelos estudos ou trabalho, segundo a LEP. Sendo assim, recomeça-se uma nova contagem de tempo para remição a partir da data da infração disciplinar, subtraindo-se os estabelecidos por perda diante da falta grave cometida.

Quanto à escrituração e documentação para o cômputo do tempo de remição pelo trabalho ou pelos estudos, a LEP estabelece que cabe à autoridade administrativa o encaminhamento mensal, ao juízo da execução, da cópia do registro de todos os condenados, contendo as informações dos dias de trabalho ou das horas de frequência escolar ou de atividades de ensino de cada um deles. Para aqueles condenados com autorização para estudar fora do estabelecimento penal, torna-se necessária a comprovação mensal da frequência e do aproveitamento

---

<sup>5</sup> Conforme a LEP, é considerada falta disciplinar de natureza grave por parte do condenado à pena de privação de liberdade incitar ou participar de movimento para subverter a ordem ou a disciplina, a fuga, possuir, indevidamente, instrumento capaz de ofender a integridade física de outrem, provocar acidente de trabalho, descumprir, no regime aberto, as condições impostas, não observar os deveres de obediência ao servidor e respeito a qualquer pessoa com quem deva relacionar-se, deixar de executar o trabalho, as tarefas e ordens recebidas, ter em sua posse, utilizar ou fornecer aparelho telefônico, de rádio ou similar, que permita a comunicação com outros presos ou com o ambiente externo e, por fim, recusar-se a submeter-se ao procedimento de identificação do perfil genético. Tais normas disciplinares, segundo a LEP, também são extensivas aos presos provisórios.

escolar por meio de declaração emitida pela unidade de ensino na qual se encontra matriculado.

A remição pelo estudo ou pelo trabalho também é extensiva aos condenados que cumprem pena em regime aberto ou semiaberto, bem como àqueles que usufruem de liberdade condicional. Tal remição pode ser aferida, diante da frequência comprovada em cursos de ensino regular ou de educação profissional. Ademais, no contexto prisional brasileiro, há um universo de 40% dos aprisionados ainda sem condenação formal e outros que não tiveram a condenação confirmada em definitivo com trânsito em julgado – ou seja, a que não cabe mais nenhum tipo de recurso – e, em virtude disso, existe, § 7º, a previsão de que os dispositivos da remição pelos estudos ou trabalho alcancem essa parcela da população prisional, mesmo nas prisões cautelares.<sup>6</sup>

Durante o regime do cumprimento de pena, é comum ocorrerem transferências, mudanças de regime de aprisionamento, migrações de alas, etc., que impactam a vida escolar dos apenados inseridos nos processos educacionais. Com isso, muitos deles, diante da mudança de regime, veem-se forçados a abandonar os estudos por falta de condições objetivas de se manterem na escola, outros padecem pela falta de documentação comprobatória de escolarização anterior, posto que, quando das transferências, não se proveu também a documentação de transferência escolar, etc.

É importante destacar, também, que até então os presos sem condenação, bem como aqueles que passavam por transferência ou mudança de regime, tinham dificuldades na comprovação de estudos para efeito de remição, pois não existia uma normatização adensada com a indicação dos mecanismos de escrituração. O reconhecimento dessas ações acabava por ser judicializado e sua aceitação incorria em interpretações subjetivas do juízo de execução penal.

---

<sup>6</sup> Para Nobre *et al.* (2014), há apenas três modalidades de prisão cautelar no processo penal brasileiro atual, quais sejam: **preventiva** (regida pelo princípio da reserva de jurisdição e só pode ser decretada por juízes ou tribunais, em qualquer fase da investigação policial ou do processo penal, em decisão fundamentada), **temporária** (com a finalidade de auxiliar a investigação criminal, podendo ser decretada apenas na fase de inquérito policial) e **domiciliar** (recolhimento do indiciado ou acusado em sua residência, só podendo dela se ausentar com autorização judicial). Os autores tratam a **prisão em flagrante** como medida precauteladora (não visa a garantir o resultado final do processo, tem como objetivo colocar o preso à disposição do juiz, que, por sua vez, deve optar ou não por aplicar alguma medida cautelar) (grifos meu).

Havia, portanto, uma lacuna na legislação sobre a normatização da situação de transitoriedade dos presos, bem como da condição de itinerância pela qual se passa na prisão. Por isso, os magistrados passaram a adotar, para a escrituração e matrícula de presos em condições de transitoriedade ou itinerância, a mesma compreensão da Resolução CNE/CEB nº 3/2012, que definiu as diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância, consignando que:

[...] os sistemas de ensino, por meio de seus estabelecimentos públicos ou privados de Educação Básica, deverão assegurar a matrícula de estudantes em situação de itinerância sem a imposição de qualquer forma de embarço, preconceito ou qualquer forma de discriminação, pois se trata de direito fundamental, mediante autodeclaração [...], no caso de matrícula de jovens e adultos (BRASIL, 2012, p. 1).

Por conseguinte, dispôs que, “caso o estudante itinerante não disponha, no ato da matrícula, de certificado, memorial e/ou relatório da instituição de educação anterior, este deverá ser inserido no grupamento correspondente aos seus pares de idade” (BRASIL, 2012, p. 1-2). Além disso, previu que seja feito um diagnóstico das necessidades de aprendizagem do aluno, por parte da instituição que o recebe, para que possam ser desenvolvidas estratégias pedagógicas adequadas às suas necessidades de aprendizagem.

As dificuldades apontadas nas notas técnicas do Sisdepen, apresentadas adiante, mostram que os presos têm dificuldade em dar continuidade nos processos de escolarização até as etapas de conclusão, ocasionadas principalmente pelos processos de transferência de unidades prisionais e por mudanças de regime.

Por oportuno, é importante destacar que tais problemáticas podem e devem ser resolvidas à luz da compreensão do alcance dessa Resolução. Se a LEP de fato estivesse implementada no Brasil, em todas as unidades prisionais haveria de ter salas de aula já instaladas, com a garantia de oferta do ensino fundamental e médio, e qualquer mudança de regime ou transferência dos presos em nada obstaría matriculá-lo em outra unidade escolar dentro do mesmo sistema.

Esse lapso temporal após a adoção desse entendimento, em 2012, foi significativo para se ter um marcador na escrituração, registro e matrícula de alunos presos. Porém, mesmo com essa abertura para a adoção de uma posição legal, perduravam lacunas da materialização dos mecanismos específicos de escrituração

e normatização da remição pelos estudos, aplicadas tanto aos presos já condenados como àqueles em cumprimento de medidas cautelares. Essa normatização específica só viria a ocorrer em uma resolução específica editada em 2016, estudada adiante.

Mesmo após a entrada em vigor da Lei nº 12.433/2011, que contemplava a remição de parte da pena por meio do trabalho e dos estudos, podendo este ser de ensino fundamental, médio, superior ou de curso profissionalizante, perdurava uma lacuna, posto que ela constituísse como obrigatória a oferta de ensino somente de 1º grau, como disposto no artigo 18. Essa lei se encontra desatualizada, posto que tanto a CF/88 quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB, Lei nº 9.394, de 1996, já consagraram a educação básica, compreendida como educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Nesse sentido, já não existe, nas legislações atuais, a figura do ensino de 1º grau, conforme vigente à época da propositura da LEP.

Partindo-se dessa perspectiva, existe a necessidade de uma nova redação para o artigo 18 da LEP, pois isso pode criar um conflito quando da certificação e validação documental para efeitos de remição de pena, uma vez que a legislação educacional atual não mais comporta a figura do ensino de 1º grau, hoje considerado, para efeitos legais, como ensino fundamental.

Sendo assim, foi feita uma emenda na LEP, por meio da Lei nº 13.163/2015, que contemplou, em seu texto, a inserção da obrigatoriedade de oferta de “ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio” e que este “será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização”. Tal emenda constituiu um adendo, criando o Artigo 18-A.

Mesmo após a inserção do artigo 18-A, o legislador não conseguiu enxergar o erro formal do artigo 18, que não sofreu modificação, perdurando o erro do reconhecimento da obrigatoriedade do ensino de 1º grau. Tal problemática seria facilmente resolvida, se o legislador tivesse a compreensão dos princípios básicos da universalização da educação básica, que, a partir da mudança no texto, comportaria toda a abrangência pretendida pela Lei nº 13.163/2015.

Essa incongruência no texto da LEP também pôde ser percebida, pois, no Artigo 126, fala-se na remição por frequência escolar em atividades do ensino fundamental, médio, profissionalizante ou superior, logo, não se observou o texto do



Artigo 18 para fazer, também nele, a alteração necessária para condizer com a legislação educacional atual. Além disso, estabeleceu que o ensino ministrado aos presos deveria integrar-se aos sistemas estaduais e municipais de ensino, tendo como mantenedor administrativo e financeiro a União, com recursos oriundos da educação e do sistema estadual de justiça ou administração penitenciária.

Pela emenda na LEP feita pela Lei nº 13.163/2015, ficou estabelecido que os sistemas de ensino serão os responsáveis por oferecer aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos, cabendo, ainda, à União, aos estados, ao município e ao Distrito Federal incluí-los em seus programas de educação a distância e utilização de novas tecnologias de ensino para o atendimento aos presos e às presas.

No que tange à oferta de ensino profissional, a LEP estabeleceu que ele deverá ser ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico. O parágrafo único do Artigo nº 19 explicou que “a mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição”, mas não explicitou o que se entende por isso (BRASIL, 1984).

A LEP deu abertura para que as atividades educacionais desenvolvidas nos espaços prisionais pudessem ser feitas por meio de convênios com entidades públicas ou particulares, de modo que elas tivessem autorização para instalar escolas e oferecer cursos especializados. Assim, esses convênios propiciaram a instalação de cursos técnicos do Serviço Social da Indústria (Sesi) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). É preciso, contudo, repensar as condições objetivas dessa oferta, posto que, em diversos contextos, existe uma utilização do aluno estagiário como forma de precarizar o trabalho e conseguir mão de obra barata. Da mesma forma, são ofertados sempre cursos rápidos e sem escolha de modalidades voltadas à formação de prestadores de serviços em funções braçais.

A Lei nº 13.163/2015 provocou também alterações no Artigo nº 21 da LEP, que antes dizia respeito especificamente à obrigatoriedade de instalação de bibliotecas para o uso de todas as categorias de reclusos nos espaços prisionais. Assim, passou a contar com o acréscimo do Art. 21-A, que estabeleceu também um regramento, visando à realização de um censo penitenciário, a fim de apurar

[o] nível de escolaridade dos presos e das presas, a existência de cursos nos níveis fundamental e médio e o número de presos e presas atendidos, a implementação de cursos profissionais em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico e o número de presos e presas atendidos, a existência de bibliotecas e as condições de seu acervo, outros dados relevantes para o aprimoramento educacional de presos e presas (BRASIL, 1984, p. 4).

É possível ver, nos sistemas de registros dos dados prisionais, o quanto essa lei está distante de ser posta em prática. Os dados apresentados são incompletos, com falhas nos repasses de informações por todos os entes da federação e, ainda, há pouca preocupação institucional dos setores da segurança pública, justiça e da própria educação em promover uma leitura desses dados, com um olhar a partir de diversos ângulos e vertentes, para a materialização de políticas públicas eficientes.

Com o passar dos anos, as leis foram sendo erigidas para se moldar ao contexto real, mas as lacunas permanecem, pois elas não dão conta de ter uma visão mais ampla do sistema. Mostram, então, uma visão fragmentada e, mesmo com um grande arcabouço jurídico e normativo, pouco foi de fato executado. Isso fica muito claro em relação à remição pelos estudos, constituída como lei em 2011 e com normatização e mecanismos de materialização sem ressonância no contexto prático. Somente em 2016, tal normativa seria editada, ou seja, cinco anos após a edição da lei. A seguir, descreve-se como ocorreram esses processos.

Mesmo após a instituição da remição pelos estudos e pelo trabalho, estabelecida na Lei nº 12.433/2011, e o alcance da oferta de educação escolar até o ensino médio nos presídios brasileiros, em face da Lei nº 13.163/2015, imperavam controvérsias quando da aplicação dos referidos dispositivos legais no contexto real. Na esteira da materialização de tais dispositivos legais, ainda restavam decisões de validação da remição pelos estudos, que muitas vezes dependia de decisões do juízo de execução penal, carecendo, portanto, de uma normatização.

Foi nesse sentido que, em 2015, a Secadi/MEC e o MJ provocaram o CNE/CEB a fim de formular a normatização da remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade no sistema prisional brasileiro. Foi então construído o Parecer CNE/CEB nº 5/2015, reconhecendo a importância da alteração da legislação da remição da pena pelo estudo, e julgando como necessário detalhar o alcance dessa lei (BRASIL, 2015c, p. 8).

Uma de suas ações foi propiciar que o cômputo de horas/tempo para efeitos de remição da pena pelos estudos pudesse abranger as atividades educacionais

desenvolvidas na educação formal ou não formal. Tal entendimento é, de certo modo, contraditório em face do texto da LEP, uma vez que, no Artigo nº 126 desta, consideram-se como atividades de ensino para efeitos de remição aquelas realizadas no ensino fundamental, médio, profissionalizante, superior ou de requalificação profissional.

Esse entendimento passou a ser adotado a partir de uma possível brecha no Artigo nº 129, que aponta como causas de remição da pena os dias de trabalho e a frequência escolar nas atividades de ensino. Nesta última, buscaram abrigar as atividades complementares. Foi a partir daí que se adotou a compreensão de que

[a] interpretação extensiva ou analógica do vocábulo “trabalho”, para abarcar também o estudo, longe de afrontar o caput do art. 126 da Lei de Execução Penal, lhe deu, antes, correta aplicação, considerando-se a necessidade de se ampliar, no presente caso, o sentido ou alcance da lei, uma vez que a atividade estudantil, tanto ou mais que a própria atividade laborativa, se adequa perfeitamente à finalidade do instituto (BRASIL, 2007, p. 5).

A compreensão de que as atividades complementares também podem ser utilizadas para efeitos de remição de pena não encontra assento no texto da LEP, mas sim na Recomendação nº 44/2013, do CNJ. Essa recomendação não tem efeito legal, mas constitui-se como um mecanismo que pode ser amoldado ao caso concreto, conforme especificidade do juízo de execução penal.

A Recomendação nº 44/2013 do CNJ buscou ir além do disposto na Lei nº 12.433/2011, que diz respeito à remição pelos estudos, no sentido de que pudessem ser valoradas e consideradas como atividades educacionais de caráter complementar as de natureza cultural, esportiva, de capacitação profissional, de saúde, entre outras.

Causa estranhamento a omissão da lei em contemplar também o aproveitamento escolar como condição para remição, ficando adstrito à condição da contabilização da carga horária, prevista na LEP. Nessa Recomendação nº 44/2013, enfatizam-se os fins da remição pelo estudo, de modo que o número de horas correspondentes à efetiva participação do apenado nas atividades educacionais independe do aproveitamento escolar alcançado por ele. Essa abertura atrapalha os objetivos da educação nacional de que as pessoas tenham condições de inserir-se nos processos de escolarização e de concluir todas as etapas de ensino.

A LEP só condiciona o aproveitamento quando o condenado é autorizado a estudar fora do estabelecimento penal, devendo ele, por sua vez, comprovar mensalmente, por meio da autoridade educacional competente, tanto a frequência como o aproveitamento escolar (art. 129, § 1º, BRASIL, 1984).

Logo, vê-se que aquela primazia dada pela LEP em função da educação escolar é recortada por diversas intersecções legais que ofuscam a própria figura da Lei de Execução Penal, de modo que ela precisa ser remodelada ao contexto real da atualidade e às condições objetivas postas em razão das legislações e emendas que colidem com o seu próprio corpo legal.

De certo modo, o Parecer CNE/CEB nº 5/2015 deu uma abertura maior que o próprio texto da LEP, ao considerar que a remição pelos estudos poderia abranger aquelas atividades educacionais desenvolvidas na educação formal, como também na não formal. Aduziu, portanto, que

[a] educação nos estabelecimentos penais não deve se reduzir simplesmente às atividades formais de ensino, uma vez que ela pode acontecer ainda na relação cotidiana do espaço prisional que compreende características de atividades de ensino não formais, inclusive com adoção de metodologias e de plataformas tecnológicas de Educação a Distância. Nesse sentido, se ampliam as possibilidades de educação nas prisões, por meio do fomento e interface com as atividades de cultura, esporte, trabalho e saúde previstas nas respectivas propostas pedagógicas, bem como de ser considerada a participação nas atividades de educação não formal no cômputo do cálculo para a remição da pena (BRASIL, 2015c, p. 8).

O Parecer pugnou pela importância da documentação do nível de aprendizagem dos educandos, a fim de que houvesse o devido acompanhamento das atividades educacionais. Da mesma forma, entendeu como necessária essa ação para os fins de certificação dos concluintes, bem como para a continuidade de seus estudos, em caso de transferência para outro estabelecimento prisional, ou mesmo quando de sua liberação.

No entanto, mostrou-se contraditório, pois, ao mesmo tempo que reconheceu, para efeitos de remição, que podem ser incluídas as atividades de educação formal e não formal, privilegiou aquilo que contempla a Lei de Execução Penal no cômputo das cargas horárias da educação formal para efeitos de remição pelos estudos. Estabeleceu, portanto, ser “necessário que as autoridades educacionais promovam o devido controle de frequência dos educandos, incluindo avaliação de aproveitamento da aprendizagem”, alcançando, então, as “condições essenciais

para a obtenção da certificação das etapas de estudo da Educação Básica” (BRASIL, 2015c, p. 8), que é causa do aumento em 1/3 do cômputo de tempo para efeitos de remição pelos estudos.

Após a aprovação do Parecer CNE/CEB nº 5/2015, ele foi convertido na Resolução CNE/CEB nº 4/2016, que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais Nacionais para a remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro. Essa resolução buscou concatenar e normatizar os mecanismos para o cômputo do tempo para efeitos de remição pelos estudos, haja vista tantas posições contraditórias, como as evidenciadas anteriormente.

No preâmbulo inicial, estabeleceu as “Diretrizes Operacionais para a oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA), de Educação Profissional Técnica de Nível Médio” (BRASIL, 2016c, p. 1), incluindo-se desde os programas de alfabetização até a conclusão de cursos de ensino médio e educação profissional, voltados para as pessoas privadas de liberdade, e os respectivos itinerários formativos, a partir de cursos de qualificação profissional, visando à remição pelos estudos, como disposto na LEP.

Essa Resolução preconizou que a remição pelos estudos deve amparar-se no disposto no PNE (BRASIL, 2014), na Meta 9, estratégia 9.8, quanto à oferta de Educação de Jovens e Adultos nas etapas do ensino fundamental e do ensino médio às pessoas privadas de liberdade, em todos os estabelecimentos penais. Reconheceu, por oportuno, a necessidade do “desenvolvimento de políticas públicas de elevação de escolaridade associada à qualificação profissional para o trabalho” (BRASIL, 2016c, p. 1) aos privados de liberdade.

A resolução não explicita, de maneira clara, como deve ser a computação das horas para efeitos de remição, contrastando o estabelecido pela LEP e as recomendações do CNJ, porém, estabeleceu que fossem criados mecanismos capazes de possibilitar o cômputo de horas destinadas à frequência e aos estudos, devidamente acompanhados e documentados.

Como a falta de transparência desses mecanismos de contagem de tempo e informações para efeito de remição pelos estudos tem sido objeto de críticas por parte de operadores do direito, de pessoas envolvidas nas políticas de educação em prisões e da sociedade civil, a Resolução nº 4/2016 previu a institucionalização de mecanismos de informação sobre a educação em espaços de privação de liberdade

e a respectiva remição de pena pelos estudos, com a necessária transparência e controle social.

É possível ver, nos relatórios do Sisdepen analisados ao longo deste trabalho, que há omissões graves, uma vez que essa Resolução, de maneira incontroversa, apontou que devem ser tornados públicos relatórios anuais contendo a situação e as ações realizadas para a oferta de programas de Educação de Jovens e Adultos e de Educação Profissional para fins de remição de pena em cada estabelecimento penal.

Há de se considerar que nem todas as ações propostas para elevação de participação nas atividades educacionais nos presídios conseguem elevar o nível de escolarização dos presos, conforme está disposto na Resolução nº 4/2016.

A Recomendação nº 44/2013 do CNJ também considerava as atividades complementares de cultura, de esporte e de leitura como forma de alcançar a remição, porém não havia uma normatização sobre o tema, não era uma lei específica, nem uma regra que pudesse estar presente nas jurisprudências ou na doutrina, de modo que acabava por gerar divergências quanto à sua aplicabilidade. Em 2021, o Supremo Tribunal Federal, por meio do Habeas Corpus (HC nº 190.806/SC), reconheceu o direito à remição de pena pela leitura e determinou a expedição de recomendação ao CNJ que editasse um documento contendo as condições de materialização desse direito.

Assim o CNJ editou a Resolução nº 391/2021, estabelecendo os procedimentos e diretrizes a serem observados pelo Poder Judiciário para o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas em unidades de privação de liberdade. Com esta resolução, houve o reconhecimento do direito de remição de pena por meio de práticas sociais educativas, sendo estas: atividades escolares, as práticas sociais educativas não escolares e a leitura de obras literárias.

A Resolução nº 391/2021 estabeleceu que é direito do preso que não estiver vinculado a atividades regulares de ensino no interior da unidade, que realizar estudos por conta própria, ou em acompanhamento pedagógico não escolar, e que alcançar êxito nos exames de certificação equivalentes ao ensino fundamental e médio, requerer a remição equivalente a 50% da carga horária da etapa de ensino em que estiver cursando (1.600 horas para os anos finais do ensino fundamental e

1.200 horas para o ensino médio ou educação profissional de nível médio), acrescendo-se em um terço em caso de conclusão do curso.

A remição pelas práticas sociais educativas não escolares, segundo a resolução supracitada, observará o projeto desta modalidade, os relatórios de participação do apenado, as tutorias, a carga horária, os objetivos e a frequência. A quantidade de dias a serem remidos é contabilizada da mesma forma que se realiza com as práticas escolares.

Já a remição pela leitura é constituída pelo direito do preso de ler até doze obras literárias por ano, bem como a produção de um relatório após essas leituras, que será avaliado por uma comissão, e sendo validado, alcançará a remição de quatro dias de pena para cada obra lida, limitando-se a 48 dias de remição para cada doze meses. A resolução deixa claro que não existe vedação para a realização simultânea de todas essas atividades.

Muito embora a remição pelos estudos, quando ocorre na modalidade presencial nas unidades escolares, consiga a remição de um dia de pena a cada doze horas de atividades escolares, tem como fator limitador a questão de essas horas serem computadas com as atividades divididas em, pelo menos, três dias de efetiva frequência escolar, acrescentando um terço do valor em caso de conclusão das etapas. Já a remição por estudos não formais alcança uma remição de 50% da carga horária do curso, porém não existe a necessidade de computar a carga horária dividindo-se pelos dias. A remição pela leitura também tem como desvantagem o contrapeso do total de livros que podem ser lidos por ano, sendo em média um a cada mês, abatendo-se no máximo 48 dias anuais.

Seria interessante criar mecanismos de contagem de tempo que fossem no mínimo equalizados e que, sobretudo, conseguissem buscar o melhor aproveitamento escolar dos alunos para o atendimento à necessidade de qualidade na educação, de permanência e de conclusão das etapas de ensino. O cômputo das horas da remição pela leitura (48 dias de remição de penas anuais) fica praticamente igual ao de um aluno, estudante do ensino médio (50 dias de remição de penas anuais), de modo que não existe um estímulo maior para que o aluno busque a escolarização, obtendo uma redução de pena mais ampla. Isso não significa desmerecer a importância da remição pela leitura, mas é importante observar que, com a escolarização e a formação do apenado, aumentam-se as

chances de conseguir adentrar no mercado de trabalho e alcançar novas oportunidades e perspectivas após o cumprimento das penas.

Muito embora essa resolução tenha reconhecido que o Brasil já dispunha de leis que deveriam ser utilizadas para a obtenção desse direito, tais como os acordos internacionais celebrados, nunca houve uma preocupação objetiva de emitir um parecer ou uma resolução tratando de maneira formal esse regramento, para a remição pelos estudos, pela leitura e pelas atividades não escolares. Só veio a criar esse regramento após a judicialização do tema, o que demonstra de forma velada que as políticas públicas para a oferta de educação às pessoas em situação de restrição ou privação de liberdade são de fato improvisadas, não advêm dos interesses coletivos e dos debates da sociedade, e sim têm surgido de maneira legal, apenas nas provocações feitas à justiça.

Como então pensar nas políticas públicas, nas condições dos presídios brasileiros, da garantia dos direitos à educação, à saúde, à assistência social, quando os legisladores e o executivo só realizam ações pontuais, com legislações que não surgem de um debate maior no seio da sociedade e simplesmente são editadas para dar respostas a ações judiciais, legislações que, muitas vezes criadas a partir de provocações, nem sequer podem ser materializadas?

Logo, temos como desafios pensar num modelo de educação em prisões de uma maneira mais ampla, sem o “amadorismo” que temos evidenciado na atualidade. E como pensar perspectivas de melhorias em um contexto tão adverso? Como precisamos proceder enquanto sociedade civil organizada, enquanto pesquisador e enquanto brasileiro?

São indagações que nos colocam diante de uma cortina de fumaça, mas precisamos levar bandeiras para serem debatidas no seio da sociedade, na formatação das leis nas assembleias legislativas, na busca pela sua efetividade e materialização. A exclusão costuma ter origem nos processos de elaboração da legislação, quando debates deixam de ocorrer na sociedade, inclusive ao se ignorar a compreensão dos operadores do sistema prisional. Assim, essas políticas acabam desalojadas, deslocadas da realidade concreta.

Nesse contexto, agrava-se o fato de que frequentemente o direito só é evidenciado diante de ações judiciais específicas e pontuais, sem uma agenda programática e sem o delineamento das políticas públicas enquanto projeto de Estado. As leis, que são regramentos acordados no âmbito da sociedade, saem das



mãos do próprio judiciário, que não tem esta atribuição de representar a vontade do povo, mas o faz, na medida em que existem lacunas e carências enormes geradas pela inexistência das políticas públicas pensadas pela nossa sociedade, nos reclames com nossos representantes na classe política no parlamento brasileiro.

Com isso, temos um direito que não dispõe de mecanismos mínimos para a sua efetividade, criando uma situação dúbia de que o direito existe e que ele será efetivado ou não, diante da vontade de gestores, de agentes públicos, sem a real condição de ser visto e ser percebido como algo que está para além dessas transversalidades.

Este contexto da judicialização e da tomada de decisões que impactam diretamente as ações e as políticas públicas, ficando a cargo do judiciário, acaba por criar uma leitura substancial e decodificada da política, uma **interpretação**, que está intimamente ligada ao processo da política e é realizada por atores com cargos de autoridade, que, no caso em tela, são representantes do judiciário brasileiro, vindo a calhar para o que Ball, Maguire, Braun (2016) chamavam a atenção, quando do uso dessa terminologia.

Caminha, portanto, numa perspectiva de mudança de interpretação, a cargo de quem está no sentido do movimento do ciclo da política, porém também afastado da própria tradução, conforme Ball, Maguire e Braun (2016) defenderam, posto que o processo produtivo é criativo, com a tomada de decisões e estratégias para colocar a política em ação de maneira ativa. A política de educação em prisões no Brasil não tem o envolvimento de todos os atores sociais (sociedade civil, políticos, judiciário, representantes das instituições prisionais e presos), e evidencia-se um processo com diversas interferências, intersecções, transversalidades e que acabam por criar ações pontuais, descoladas de um projeto maior, como política de Estado.

Nem de longe se aproxima da relação de formação de um processo interativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, atuando na política, conforme sustentou Ball, Maguire e Braun (2016). Logo, tanto no macrocontexto quanto no microcontexto, existe uma relação de interferência que coloca em xeque a efetividade da política, pois das arenas que elas emergem não se tem elementos da participação ativa dos atores envolvidos no processo da educação nos espaços prisionais.

## **4 A ESTRATÉGIA DE PLANOS NO ÂMBITO DO SISTEMA PRISIONAL PARA EDUCAÇÃO EM PRISÕES**

Esta seção tem por objetivo analisar os PEEPs, amparando-se numa perspectiva crítica, tendo como princípio a universalização da educação básica com qualidade social e como construto para a democratização da educação e promoção de inclusão de atores sociais excluídos.

As análises dos PEEPs se deram a partir da pesquisa documental nos referidos documentos e a partir dos cruzamentos de dados com informações extraídas das bases de dados do Sistema de Informações Penitenciárias (Infopen e Sisdepen), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do PNE (BRASIL, 2014) e PEEs das unidades da federação, com os respectivos documentos de avaliação e monitoramento, bem como os trabalhos científicos produzidos e as análises de diversos autores que colaboram com a discussão dessa temática.

Sendo assim, diante de tais desdobramentos, passa-se e discorrer sobre como essas políticas foram se desenhando e quais os contextos influenciadores das políticas de educação nos espaços de privação de liberdade no Brasil. Os debates iniciados quando da construção do Projeto Educando para a Liberdade foram ganhando novos desdobramentos após a propositura das diretrizes para a oferta de educação nos estabelecimentos penais. Sendo assim, voltaram-se para a ampliação da oferta de educação em todos os níveis nos estabelecimentos prisionais.

### **4.1 O Plano Estratégico de educação no âmbito sistema prisional**

Editado o Decreto nº 7.626/2011, este instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP) (BRASIL, 2011a), a contemplar a oferta de educação básica na modalidade de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica e a educação superior a serem ofertadas nas unidades prisionais. O PEESP (BRASIL, 2011a) propunha articular, de maneira conjunta, as ações governamentais voltadas para a oferta de educação nos espaços prisionais e os responsáveis pela execução penal.

Perfazendo os três eixos, quais sejam, a gestão, a valorização dos profissionais e ações pedagógicas, foram acordadas, no PEESP (BRASIL, 2011a),

ações conjuntas entre o MEC e o MJ, de modo que cabe ao primeiro a capacitação dos professores e dos profissionais que atuam nas prisões, a construção e o fornecimento de equipamentos para os espaços escolares nas prisões, a distribuição de livros didáticos, a organização de bibliotecas e, de maneira prioritária, a alfabetização de jovens e adultos.

Nesse sentido, o PEESP compreendeu um plano que seria executado pela União, em parceria com os estados e o Distrito Federal, com financiamento das ações realizadas por meio dos orçamentos do MEC e do MJ. Passou, então, a ser o documento norteador das ações, metas e estratégias para a formação educacional da população carcerária, bem como um instrumento propiciador da formação dos profissionais envolvidos nos processos de oferta de educação nos espaços de privação e restrição de liberdade (BRASIL, 2011a).

De modo geral, buscou alinhar metas para a universalização da alfabetização dos encarcerados e a ampliação da oferta de educação escolar nos espaços de privação de liberdade, além de procurar uma integração entre a EJA e a Educação Profissional e Tecnológica nos processos formativos ofertados aos encarcerados.

Em síntese, constituíram-se como objetivos do PEESP:

I – executar ações conjuntas e troca de informações entre órgãos federais, estaduais e do Distrito Federal com atribuições nas áreas de educação e de execução penal; II – incentivar a elaboração de planos estaduais de educação para o sistema prisional, abrangendo metas e estratégias de formação educacional da população carcerária e dos profissionais envolvidos em sua implementação; III – contribuir para a universalização da alfabetização e para a ampliação da oferta da educação no sistema prisional; IV – fortalecer a integração da educação profissional e tecnológica com a educação de jovens e adultos no sistema prisional; V – promover a formação e capacitação dos profissionais envolvidos na implementação do ensino nos estabelecimentos penais; e VI – viabilizar as condições para a continuidade dos estudos dos egressos do sistema prisional (BRASIL, 2011a, p. 1).

Além disso, existia, no PEESP, a previsão da criação de um plano de ação que contemplasse o diagnóstico das demandas de educação no âmbito dos estabelecimentos penais, as estratégias e metas para a materialização do plano, bem como as atribuições e responsabilidades de cada órgão do ente federativo que aderisse a tal proposta (BRASIL, 2011a).

A articulação principal versou sobre a busca pela adequação dos espaços destinados às atividades educacionais nos estabelecimentos penais e a formação e

contratação de professores e de outros profissionais da educação, além da produção de material didático e a integração da educação de jovens e adultos à educação profissional e tecnológica.

Vale destacar, também, a mobilização existente quando da propositura do PEESP e sua materialização, sendo que

[a] confecção e execução dos planos estaduais exigiram articulações e ações integradas, intersetoriais e transversais entre diversos atores de dentro e de fora do sistema prisional, como órgãos do âmbito prisional, órgãos e instituições de educação, setores de tratamento penal e setores de segurança, organizações da sociedade civil, órgãos do Poder Judiciário, dentre outros. O papel do Depen nessa construção foi de definir as diretrizes para a política e de unir atores e integrar ações (BRASIL, 2011a, p. 2).

O PEESP representaria, em tese, a materialização de tudo o que foi estabelecido em um marco legal. Ademais, traz, em seu bojo, além das especificidades e dos detalhamentos da situação do sistema prisional em cada unidade da federação, um arcabouço de intencionalidades para a efetivação das ações para a oferta de educação nos espaços prisionais. Essas ações vão desde a oferta e o aumento da escolarização até a formação profissional (BRASIL, 2011a). Sem embargo, o desenho que se tem evidenciado com as pesquisas já realizadas apontou para um descompasso entre as metas propostas e as efetivadas desde a propositura dos planos em âmbito estadual.

Como evidenciado no marco legal e normativo das legislações da educação em prisões, ocorreram aberturas para que a educação em prisões abrangesse tanto a educação formal quanto a não formal. O PEESP, contudo, de maneira incontroversa, apontou como finalidade a ampliação e a qualificação da oferta de educação nos estabelecimentos penais, contemplando a educação básica na modalidade EJA, a educação profissional e tecnológica e a educação superior.

O PEESP reservou lugar de destaque, dentre os seus objetivos, para o incentivo à elaboração dos Planos Estaduais de Educação em Prisões (PEEP) em âmbito estadual, contendo metas e estratégias para a formação dos privados de liberdade, bem como os profissionais envolvidos na oferta de educação em prisões. Para a escrita destes, o MJ e o MEC ofertaram um *Guia com orientações para subsidiar as Unidades Federativas para a elaboração do Plano de Educação nas Prisões*, composto por ao menos cinco grandes eixos, quais sejam:

- I - Do contexto da política de Educação nas prisões, marcos legais e evolução histórica;
- II - Da análise dos dados nacionais de educação nas prisões;
- III - Da análise e das instruções específicas por unidade federativa;
- IV - Instruções e recomendações gerais para melhorias na execução, acompanhamento e avaliação dos planos;
- V - Instruções para subsidiar a elaboração dos planos seguintes.

Nesse guia de orientações, foi indicado que, para a escrita dos referidos planos, deveriam constar a ordem cronológica e a evolução histórica, e ainda os marcos legais sobre a educação de sujeitos em condição de restrição ou privação de liberdade no Brasil, com a inserção da realidade de cada unidade federativa. Apontou, também, para a necessidade de apresentar dados sobre o quantitativo de presos em atividades educacionais, mensurar a evolução das taxas de matrícula de educação em prisões no Brasil e as respectivas indicações do quantitativo de presos em atividades educacionais separadas por regiões e por dependência administrativa.

Foi sugerido, no guia, que se aferissem as taxas de matrículas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o número de matrículas no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), o total de matrículas no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

## **4.2 Planos Estaduais de Educação em Prisões**

As primeiras versões dos Planos Estaduais de Educação em Prisões foram apresentadas em 2012. Naquele ano, as unidades da federação construíram e aprovaram, nas respectivas assembleias legislativas estaduais, o referido plano. Essa ação fazia parte da pactuação feita entre o MEC e o MJ, no sentido de promover as ações para a oferta de educação no sistema prisional e o financiamento delas com os repasses realizados pela União.

A Secadi foi a responsável por entregar, aos estados, um modelo a ser seguido para a estruturação dos planos. Muito embora as unidades da federação tivessem a liberdade de adaptar o Plano ao contexto e à realidade local, ficava condicionada a manter, no mínimo, a estrutura proposta no documento orientador.

Esse processo reforçou as pontuações de Mainardes, Ferreira e Tello (2011) quanto à compreensão de que os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e, para alcançar a aprovação nas assembleias legislativas de cada unidade da federação, sofreram influências políticas locais e, em um macrocontexto, do próprio Estado, na figura da Secadi, para a formação da política.

Os planos possuem, em síntese, uma estrutura organizacional que compreende uma breve apresentação contendo os objetivos, seguida das concepções fundamentais e norteadoras da educação no sistema prisional. Alguns planos mencionaram que já desenvolviam atividades de educação aos privados de liberdade, com experiências anteriores às primeiras legislações voltadas a esse intento, e inclusive demonstraram o histórico dessas ações.

Isso ficou explicitado no PEEPSP (2012),<sup>7</sup> que apontou que São Paulo tem uma das prisões mais antigas no Brasil, instalada em 1938, mas, nesse estado, a primeira experiência com a oferta de educação no sistema prisional só ocorreu em 1950. Vale ressaltar que qualquer menção à oferta de instrução escolar na prisão só viria a aparecer na LEP em 1984.

Existiam contradições sobre quem de fato seria responsável pela oferta de educação nas prisões paulistas. Em um primeiro momento, segundo o PEEPSP (2012), tal oferta era de responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, porém, em 1976, foi criado o Instituto de Amparo ao trabalhador preso, que viria, a partir de 1979, a ser o responsável pela oferta de educação nas prisões paulistas e pela contratação dos professores. Somente em 2011 houve um processo de retorno da oferta de educação nas prisões paulistas para a responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação.

No Rio de Janeiro, os primeiros movimentos para a oferta de educação em prisões se deram em 1967, com as chamadas classes de cooperação, que ministravam aulas nas unidades prisionais, sob a administração da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, com turmas de alfabetização e a primeira etapa do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano).

A partir de 1975, foram abertas turmas de supletivo do 6º ao 9º ano, mas, quando da entrega dos certificados, havia especificações de que tais modalidades

---

<sup>7</sup> Todos os Planos estaduais citados podem ser encontrados em: DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional. **Ações de educação.** Disponível em: <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/dirpp/cgpc/acoes-de-educacao>. Acesso em: 4 mar. 2022.

foram realizadas dentro das penitenciárias, pois as escolas que ofertavam a educação em prisões não tinham uma identidade própria, nem sequer o registro do nome da instituição escolar. Ou seja, era uma escola da prisão que reforçava, após o cumprimento das penas, os estigmas que acompanhariam o indivíduo, ex-aprisionado, em sua documentação de escolarização.

Tal situação só foi resolvida a partir de 1993, quando as escolas ofertantes de educação nos espaços de privação de liberdade passaram a denominar-se escolas estaduais, com a adoção de nomes de patronos para cada unidade, e, a partir de 2003, com a oferta de ensino médio, passaram a ser chamadas colégios estaduais, de modo a descaracterizar, na documentação, que se tratava de uma escola de penitenciária.

Esse foi um passo importante, porém, a identidade de uma escola pública ofertante de educação nos espaços de privação de liberdade não está adstrita à alteração da denominação do nome de uma instituição. É preciso uma proposta pedagógica que estabeleça uma escola para além das grades, pensando-se numa instituição que propicie condições para a emancipação dos alunos e a concretude de novas sociabilidades.

Várias unidades da federação apresentaram, no contexto histórico dos PEEP, o ano de início da oferta de educação nos espaços prisionais. Apontaram, ainda, que existem fontes documentais dando conta de que essas ofertas, em muitas delas, começaram antes mesmo das primeiras legislações voltadas à oferta de educação nos espaços prisionais. O Quadro 1 mostra o ano de início da oferta de educação, subdividido pelas unidades da federação.

Quadro 1 - Ano de início da oferta de educação nos espaços prisionais brasileiros.

Unidades da federação	Ano
AM	1928
MA	1960
MG	1965
RJ	1967
SC	1975
SP	1979
PR	1982
CE	1986
RR	1990
GO	1997
AC	1998
MS	1998
MT	2000

Continua

## Continuação

Unidades da federação	Ano
RO	2002
RS	2002
RS	2002
TO	2002
PA	2003
ES	2005
RN	2006
SE	2008
PE	2011
PB	2012
AL	Não informado
AP	Não informado
BA	Não informado
DF	Não informado

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados dos PEEPs das unidades da federação (2012-2015).

Os PEEPs registraram que a oferta de educação nos espaços de privação de liberdade teve início nos primeiros anos do século XX. O PEEPAM (2015, p. 18) apontou que, em 1928, foi criada a Escola Agnello Bittencourt, que “tinha como principal objetivo alfabetizar os presos, que eram obrigados a frequentar e prosseguir os estudos até o ensino primário completo, conforme aplicação e aproveitamento”. Outras unidades da federação iniciaram a oferta em meados do século XX, tais como o Maranhão (1960), Minas Gerais (1965), Rio de Janeiro (1967), Santa Catarina (1975) e São Paulo (1979).

Os registros dos PEEPs apontam que os primeiros movimentos de oferta de educação nos espaços de privação de liberdade não constituíam a oferta de educação formal. Em diversas unidades da federação, esse modelo era adotado com cursos livres e sem certificação. Esse era o caso do Ceará, que, em 1970, desenvolvia processos de educação não formal:

Não havia matrícula formalizada, seriação, frequência regular à sala de aula e, muito menos, certificação. O preso indicava o que gostaria de estudar: ser alfabetizado ou estudar as disciplinas básicas. Ou podia simplesmente querer aprender algum conteúdo específico dessas disciplinas. Quando achasse que já havia aprendido o que queria ou o suficiente de determinada matéria, podia parar – ou continuava pelo tempo que lhe aprovesse, conforme se interessasse por outros assuntos (PEEPCE, 2012, p. 18).

Por outro lado, em diversos estados, o ensino era ministrado pelos próprios presos que possuísem grau de escolarização um pouco maior em relação aos demais, por professores leigos e também por religiosos que desenvolviam trabalhos voluntários, nos quais se misturava a alfabetização com a catequização. Eram



“pessoas da sociedade que desenvolviam atividades de cunho filantrópico, assistencialista” (PEEPRN, 2015, p. 7).

Consta no PEEPMS (2015, p. 20) que “[a] Educação oferecida às pessoas presas era de caráter apenas ocupacional, com utilização do Telecurso, sem certificação de conclusão de curso”. O caráter que compreendia o misto entre formação e catequização fica explicitado no PEEPMG (2015, p. 20), cuja “educação era ofertada de forma filantrópica e ainda não regulamentada pela SEE; sendo executada pelas freiras, Irmã Maria Bartolo e Irmã Rosa, oriundas da Itália, para trabalharem com as assistências aos presos”.

Para além do simples caráter ocupacional, o PEEPPB (2015, p. 19) fez menção ao fato de que a oferta de educação aos presos tinha por objetivo melhorar o comportamento destes, porém, reconheceu que essas “eram ações isoladas e não institucionalizadas [...], inicialmente organizadas como Ensino Supletivo Especial. As atividades se resumiam a preparação para exames supletivos”.

Os primeiros registros da oferta de educação em prisões no Brasil sinalizadas nos PEEPs apontaram para uma educação não formal, caracterizada pela preparação para exames supletivos, que ocorriam fora das unidades prisionais. O PEEPPR explicitou esse processo no qual eram ofertados:

Cursos Supletivos de 1º e 2º graus, com avaliação fora do processo. Com isso, o estabelecimento mantinha uma estrutura reduzida de professores apenas para preparar os alunos para os exames de equivalência correspondentes às quatro primeiras séries do 1º grau e aos exames supletivos de educação geral, realizados pelo Centro de Estudos Supletivos de Curitiba [...]. (PEEPPR, 2012, p. 30).

A transição do modelo de educação que visava à mera ocupação, a alfabetização com viés de catequização, para o modelo de oferta de ensino que privilegiava a preparação para os exames supletivos decorreu da Reforma Educacional promulgada pela Lei nº 5.692/1971, que instituiu o ensino supletivo.

No início do ano 2000, estando, portanto, já sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, viu-se nos PEEPs um movimento de implantação de turmas de alfabetização, ainda sem certificação das conclusões. O PEEPRN (2015, p. 7) apontou que, nesse período, existiam ainda as “parcerias entre as unidades prisionais com Organizações Não Governamentais (ONGs),

Igrejas, e voluntários que desenvolviam, geralmente, projetos pontuais de alfabetização para jovens e adultos”.

Não havia uma organização geral para a oferta dos cursos de alfabetização, sendo que vários deles eram decorrentes de pactuações, conforme apontou o PEEPPA (2015), cujas ações educativas, dirigidas aos internos nas turmas de alfabetização, e ensino fundamental, ocorriam de maneira informal e sem certificação de conclusão, ficando os alunos dependentes de avaliações externas para alcançá-la.

Quanto aos professores que ministravam as aulas, diversas foram as parcerias estabelecidas, tais como as celebradas por intermédio dos programas do Banco Mundial, que interferiam, em um contexto internacional, nas políticas educacionais dos diversos países signatários de acordos, tais como o Brasil. Assim, foi possível ver exemplos de alguns projetos desenvolvidos no país, em que “as formações desses profissionais eram realizadas pelo Banco do Brasil, que atendia aos analfabetos com o projeto BB Educar, que disponibilizava material didático, uniforme e recursos pedagógicos para os alfabetizadores” (PEEPPA, 2015, p. 9).

Os PEEPs apresentaram similitudes quanto ao reconhecimento dos princípios da universalização da educação. Também reafirmaram, de forma imperativa, que a Educação é direito de todos e dever do Estado, sendo oferecida com gratuidade, inclusive aos que a ela não tiveram acesso na idade própria, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, independentemente da condição em que ela se encontra (BRASIL, 1988).

Da mesma forma, recorreram aos dispositivos contidos na

Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; [n]as Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros de 1955; [n]a V Conferência das Nações Unidas para Educação de Jovens e Adultos; [n]a Conferência de Hamburgo de 1997; [n]a Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien de 1990 (PEEPMG, 2015, p. 19).

Essa busca por sincronicidade no ordenamento jurídico-normativo encontra lugar de destaque nos diversos PEEPs, visando a dar respostas aos tratados celebrados pelo Brasil no contexto internacional. Reconhecem o direito de todos à educação, mas as concepções contidas nos PEEPs não se aprofundam nas

limitações impostas pelo encarceramento para que esse direito seja plenamente alcançado pelos privados de liberdade.

Os PEEPs buscaram estabelecer um marco teórico e uma perspectiva que possa nortear as concepções de educação nos estabelecimentos prisionais. Para isso, recorreram a matrizes teóricas e conceituais, de modo a adotá-las para fundamentar os respectivos planos. Em alguns, aparece uma perspectiva freireana como referência.

É possível apontar diversas citações e leituras a partir de Paulo Freire, às quais os PEEPs recorreram. Dentre elas destacaram-se:

A EJA se apresenta como a modalidade preferencial para a educação de presos e presas, visto que se fundamenta no princípio filosófico da Pedagogia Libertadora de **Paulo Freire**, que tem como pressuposto básico a ontologia como processo de libertação do ser e a gnosiologia, através dos conteúdos históricos e políticos, não neutros, transmitidos aos seres; no contexto pedagógico de José Carlos Libâneo que consiste no processo de ensino e o estudo ativo tanto na atividade do professor quanto nas atividades dos alunos. Orienta que o estudo e o ensino coexistem no “domínio dos conhecimentos sistematizados, habilidades e hábitos para que, por meio deles, desenvolvam suas capacidades mentais” (PEEPAM, 2015, p. 12, grifo meu).

Muito embora exista o reconhecimento e esforços para a construção de uma educação libertadora, essa posição de certo modo contrasta com o próprio papel e sentido da prisão. Nesse sentido, não foi possível evidenciar, nos documentos pesquisados, uma perspectiva que discutisse uma educação para a liberdade, que caminhasse para além dos modelos da sociedade que privilegiem o disciplinamento, a correção e o aprisionamento como forma de coibir os desvios de conduta determinadas no meio social.

Não existe um debate sobre o papel identitário de uma sociedade que possa caminhar para além do aprisionamento, que possa propor construtos de cidadania capazes de colaborar para que se possam buscar outros mecanismos de sociabilização, não atrelados diretamente ao aprisionamento como forma de contenção e que resolvam situações da delinquência e de criminalidade na sociedade atual.

Então, a mera discursividade e interdiscursividade, que soa como uma educação que prima por processos de emancipação, adotando uma perspectiva freireana, não se sustenta, pois não há um debate relativo ao aprimoramento dos

meios de contenção da violência e criminalidade que não estejam diretamente ligados ao aprisionamento.

As matrizes teóricas e conceituais adotadas acabam por não se sustentar quando imprimem um discurso de que, para além da garantia do direito à educação aos privados de liberdade, existe uma gama de participação, de consolidação de ações, de abrangência na garantia da educação básica com qualidade social.

Essa é uma das grandes contradições contidas nos PEEPs, posto que, no corpo do documento, não são sinalizadas as falas dos diversos atores envolvidos no processo de oferta de educação aos privados de liberdade (gestores, professores, agentes prisionais e alunos). Por outro lado, o próprio indicador do plano de metas não traz a garantia de vagas para todos os privados de liberdade. Tal contexto reverbera, na prática, a exclusão social controlada, ao passo que finca marcadores de uma educação pensada para além dos espaços de privação de liberdade no discurso e no texto dos PEEPs, mas não se alinha com um pensamento abrangente de desconstrução do modelo atual de punição, que prima pelo aprisionamento.

Nesse sentido, é preciso indagar se, de fato, os apenados inserem-se, ativamente, conforme apontado nos PEEPs, inclusive nos processos de construção dos respectivos planos e nas escolhas que impliquem no seu processo formativo. O discurso que se intentou imprimir é o de que os privados de liberdade possuem total liberdade para serem autores em seu processo formativo, como restou demonstrado no PEEPMG (2015):

Entende-se que os presos matriculados na EJA prisional se inserem em um campo de tradição de luta pelo direito de educação para todos, pois eles não se constituem em um público-alvo definido e notadamente passivo, mas sim de autores de seu próprio processo de aprendizagem. Sujeitos “capazes de pensar a si mesmos, capazes de intervir, de transformar, de falar do que fazem, mas também do que sonham, do que constata, avaliam, valoram, que decidem e que rompem com o estabelecido” (FREIRE, 1997, p. 10 apud PEEPMG, 2015, p. 17).

Essa visão entra em contradição com a própria construção do Projeto Educando para a Liberdade, nas audiências públicas anteriores à consolidação do respectivo projeto, quando os privados de liberdade não possuíam espaço para também auxiliar na construção de políticas públicas que os alcançassem. Evidenciou-se, portanto, nos modelos dos PEEPs, que se atua nos problemas do encarceramento, e não nas suas causas; tampouco avança em um debate para

além do encarceramento. Soa contraditório um marcador teórico que afirma que os privados de liberdade gozam de um poder de intervir, de transformar, de falar, de romper com o estabelecido em favor de uma educação que os liberte, quando, na verdade, até mesmo o próprio direito à educação não é plenamente garantido a todos.

Essas contradições, segundo Saraiva (2018), ocorrem, principalmente, diante do número crescente de encarcerados, superlotação, déficit de vagas, altas taxas de aprisionamento, bem como discrepância entre o total de vagas nas escolas inseridas nos espaços prisionais em relação ao total de aprisionados com baixa escolarização. Esse cenário aponta, de acordo com o autor (2018), para um quadro de existência de políticas falaciosas, que desencadeiam mazelas sociais.

A perspectiva freireana é seguida de um debate, exposto a seguir:

De acordo com **Paulo Freire** educar é construir, é libertar o homem do determinismo. Para ele, uma educação popular e verdadeiramente libertadora, constrói-se a partir de uma educação problematizadora, alicerçada em perguntas provocadoras de novas respostas, no diálogo crítico, libertador, na tomada de consciência de sua condição existencial (PEEPAC, 2015, p. 13, grifo meu).

Em diversos PEEPs, buscou-se enfatizar o papel de protagonismo dirigido aos alunos inseridos nos processos de ensino-aprendizagem nos espaços prisionais. Ademais, dão conta de um processo de colocação dos alunos como sujeitos da própria aprendizagem. Desse modo, mencionou-se que:

Ainda buscando elementos de concepções filosóficas, políticas e pedagógicas que deem subsídio à EJA, podemos nos apoiar no sociointeracionismo definido por Vygotsky e na pedagogia libertadora de Paulo Freire, que, dentro de seu grande ideário, podemos destacar que ele:

- Enfatiza para a importância e o respeito às experiências, identidade e saberes construídos pelos alunos em seus fazeres;
- Coloca o aluno como sujeito e não como objeto do processo educativo;
- Critica os procedimentos pedagógicos que deixam o professor na posição de transmissor do conhecimento – o que sabe tudo e deposita o conhecimento no aluno – Freire nomeou este procedimento de Educação Bancária;
- O professor deve favorecer o diálogo entre sua visão de mundo e a do aluno, problematizando. Nessa troca, com esse diálogo é que se efetiva o conhecimento;
- Suas concepções destacam uma educação que tenha um caráter emancipatório, libertador, problematizador da realidade no sentido oposto ao de uma educação para a submissão;
- Para Freire, numa visão dialética, a educação para a libertação se constitui como ato de saber, um ato de conhecer e um método de

transformar a realidade que se procura conhecer. Para passar da consciência ingênua à consciência crítica (PEEPAL, 2015, p. 10).

A proposta desta pesquisa não alcança um olhar mais direto e abrangente nos processos de ensino-aprendizagem ocorridos nos espaços de privação de liberdade, capazes de fornecer elementos fundantes para afirmar se tais processos de fato têm se materializado no contexto real ou no contexto da prática. Nesse caso, é preciso ter inquietude para ao menos compreender que tal discurso não tem se traduzido em aumento da participação dos apenados nos processos de escolarização formal, conforme os dados aferidos e que serão apresentados mais adiante.

Diante das especificidades e limitações, existe a compreensão, em alguns PEEPs, da incompletude tanto da prisão como dos processos de escolarização nela realizados, de modo que

[r]eadaptar o(a) apenado(a) ao convívio social, proporcionando-lhe condições para a sua harmônica reinserção social, significa em última análise ressocialização, reeducação, reintegração social de quem, cumprindo pena privativa de liberdade no cárcere, recebeu (ou deveria ter recebido) do Estado oportunidades de aprendizado para viver em sociedade com respeito às normas vigentes. Significa, portanto, acreditar que em qualquer circunstância de sua vida a educação é possível para o homem que se concebe inacabado, como esclarece Paulo Freire: “A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém.” (FREIRE, 2007, p. 27-28) (PEEPMA, 2015, p. 12).

Os debates sobre as conceituações de ressocialização, reeducação, reintegração e reinserção social têm posições diferenciadas quando voltadas aos processos educacionais nos espaços de privação de liberdade. Este trabalho não pretende adentrar nas mais diversas visões críticas contrárias a esses apontamentos, tampouco nas que lhes dão suporte e sustentação. Procura-se adotar a perspectiva de novas sociabilidades a partir das experiências educativas vivenciadas no cárcere, mas que devam ser pensadas como ações educativas direcionadas para o homem.

Aliás, alguns PEEPs reconhecem essas contradições e as explicitaram, de modo a apontar que

[à] luz do pensamento freireano a ação educativa é articuladora entre o homem “sujeito da sua própria aprendizagem” e o meio social, nesse sentido as instituições penais devem considerar que homens e mulheres se constituem ao longo de sua existência, na relação com outros homens e com a realidade. Entretanto, o fim reeducativo e ressocializador atribuído ao cumprimento da pena de reclusão tem significados que revelam contradições, pois nas instituições penais castigo e regeneração, punição e tratamento são objetivos distintos (PEEPMA, 2015, p. 12).

Tais apontamentos também são dirigidos à construção da proposta curricular, que aponta, dentre outras coisas, que

[a] concepção da educação no âmbito do sistema penitenciário do Pará fundamenta-se na teoria freireana. A proposta curricular de Educação no sistema penitenciário é emancipatória e revolucionária por proporcionar aos alunos o aprendizado materializado na leitura do mundo, por compreender a dicotomia entre teoria e prática, saber científico e saber popular (PEEPPA, 2015, p. 6).

É fato que, em uma perspectiva emancipatória, a educação ofertada nos espaços prisionais teria conexões fortes com as sociabilidades a serem alcançadas pelos privados de liberdade. Nessa perspectiva, é preciso repensar um ensino que de fato consiga um aprendizado materializado na leitura de mundo do aluno, mas que consiga ir além do disposto nos documentos falaciosos, oficiais, e possa de fato estar presente na realidade das escolas inseridas nos espaços de privação de liberdade.

Sendo assim, o PEEPPA sinaliza que:

Neste sentido, a educação no cárcere deve ser um espaço democrático de socialização de saberes e de confrontos de ideias que vai além da transmissão de conteúdo e passa a ser um ato criador que, integrado ao tempo e espaço, leva os homens e mulheres a refletirem sobre sua condição e instrumentalizar-se para atuar enquanto sujeito histórico. A dialogicidade, a liberdade de pensar, criar, julgar e agir são essenciais neste processo educacional (PEEPPA, 2015, p. 7).

Logo, um modelo educacional que se constituísse no campo da prática, como um espaço democrático de socialização de saberes, abriria possibilidades para também se buscar novas sociabilidades, que pudessem abrir pontos de inflexão entre a realidade atual e a busca por mudanças, de modo que pudessem re(significar) o sentido da pena e buscar novos horizontes no trabalho com os egressos do sistema prisional.

Os PEEPs, ao tratarem sobre a gestão da oferta de educação nos espaços de privação de liberdade, demonstraram que, mesmo após a celebração dos acordos entre o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça, ainda havia divergências em torno da responsabilidade da gestão das escolas inseridas nas unidades prisionais em âmbito local.

Isso fica nítido, por exemplo, no PEEPSP. Nesse Plano, mostra-se que, entre 2011 e 2012, a gestão da educação de adolescentes, jovens, adultos e idosos em condição de restrição ou privação de liberdade em São Paulo seria de competência da Secretaria de Educação no âmbito da certificação dos alunos, enquanto caberia à Secretaria de Administração Penitenciária contratar e coordenar a atuação dos professores. Somente em 2013 essa atuação passou a ser toda da Secretaria de Educação.

Em relação à Secretaria de Administração Penitenciária, dentre suas atribuições, está o oferecimento do apoio logístico necessário à realização das atividades educacionais, promoção de infraestrutura, oferta de mobiliários, oferecimento de recursos humanos administrativos e garantia de segurança de todos os envolvidos nos processos educativos, de acordo com os próprios planos.

Nos PEEPs de Acre, Ceará, Goiás e Pernambuco, explicita-se que não existe ato normativo dispondo sobre a gestão compartilhada do Sistema Prisional entre a Secretaria de Educação e a Secretaria de Administração Prisional, restando demonstrada uma lacuna normativa.

Em outras unidades da federação, foram feitos termos de cooperação técnica entre as Secretarias de Administração Penitenciária e as redes estaduais e municipais de educação para a oferta de educação nos sistemas prisionais, tal como ocorre no Pará (2012, 2015). Em várias outras, há decretos normativos contendo as atribuições das Secretarias de Educação e das Secretarias de Administração Penitenciárias.

Alguns planos deixam claro que “não existe uma resolução dos Conselhos Estaduais de Educação que trate especificamente sobre a oferta de educação nos estabelecimentos penais” (PEEPPA, 2015); outros, contudo, como o PEEPPR (2012), trazem a menção a pareceres do Conselho Estadual de Educação daquele estado autorizando e apresentando os regramentos para o funcionamento da oferta de educação de sujeitos em condição de restrição ou privação de liberdade desde 1982.



Da mesma forma, os planos demonstraram as fragilidades diante da inexistência de um documento orientador sobre a organização das regras e dos procedimentos de rotina. Sendo assim, os decretos governamentais ou portarias são minimamente utilizados, já que não contêm as especificações necessárias ao bom andamento das ações.

Pensando no poder institucional da prisão, parte dos planos mostrou que a organização da rotina escolar cabe à Secretaria de Administração Penitenciária, de modo que as normas contidas nos pareceres possuem apenas a indicação da rotina dessa secretaria, desconsiderando, portanto, a outra vertente, que seria a organização da rotina em comum acordo, em um documento pensado e pactuado entre a Secretaria de Educação e a Administração Penitenciária de cada unidade da federação.

Com relação à gestão de pessoas, em geral os planos reforçam que a coordenação dos professores, assistentes técnicos e administrativos e pessoal escolar está vinculada às secretarias municipais ou estaduais de educação, às coordenações de EJA, diante dos convênios assinados, bem como aos profissionais da segurança pública que dão suporte à organização dos turnos escolares e ao deslocamento dos alunos.

No entanto, diante da falta de regramentos, em alguns planos não existe a menção a possíveis gratificações ou incentivo à docência nos espaços de privação de liberdade, diante das especificidades de um cumprimento de horário muitas vezes diferenciado por causa dos regramentos de medidas de segurança adotados pelas unidades prisionais, ou mesmo por terem de se deslocar para locais de difícil acesso, posto que a maioria das unidades prisionais se localiza distante dos centros urbanos.

A respeito das nominatas dos docentes e funcionários lotados nas escolas inseridas nos espaços prisionais, tem-se que muitos deles são contratos temporários, sem vínculo estabelecido por meio de concurso público. Esse quadro seguramente tem parte da responsabilidade pela rotatividade dos docentes e pessoal escolar. Isso prejudica a consolidação de uma proposta pedagógica pensada para um desenvolvimento em longo prazo e expõe a fragilidade das políticas públicas de capacitação de professores e do desenvolvimento de uma carreira plena no magistério público por meio de concursos.

Dentro, ainda, da organização da gestão, estão inseridos os processos de certificação e matrícula. Quanto à certificação, os planos creditam às instituições escolares – sejam elas escolas vinculadas, centros de ensino de EJA, dentre outras – a entrega dos certificados após a conclusão das etapas de ensino, ou documentação de transferência em caso de mudança de regime do preso ou transferência de unidade prisional.

Poucos planos, como o PEEPPR (2012), explicitaram os mecanismos de compartilhamento da documentação escolar para efeito de remição de pena, diretamente das unidades prisionais para o juiz de execução penal. Essa orientação está contida na LEP, porém, diversos planos não trazem essa informação. Da mesma forma, alguns deles ignora a Resolução CNE/CEB nº 2/2010, a qual estabelece ser necessária a institucionalização de mecanismos de informação sobre educação em espaços de privação de liberdade. Essas ações, segundo a resolução, têm como objetivo aperfeiçoar o planejamento e o controle social das ações.

Os planos são divergentes ao tratar dos processos de matrícula, contudo, existe um hiato que precisa ser pensado e, de certa forma, faz com que se questione se há entraves institucionais para a realização das matrículas de todos os privados de liberdade que desejam estudar. Alguns planos, como o PEEPPA (2015), de certa forma nos dão essa resposta:

Os procedimentos adotados para o ingresso de alunos ocorrem a partir das seguintes fases:

- Divulgação da oferta de educação;
- Seleção dos internos por meio da demanda espontânea;
- Avaliação técnica multiprofissional (pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, terapeuta ocupacional, enfermeiros) além da participação dos chefes de segurança (PEEPPA, 2015, p. 47).

Esse procedimento deixou claro que não existe uma política de universalização da educação nesta unidade da federação e que o aluno que desejar ingressar nos processos de escolarização precisará aguardar um processo de abertura de vagas, passará por um processo de seleção e estará sujeito à avaliação de uma comissão multiprofissional, cuja palavra final compete aos chefes de segurança, que mostrarão se ele está apto ou não a ser matriculado. Ou seja, existe um poder institucional que determina a matrícula ou não de um aluno. Logo, o direito à educação nos espaços de privação de liberdade não é pleno. São direitos forjados.

Outros planos afirmaram que estavam criando mecanismos e estratégias para a divulgação das vagas existentes e a consequente realização de matrículas dos alunos, não explicitando se todos que desejarem estudar terão as mesmas chances de se matricular diante da relação demanda/oferta desigual.

Ainda sobre a documentação do aluno no momento da matrícula, diversos planos são omissos, posto ser direito do aluno, até mesmo daquele sem comprovação de escolarização anterior, participar de processos de classificação e matricular-se na série/ano em que mostrar as habilidades e competências para frequentar. Apenas o PEEPPE (2012) apresenta essa importante observação em relação à legislação escolar.

Apontamentos parecidos também aparecem no Relatório de Avaliação de Resultados da Gestão Prisional, com base nos PEEPs, por meio do Relatório nº 201902308, que apresenta alguns apontamentos, a saber:

A avaliação demonstrou uma baixa adequação dos arranjos institucionais e dos aspectos de governança das políticas públicas de educação, saúde e trabalho no sistema prisional. As análises demonstraram as seguintes características comuns: institucionalização formal de competências, porém com deficiências na formalização de rotinas administrativas e fluxos organizacionais; desatualização ou ausência de planejamento específico; insuficiente funcionamento do sistema de monitoramento; baixa execução financeira dos repasses federais nas áreas de educação e trabalho; deficiências no grau de integração das Secretarias avaliadas com os outros atores envolvidos nas políticas públicas; [...]. (BRASIL, 2019c, p. 3).

Pelo que restou demonstrado, existem elementos que permitem compreender que falta organização institucional<sup>8</sup> para a oferta de educação nos espaços de privação de liberdade, bem como documentos e normatizações quanto à rotina das unidades escolares inseridas nas unidades prisionais. O Relatório nº 201902308 da Controladoria-Geral da União (CGU) apontou, de maneira incontroversa, que “[a] institucionalização de uma política pública compreende aspectos referentes à formalização de sua existência e à definição dos processos decisórios e das responsabilidades dos atores envolvidos” (BRASIL, 2019c, p. 10).

---

<sup>8</sup> “Espera-se que uma política pública esteja jurídica e oficialmente formalizada, com o estabelecimento de normas, padrões e procedimentos que definam claramente as arenas decisórias, a divisão de competências e as atribuições dos atores envolvidos” (BRASIL, 2014a, p. 43).

Há, ainda, a carência de um clareamento contido nos PEEPs sobre o papel das Secretarias de Educação e da Administração prisional e sobre as intersecções nos trabalhos de ambas na oferta de educação aos privados de liberdade.

Muito embora tenhamos dificuldades de localizar os Planos Estaduais de Educação em prisões nas páginas dos sistemas de informações penitenciárias e nos *sites* das secretarias de educação e de segurança pública das unidades da federação, existe a previsibilidade de publicização e divulgação de versões impressas dos respectivos planos, contidas nos textos aprovados.

Há, no corpo de diversos planos, a intenção de realizar seminários, reuniões, encontros para a divulgação do plano e para a convocação das famílias dos privados de liberdade, pessoas da sociedade civil, universidades e demais segmentos interessados em montar uma comissão permanente para estudos e aprimoramento das ações contidas nos planos.

O próprio Relatório nº 201902308 da CGU sinaliza a “ausência de manifestação de ouvidoria que influencie a gestão das políticas, ausência de influência dos Conselhos na Gestão das políticas avaliadas” (BRASIL, 2019c, p. 3). Logo, os PEEPs se tornaram textos falaciosos, cujas bases não se consolidam minimamente e, diante do crivo de qualquer avaliação, não conseguem demonstrar elementos desses canais importantes de participação, que deveriam estar presentes em todo o processo de materialização dos respectivos planos.

Quanto às parcerias, existe a previsibilidade, nos PEEPs, de realização de convênios com entidades que ministram cursos profissionalizantes, tais como o Sesi, o Senac, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat), o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), as gerências estaduais de educação profissional e profissionalizante.

Nesses termos, como já debatido, os cursos, os estágios e a prática profissional ficaram muito atrelados a um contexto de formação aligeirada, cursos pensados quase sempre para tipos de formação específicos de trabalhos manuais, e o estágio se confundiu com a própria prática do trabalho.

Ou seja, durante o estágio, o aluno já desempenha o trabalho propriamente dito e, muitas vezes, não é remunerado por isso, ou recebe um valor abaixo da média de profissionais que desempenham o mesmo trabalho, sendo, portanto, mão de obra explorada. Vale ressaltar que mesmo os privados de liberdade que

trabalham nas fábricas, indústrias e oficinas dentro das unidades prisionais recebem apenas  $\frac{3}{4}$  do salário mínimo vigente no país.

O Relatório nº 201801109 da CGU, contendo a Avaliação dos Resultados da Gestão no Departamento Penitenciário Nacional (Depen), evidenciou a inadequação dos normativos que prejudicam as políticas de trabalho e a assistência social no sistema prisional. Destacou, ainda, a deficiência na promoção da participação social no debate sobre a materialização das políticas públicas e explicou que as deficiências no sistema prisional impactaram outros órgãos federais “por conta da deficiência de funcionamento das instâncias de coordenação e de articulação, com impacto na efetividade e no compartilhamento de recursos governamentais” (BRASIL, 2018, p. 1).

Esses são elementos cruciais para se pensar nas articulações e nas parcerias, de modo a estreitar a participação de atores que possam somar no processo de materialização das políticas de educação nos espaços de privação de liberdade. É preciso repensar o sistema de gestão das unidades prisionais, para lhe conferir um caráter de participação de diversos segmentos da sociedade, em busca de dinamizar os processos de avaliação, de adequação e de execução das políticas públicas.

Os planos apresentaram, de modo geral, como fontes de financiamento, os recursos recebidos do governo federal, por meio do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), via Programa de Ações Articuladas (PAR),<sup>9</sup> bem como recursos advindos das secretarias estaduais de educação e de administração prisional.

O Relatório nº 201801240 da CGU apontou terem sido feitas pactuações entre a União, os estados e o Distrito Federal, com um repasse de R\$ 6.001.188,16 (seis milhões e um mil e cento e oitenta e oito reais e dezesseis centavos) no Plano de Ação Articuladas (PAR) para o ciclo compreendido entre 2011 e 2014. No entanto, como não ocorreu a execução integral desse valor, foi feita uma

---

<sup>9</sup> Segundo o PEEPGO (2012, p. 139), o PAR “se configura em uma ferramenta importante para o fortalecimento da política de educação nas prisões desenvolvidas no âmbito do Projeto Educando Para a Liberdade”. E, ainda, “o caráter multidimensional do PAR é assegurado pela participação dos gestores e educadores locais em sua construção, baseado em instrumentos de avaliação de campo, compreendendo quatro dimensões: 1) gestão educacional; 2) formação de professores e profissionais de serviço e apoio escolar; 3) práticas pedagógicas e avaliação; 4) infraestrutura física e recursos pedagógicos” (PPEPGO, 2012, p. 139).

reprogramação para o ciclo de 2016 a 2018 e, nesse período, segundo o relatório, não ocorreu uma nova pactuação entre o MEC e as unidades federativas. Dentre os objetos estabelecidos nos convênios, destacaram-se:

[...] aquisição de acervo bibliográfico e de materiais didáticos para os estabelecimentos penais; seminários e eventos sobre educação prisional, inclusive para a elaboração e implementação dos Planos de Educação nas Prisões; formação e qualificação de equipes envolvidas com a educação nas prisões (BRASIL, 2019b, p. 27).

Boa parte das unidades da federação aderiu aos programas de formação técnica e profissionalizante e recebeu recursos para financiar cursos do Pronatec. Diante da falta de publicização dos relatórios de avaliações de execução dos PEEPs dos diversos estados, não foi possível alcançar o número de matrículas, de concluintes e, tampouco, aferir os índices de execução.

O Relatório nº 201801240 da CGU, com a averiguação dos indicadores do Distrito Federal, Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Pará, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, apontou que, nessas unidades da federação, no período compreendido entre 2011 e 2018, o Pronatec Prisional foi executado parcialmente. No Amapá e no Distrito Federal, por exemplo, foi realizado, respectivamente, o percentual de 35% e 40%. Os demais estados não comprovaram a execução do programa, e o Rio Grande do Sul não pactuou o recebimento dos recursos do Pronatec.

O estado de Goiás também não justificou se ocorreu a execução do programa pactuado e informou apenas que o responsável pelo gerenciamento do programa é a Secretaria de Administração Penitenciária, e não a Secretaria de Educação.

A organização da educação formal se dá por meio das escolas que ofertam a educação escolar aos privados de liberdade. É possível identificar, nos PEEPs, ao menos três modelos de escolas inseridas nos espaços prisionais, que se constituem como:

- a) extensão de escolas ofertantes de EJA na região em que os privados de liberdade se encontram;
- b) escolas específicas do sistema prisional (escola prisional);

- c) escolas com modelos independentes, que ofertam propostas para além da educação formal/ensino profissionalizante, projetos de vida, propostas confessionais, etc.;
- d) escolas que são da comunidade e recebem os privados de liberdade como alunos regulares ou que proveem meios para que alcancem certificação para a conclusão da escolarização.

Quadro 2 - Sobre a organização das escolas ofertantes de educação escolar aos privados de liberdade

Tipo de oferta	Formas de organização/certificação	Unidades da federação em que funcionam
Extensão de escolas	Funciona como uma extensão de uma escola ofertante de EJA na comunidade mais próxima da unidade prisional. Possui limitações em razão de não possuir uma proposta pedagógica exclusiva para o atendimento às peculiaridades dos privados de liberdade. Os recursos de financiamento são inferiores, pois abarcam apenas um rateio do total de alunos em relação à escola matriz. Após a conclusão das etapas de ensino, certifica os alunos com os mesmos diplomas da escola originária, sem, no entanto, haver diferenças nos certificados dirigidos aos privados de liberdade.	Esse modelo é adotado principalmente nos estados da Bahia, de Goiás, Maranhão e Roraima.
Escolas específicas do sistema prisional	São escolas que funcionam regularmente dentro das unidades prisionais, mas possuem uma proposta pedagógica exclusiva aos privados de liberdade. Têm espaço físico e financiamento específico para aquela unidade escolar, bem como o grupo gestor também é específico da unidade escolar.	Ocorre, em sua maioria, no Amapá, Amazonas, Pernambuco, Rio de Janeiro e Tocantins.
Escolas com modelos independentes	É um modelo de escola nucleada, que concentra a matrícula de todos os alunos privados de liberdade daquela unidade da federação no ensino presencial, semipresencial ou a distância. Possui financiamento de professores e grupos gestores específicos.	Esse modelo é adotado no Mato Grosso e no Mato Grosso do Sul.
Escolas que são da comunidade	São as escolas ofertantes de EJA ou dos Centros de Ensino de EJA (CEEJA), que recebem os alunos privados de liberdade, alguns do regime fechado que se deslocam até a unidade escolar, ou ainda aqueles do semiaberto ou aberto, que se matriculam e frequentam regularmente as aulas.	Ocorre no Acre, Alagoas, Ceará, Espírito Santo, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte, São Paulo, Sergipe.

Fonte: Elaborado a partir dos dados dos PEEPs das unidades da federação (2012-2015).

As unidades escolares inseridas nos espaços de privação de liberdade, apresentadas nos PEEPs, de modo geral afirmaram que seguem os critérios estabelecidos no § 1º do art. 18-A da LEP; § 2º do art. 8º e inciso III do art. 9º do Decreto nº 7.626/2011; e inciso I do art. 3º e art. 7º da Resolução CNE/CEB nº 2, de

19 de maio de 2010 para a organização e oferta da educação formal. Logo, essas escolas têm autorização de funcionamento dada pelos Conselhos Estaduais de Educação nas respectivas unidades da federação.

Muito embora não exista um marco regulatório geral contendo as atribuições tanto das secretarias estaduais de educação quanto da secretaria de administração penitenciária, existem normativas relativas à Educação de Jovens e Adultos que tratam sobre a responsabilidade conjunta de ambas.

Os PEEPs ainda são muito genéricos na forma de demonstrar como ocorre a organização da educação formal e o grau de comprometimento para a ampliação de vagas. As metas estabelecidas para o aumento de vagas encontram-se com dados desatualizados, baseando-se, principalmente, nos índices de 2011, e não sofreram grandes modificações nas versões de 2012 e de 2015.

Essa situação configura um desalinhamento das políticas de educação em prisões, pois a própria Controladoria-Geral da União apontou nos “relatórios nº 201801109 e 201801240, que o DEPEN e o MEC interromperam o acompanhamento regular dos referidos Planos Estaduais a partir de 2016” (BRASIL, 2019c, p. 12).

Ficou muito nítido o pouco comprometimento dos entes federados na oferta de educação nos espaços prisionais. O PEEP do Acre apontou que possui 12 (doze) estabelecimentos penais, dos quais 7 (sete) oferecem educação. O próprio plano relatou, contudo, que, em uma das unidades escolares, a URS-2, as aulas foram suspensas, pois as salas de aula precisaram ser usadas como dormitórios em virtude da superlotação da unidade. Os presos que manifestaram interesse nos estudos foram orientados a se matricular em escolas estaduais com oferta de EJA e a solicitarem autorização do juiz da vara de execução penal para a extensão do horário do retorno à unidade, logo, essa possibilidade só é viável para quem se encontra no regime semiaberto.

Antes de adentrar na análise dos dados contidos nos PEEPs, é importante atentar para os contextos produtores de políticas, conforme apresentado por Ball (1994), constituindo-se na relação entre o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. O ciclo também constitui um dos pilares dos meios de análise defendidos por Ball. Este, por sua vez, está ligado ao movimento das políticas, à sua formulação, à sua influência, e está inscrito na compreensão defendida por Ball de que o ciclo pode até reencontrar elos anteriores



no processo circular, mas sempre com a ressignificação destes, ou seja, o ciclo não tem origem nem fim.

Logo, este trabalho dialogou com essa perspectiva, tendo adotado os períodos compreendidos entre a entrada em vigor dos PEEPs, mas sustentando a análise na compreensão de que essas políticas de oferta de educação aos privados de liberdade no Brasil não estão restritas a esses períodos, tampouco se encerraram com o término da vigência dos referidos planos.

Os PEEPs trazem metas quantificáveis no Plano de Ação com a busca para a ampliação da educação formal. Sendo assim, esta pesquisa buscou localizar, nos PEEPs, as informações sobre o número de matrículas na educação nos espaços de privação de liberdade, identificadas no início da vigência dos referidos planos, em 2012, bem como as metas para os anos seguintes, cruzando com os dados reais que contêm a taxa de matrículas nos anos de 2012 a 2016.

Nem todos os planos puderam ser localizados nas plataformas de informações penitenciárias. Foram solicitadas tais informações no Infopen e Sisdepen e foi possível ter acesso a alguns dos PEEPs. Desse modo, foram localizados os PEEPs do Acre (2015), Alagoas (2015), Amapá (2014, 2015 e 2016), Amazonas (2015), Bahia (2015), Ceará (2012), Espírito Santo (2012), Goiás (2015), Maranhão (2015), Mato Grosso (2012), Mato Grosso do Sul (2015), Minas Gerais (2015 e 2021), Pará (2015), Paraíba (2015), Paraná (2012 e 2015), Pernambuco (2012, 2013, 2014 e 2021), Piauí (2015), Rio de Janeiro (2012 e 2015), Rio Grande do Norte (2015), Rio Grande do Sul (2015), Rondônia (2015), Roraima (2015), Santa Catarina (2015), São Paulo (2012, 2015 e 2017), Sergipe (2015) e Tocantins (2012). Não foram localizados PEEPs do Distrito Federal.

Nos PEEPs de 2012 que foram localizados, apenas os estados do Ceará, Goiás, Mato Grosso, Pernambuco, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rondônia e São Paulo disponibilizaram os dados referentes ao total de matrículas nesse ano e as metas propostas para os anos seguintes, durante a vigência dos respectivos planos.

Tabela 2 - Número de matrículas no 1º Ciclo dos PEEPs, 2012 e 2014.

UF	Alfabetização	2012*				2014**				Total
		Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Total	Alfabetização	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	
AC	-	-	-	-	-	97	281	56	-	434
AL	-	-	-	-	-	64	260	19	-	343
AM	-	-	-	-	-	110	951	222	-	1283
AP	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
BA	-	-	-	-	-	512	1922	431	-	2865
CE	380	2060	384	-	2824	300	320	80	-	700
DF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ES	-	-	-	-	-	240	360	160	-	760
GO	149	610	210	17	969	778	783	174	02	1737
MA	-	-	-	-	-	131	313	47	-	491
MG	-	-	-	-	-	628	3.960	891	144	5623
MS	-	-	-	-	-	283	1.452	280	13	2028
MT	440	1193	365	-	1998	500	1.393	425	-	2318
PA	-	-	-	-	-	152	980	247	12	1391
PB	-	-	-	-	-	260	1328	222	04	1814
PE	1.218	3.734	1.091	1	6043	-	-	-	-	-
PI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PR	438	2.904	676	24	3208	221	2.685	862	8	3776
RJ	1.153	4.253	367	-	5773	1153	4253	367	-	5773
RN	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
RO	348	598	197	4	1143	-	-	-	-	-
RR	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
RS	910	1011	392	1	2313	450	1050	397	2	1899
SC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SP	-	163	346	-	509	-	8765	4438	12	13215
TO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Brasil	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados dos PEEPs e Infopen

\* Dados extraídos dos PEEPs (2012).

\*\* Dados extraídos dos PEEPs (2015).

Vê-se que vários estados não disponibilizaram os PEEPs nas plataformas do Depen e, dentre aqueles que se pôde localizar, percebe-se uma inconsistência nos dados. Isso fica nítido, por exemplo, no estado de São Paulo, que não tem nem mesmo o registro do total de alunos matriculados na alfabetização.

Chama a atenção também, nessa unidade da federação que tem a maior população prisional do Brasil, o fato de ter registrado a menor quantidade de alunos matriculados no ensino fundamental em 2012. No ensino médio, registra a terceira menor quantidade de alunos matriculados, à frente apenas de Rondônia e Goiás,

sendo esses os estados com a menor quantidade de matriculados em 2012 nessa etapa de ensino.

Os PEEPs de 2012 apresentaram o total de matrículas nesse ano. Para mapear a série histórica entre 2012 (início da vigência dos planos) e 2014 (ano do término), buscaram-se os dados de 2013 no Infopen, porém, esses dados não estavam disponibilizados e os de 2014 foram localizados nos PEEPs de 2015.

Entre os estados que disponibilizaram os PEEPs de 2012 e de 2015, foi possível verificar que ocorreu, no estado do Ceará, uma redução de 75% no total de matrículas entre 2012 e 2014. O mesmo aconteceu no Rio Grande do Sul, com uma redução de 18%. Houve aumento de matrículas em Goiás (79%), Mato Grosso (16%) e Paraná (18%). No Rio de Janeiro, os índices mantiveram-se semelhantes e, em São Paulo, percebem-se inconsistências no lançamento de dados, e, em face disso, apresentou uma variação de aumento de matrículas superior a 2490%.

Entre as sete unidades da federação em que foi possível localizar os PEEPs, vê-se que ocorreu aumento de matrículas nas turmas de alfabetização apenas em Goiás (422%) e Mato Grosso (13,6%). Nos demais, houve queda, sendo eles Ceará (21%), Paraná (49,5%) e Rio Grande do Sul (50,5%). O Rio de Janeiro manteve as taxas de matrícula na alfabetização.

No ensino fundamental, também ocorreu redução no total de matrículas nos estados do Ceará (85%) e Paraná (7,6%), com aumento em Goiás (28%), Mato Grosso (17%), Rio Grande do Sul (4%) e São Paulo (5277%). O Rio de Janeiro manteve-se com os mesmos índices de matrícula. No ensino médio, houve redução no Ceará (79%) e em Goiás (17%), sem variação de índices no Rio de Janeiro. Teve aumento no Mato Grosso (16%), Paraná (27,5%), Rio Grande do Sul (1,2%) e São Paulo (1182%).

Percebe-se, pelos dados de entrada nos processos de escolarização, que as turmas de alfabetização têm sofrido redução em boa parte dos estados pesquisados. Isso é no mínimo contraditório, posto que a população prisional vem aumentando significativamente nos últimos anos e que os índices de escolaridade apontam que mais de 70% dos presos ou não são alfabetizados ou têm o ensino fundamental incompleto; logo, não existe uma justificativa, nos indicadores, para a redução nas taxas de matrícula dessa população.

Os dados a seguir representam o que está disposto nos PEEPs com os dados referentes à entrada em vigor da segunda versão dos referidos planos. Os primeiros

planos vigoraram de 2012 a 2014 e, depois, foram editados os novos PEEPs, que compreenderam 2015 e 2016, em algumas versões, e, em outras, de 2015 a 2017.

Tabela 3 – Número de matrículas no 2º Ciclo dos PEEPs, 2015 e 2016

UF	2015*					2016**				
	Alfabetização	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Total	Alfabetização	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Total
AC	69	295	50	-	414	106	94	0	0	200
AL	64	260	19	0	343	54	181	9	0	244
AM	110	841	222	0	2124	162	567	222	1	952
AP	-	-	-	-	-	0	187	121	4	312
BA	512	1922	431	0	2865	870	1448	455	16	2789
CE	-	-	-	-	-	1637	833	691	64	3225
DF	-	-	-	-	-	443	564	320	70	1397
ES	-	2663	1200	0	3863	719	1387	981	0	3087
GO	778	609	174	2	1563	122	425	89	2	638
MA	-	544	47	-	591	445	761	91	1	1298
MG	628	3960	891	144	5623	1474	5051	2132	162	8819
MS	283	1452	280	-	2015	392	824	276	36	1528
MT	-	-	-	-	-	649	1442	704	7	2802
PA	152	980	247	12	1391	111	556	145	9	821
PB	260	1521	222	4	2007	573	791	177	1	1542
PE	143	8014	635	-	8792	609	4066	1723	4	6402
PI	155	525	37	-	562	272	280	22	2	576
PR	221	2685	862	8	3776	404	2668	22	18	3112
RJ	1317	1336	748	-	3401	574	2454	907	82	4017
RN	-	324	54	-	378	41	133	21	7	202
RO	616	648	110	50	1472	115	467	233	8	823
RR	27	266	131	19	443	61	374	171	5	611
RS	625	938	329	-	1892	458	2149	423	12	3042
SC	112	1323	393	8	1716	413	1542	563	11	2529
SE	-	177	-	-	177	137	79	23	0	239
SP	-	8440	4197	47	12684	2783	7832	6213	63	16891
TO	-	-	-	-	-	64	239	63	1	367
Brasil	-	-	-	-	-	13688	37394	17639	572	69293

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados dos PEEPs.

\* Dados extraídos dos PEEPs (2015).

\*\* Dados levantados junto ao Infopen.

Foi possível localizar os PEEPs (2015) de 22 unidades da federação. Nesses planos, foram levantados os dados do quantitativo de matrículas de 2015 e, a pretexto de realizar a comparação com o ano seguinte, buscou-se a base de dados do Infopen (2016) para verificar se ocorreu evolução ou redução no total de matrículas no segundo ciclo dos PEEPs (2015-2016).

Verificou-se a evolução no total de matrículas nos estados do Maranhão (120%), Minas Gerais (57%), Piauí (3%), Rio de Janeiro (18%), Rio Grande do Sul (61%), Roraima (40%), Santa Catarina (47%), Sergipe (35%) e São Paulo (33%). Sofreram redução no total de matrículas as unidades federativas do Acre (52%), Alagoas (29%), Amazonas (55%), Bahia (3%), Espírito Santo (20%), Goiás (60%), Mato Grosso do Sul (24%), Pará (41%), Paraíba (23%), Paraná (18%), Pernambuco (27%), Rio Grande do Norte (47%) e Rondônia (44%).

Desse modo, mesmo após a entrada em vigor da segunda etapa dos PEEPs, cuja proposta era ampliar o quantitativo de matrículas na EJA em prisões, vê-se que ocorreu redução no total de matrículas em 50% das unidades da federação em que foi possível localizar os PEEPs e, em algumas delas, essa redução se aproxima de 50%. Então, diante desse contexto, como falar na garantia de direitos para a oferta educacional aos privados de liberdade?

Os dados mostraram que ocorreu a maior redução nas matrículas nas turmas de alfabetização e no ensino fundamental. Isso traz inquietude ante o fato de 70% dos presos brasileiros serem analfabetos ou terem o ensino fundamental incompleto. Logo, essa redução indica que mais pessoas continuarão detrás das grades, sem acesso aos processos de escolarização, dificultando sobremaneira sua reinserção na sociedade no pós-pena.

Os PEEPs possuem metas e indicadores quantificáveis voltados à educação de adolescentes, jovens, adultos e idosos em condição de restrição ou privação de liberdade. O PNE (2014-2024), porém, apresenta apenas as metas direcionadas para a Educação de Jovens e Adultos e as estratégias que contemplam a educação sob a direção ou supervisão dos espaços prisionais. Assim, aponta a meta 9 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), mais especificamente a estratégia 9.8, que versa sobre:

[...] assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração [...]. (BRASIL, 2014a, p. 35).

A meta 9, porém, tem por objetivo: “Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência do PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta

por cento) a taxa de analfabetismo funcional”. Essa meta tem muito a dizer, pois, no universo do sistema prisional, entre a população sem alfabetização, no período do primeiro ciclo dos PEEPs, já deveria alcançar, proporcionalmente, uma taxa de alfabetização de 93,5% dessa população prisional.

Para realizarmos um comparativo no ciclo de vigência dos PEEPs (2012 a 2014 e 2015 a 2017), optou-se por fazer o comparativo das taxas de matrículas nos anos finais, portanto, em 2014 e 2017, a partir dos dados levantados no Infopen nesses anos.

Tabela 4 – Comparativo da porcentagem de privados de liberdade envolvidos em atividades de alfabetização em 2014 e 2017

Quantidade de privados de liberdade envolvidos em atividades de alfabetização		
UF	2014	2017
AC	46	60
AL	90	0
AM	93	93
AP	41	0
BA	483	459
CE	418	175
DF	169	261
ES	654	776
GO	90	131
MA	115	2084
MG	871	369
MS	174	662
MT	331	199
PA	68	327
PB	393	424
PE	1571	235
PI	100	407
PR	479	402
RJ	852	62
RN	158	213
RO	288	20
RR	17	536
RS	513	639
SC	297	173
SE	92	2900
SP	229	61
TO	48	-
Brasil	10854	13688

Fonte: Infopen (2014, 2017).

Em 2014, havia, no Brasil, 622.202 presos, dos quais 24.825 foram declarados analfabetos (INFOPEN, 2014), e 10.854 estavam matriculados em turmas de alfabetização. Em 2017, eram, no país, 726 mil presos, dos quais 25.047

foram declarados analfabetos (INFOPEN, 2017). Nesse mesmo ano, segundo os dados do Infopen, havia 13.688 privados de liberdade matriculados em turmas de alfabetização.

Houve um aumento do percentual de matrículas de 2014 para 2017 de 17% na população prisional. Nesse mesmo período, as matrículas nas turmas de alfabetização tiveram um aumento de 26% (de 17% para 19,28%), mas variando na mesma grandeza, posto que a população prisional teve um aumento também proporcional (saindo de 622.202 presos para 726.000).

Esses dados nos mostram que a meta 9 do PNE, que era alcançar 93,5% de alfabetização da população de 15 anos ou mais e erradicar o analfabetismo funcional, encontra-se distante no universo prisional. Vale ressaltar, também, que vários presos se declararam alfabetizados sem comprovação de escolarização, o que recai, em vários casos, na situação do analfabetismo funcional.

Sabe-se que apenas a matrícula não é garantia de a pessoa alcançar êxito nos processos de alfabetização e tampouco de conseguir avançar nos processos de escolarização. Esse é um importante dado a ser considerado, posto que, ao analisarmos a meta 9 do PNE, comparando-a com essas taxas de matrícula de 2014 e 2017, percebe-se que, com exceção de Alagoas e Amapá, todas as unidades da federação ampliaram o quantitativo de matriculados nas turmas de alfabetização dos privados de liberdade.

As porcentagens descritas inclusive revelaram ter ocorrido aumento nas taxas de mais de 100%, mas apenas entre os matriculados. Mas, para uma leitura mais aproximada desse universo, é preciso compreender se, entre aqueles privados de liberdade declarados analfabetos, de fato ocorreu uma melhora acima de 93,5% até 2015, conforme a meta 9 do PNE.

Já na meta 10, visa a

[o]ferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. [...]

Estratégia 10.10) orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração (BRASIL, 2014a, p. 42).

Assim, a educação de adolescentes, jovens, adultos e idosos em condição de restrição ou privação de liberdade contida no PNE tem previsão apenas nas estratégias, inseridas dentro da meta, estando, portanto, sem indicadores para serem aferidos para o acompanhamento do progresso da política.

Existem também as atividades de qualificação profissional, esta última por meio das atividades dos programas Proeja, Pronatec e Projovem do Governo Federal, inserindo-se na vertente da educação profissional. Vale ressaltar que, quando da oferta dos cursos de qualificação profissional, há um privilégio na oferta dos cursos de Formação Inicial Continuada (FIC), que costumam ser cursos de curta duração.

Dentre os cursos de qualificação profissional com mais citação nos PEEPs, destacam-se aqueles voltados a oficinas produtivas, tais como: oficinas de artesanato, corte, costura de roupas, confecção de bolsas, gastronomia (cozinha), padaria, pintura de tecido, bordado, crochê, tornearia em madeira, marcenaria, mecânica, eletricista, saneantes, zelador, executor de serviços gerais, serigrafia, capinagem, horta, pré-moldados, construção civil e áreas administrativas.

Tabela 5 – Quantitativo de privados de liberdade envolvidos em atividades educacionais de qualificação profissional

UF	Curso técnico (acima de 800 horas de aula)		Curso de formação inicial e continuada (capacitação profissional, acima de 160 horas de aula)	
	N	%	N	%
AC	0	0,00	0	0,00
AL	0	0,00	48	30,19
AM	0	0,00	85	11,36
AP	50	3,08	650	40,07
BA	40	1,50	145	5,43
CE	0	0,00	0	0,00
DF	5	0,36	99	7,20
ES	0	0,00	0	0,00
GO	2	0,22	29	3,18
MA	0	0,00	0	0,00
MG	199	2,01	189	1,91
MS	22	1,49	1	0,07
MT	0	0,00	70	2,74
PA	2	0,17	45	3,81
PB	1	0,10	0	0,00
PE	0	0,00	0	0,00
PI	1	0,24	0	0,00
PR	0	0,00	81	1,89
RJ	17	0,38	22	0,49
RN	0	0,00	11	5,82
RO	0	0,00	223	16,02

Continua



## Continuação

	Curso técnico (acima de 800 horas de aula)		Curso de formação inicial e continuada (capacitação profissional, acima de 160 horas de aula)	
RR	4	0,68	266	45,39
RS	10	0,43	14	0,60
SC	33	1,01	124	3,81
SE	0	0,00	0	0,00
SP	25	0,14	397	2,18
TO	0	0,00	0	0,00
Brasil	526	0,74	4.757	6,70

Fonte: Infopen (2017).

É possível observar que os Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) que correspondem à capacitação profissional atendem a uma média de apenas 6,70% das penitenciárias das unidades da federação brasileira, e menos de 1% oferta curso técnico acima de 800 horas, na modalidade Proeja. Dentre as 27 unidades da federação, 14 delas nem sequer ofertam esse tipo de modalidade de ensino.

Esse itinerário está distante das propostas de formação profissional constantes no Decreto nº 5.840/2006, que seria a oferta concomitante de cursos técnicos com a EJA. Vê-se que existe um movimento que privilegia a oferta dos cursos de qualificação profissional de curta duração (FIC), por serem cursos aligeirados, que envolvem poucos gastos para a sua oferta e de curta duração. Mesmo assim, tanto os cursos FICs quanto os do Proeja não atendem a uma parcela considerável da população prisional.

A significação da EJA e do Proeja não se encontra alinhada aos princípios da universalização da educação e formação profissional, endossada por diversos documentos, tais como o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). A meta 10 do PNE tem por objetivo que pelo menos 25% das matrículas na educação de jovens e adultos sejam integradas à educação profissional, nos ensinos fundamental e médio.

Muito embora as informações disponibilizadas pelo Infopen (2017) não apresentem os dados dos cursos acima de 800 horas, separados com a identificação da sua integração com o ensino fundamental ou médio, é possível observar que apenas 0,74% dos privados de liberdade encontram-se matriculados nesses cursos, estando, portanto, distante dos 25% pretendidos na meta 10 do PNE em sua proporcionalidade entre os matriculados na EJA em prisões.

É possível observar que os cursos de formação inicial e continuada (FIC), que correspondem à capacitação profissional, atendem a uma média de apenas 6,70% das penitenciárias das unidades da federação brasileira, e menos de 1% oferta curso técnico acima de 800 horas, na modalidade Proeja. Dentre as 27, 14 delas sequer ofertam esse tipo de modalidade de ensino.

Esse itinerário está distante das propostas de formação profissional constantes no Decreto nº 5.840/2006, que estabeleceu a oferta concomitante de cursos técnicos com a EJA. Vê-se que existe um movimento a privilegiar a oferta dos cursos de qualificação profissional de curta duração (FIC), por serem cursos mais rápidos, que envolvem poucos gastos para a sua oferta e são de curta duração. Mesmo assim, tanto os cursos FIC quanto os do Proeja não atendem a uma parcela considerável da população prisional.

Em geral as atividades da educação não formal contemplam a participação em atividades de leitura, esporte, cultura e lazer. Como a participação nessas atividades representa também uma possibilidade para se alcançar a remição e o abatimento da pena, tem-se observado que o total de privados de liberdade inseridos nesses processos já possui um quantitativo considerável, conforme se vê a seguir.

Tabela 6 – Distribuição das pessoas privadas de liberdade de acordo com o tipo de atividade educacional complementar por unidade da federação

UF	Remição pelo estudo através da leitura		Remição pelo estudo através do esporte		Presos envolvidos em atividades educacionais complementares (videoteca, atividades de lazer, cultura)	
	N	%	N	%	N	%
AC	24	100,00	-	-	-	-
AL	-	-	-	-	-	-
AM	77	45,83	-	-	91	54,17
AP	4	100,00	-	-	-	-
BA	203	38,01	-	-	331	61,99
CE	27	6,68	207	51,24	170	42,08
DF	-	-	-	-	-	-
ES	-	-	-	-	-	-
GO	143	94,08	-	-	9	5,92
MA	-	-	-	-	-	-
MG	1412	45,67	120	3,03	2427	61,30
MS	110	99,10	-	-	1	0,90
MT	236	73,29	-	-	86	26,71
PA	31	36,90	-	-	53	63,10
PB	60	100,00	-	-	-	-
PE	177	33,91	-	-	345	66,09

Continua

## Continuação

UF	Remição pelo estudo através da leitura		Remição pelo estudo através do esporte		Presos envolvidos em atividades educacionais complementares (videoteca, atividades de lazer, cultura)	
PI	12	100,00	-	-	-	-
PR	3457	85,19	446	10,99	155	3,82
RJ	435	62,50	-	-	261	37,50
RN	58	100,00	-	-	-	-
RN	58	100,00	-	-	-	-
RN	58	100,00	-	-	-	-
RN	58	100,00	-	-	-	-
RO	392	69,14	-	-	175	30,86
RR	80	66,67	-	-	40	33,33
RS	103	49,76	37	17,87	67	32,37
SC	2405	83,94	-	-	460	16,06
SE	154	65,81	-	-	80	34,19
SP	793	13,42	-	-	5118	86,58
TO	169	74,78	-	-	57	25,22
Brasil	10.562	49,96	810	3,83	9926	46,95

Fonte: Infopen (2017).

Concluiu-se, a partir desses dados, que, em 2017, havia 21.298 privados de liberdade envolvidos em atividades educacionais não formais. Nesse mesmo ano, havia 70.161 privados de liberdade em atividades educacionais formais, e aqueles que participaram das atividades não formais já haviam atingido o percentual de 23,28%.

É importante observar que, em 2014, segundo o Infopen, havia 63.852 privados de liberdade em atividades educacionais formais e 10.514 nas não formais. Ao se comparar a evolução ocorrida de 2014 a 2017, nota-se ter havido uma evolução na educação formal em um percentual de 9,8%. Já em relação à educação não formal, a evolução foi de 102,5% no mesmo período.

Diversos fatores podem estar por trás desse distanciamento nos indicadores, sendo um deles o baixo investimento e a precarização das políticas públicas. Ademais, as atividades de leitura, videoteca e esportes muitas vezes não requerem uma infraestrutura e pessoal qualificado para fazer o acompanhamento das atividades. Ou seja, não há um financiamento com um quantitativo considerável de recursos. Já quando se trata da educação formal nas escolas, sabe-se que há uma infraestrutura, com profissionais capacitados e investimentos para a manutenção.

A análise desse contexto vem ao encontro do pensamento de Ball (1994), quando defendeu uma estrutura conceitual voltada à análise das políticas, de modo a lançar luz sobre a relação de contexto que implica efeitos/resultados e o contexto

da estratégia política. Ou seja, os PEEPs foram construídos e constituídos no limiar de uma proposta de alcançar avanços das políticas para a oferta de educação nos espaços de privação de liberdade, tendo um arcabouço jurídico a sustentar que se deve privilegiar o aumento da escolarização e a profissionalização.

Contudo, na dinâmica de divulgação de dados pelos órgãos responsáveis pela coleta de informações penitenciárias, não houve uma preocupação em divulgar claramente quais os valores reais do total de privados de liberdade matriculados na educação formal e não formal. Fez-se somente um apanhado geral daqueles que estão envolvidos em atividades educativas.

Isso ocorre para que, no contexto dos efeitos/resultados, se alcancem as metas propostas, criando uma “arena de disputas” de dados que não colabora com o avanço da materialização das políticas educacionais nos espaços prisionais. As divergências de dados entre o Infopen e os PEEPs dão a exata dimensão das lacunas criadas por essa arena de disputas e pela não consolidação exata de dados. Essa ação estratégica de fornecer dados enviesados encaminha as políticas de educação em prisões para uma lacuna que compromete a análise dos ciclos dessas políticas, ao passo que as distancia e cria uma dicotomia entre a proposta dos PEEPs e sua efetivação.

É possível observar que a educação formal realizada nas escolas só teve um aumento de 9,8% entre a entrada em vigor dos primeiros PEEPs, entre 2012 e 2014, e da segunda versão, entre 2015 e 2017; nesse mesmo período, a educação não formal teve uma elevação de 102,5%. Claramente, foram utilizadas estratégias políticas para que se pudesse alcançar um percentual significativo de aumento do número de privados de liberdade envolvidos em atividades educativas. Logo, se optou por expandir aquelas atividades que requereriam menor investimento e que, potencialmente, seriam mais viáveis de ser efetivadas, como a leitura, a prática de esportes, a cultura etc.

Nesse sentido, os resultados são decorrentes dos efeitos da estratégia política, recaindo naquilo que Ball (2008 p. 306) entendia como sendo um “processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado”. Nesse ínterim, quem observa quanticamente os dados da oferta educacional aos privados de liberdade tem a impressão de que, com a entrada em vigor dos PEEPs, o quantitativo de

participantes desses processos aumentou em mais de 100%, quando, na verdade, nos processos formais não atingiu os 10%.

Desse modo, o

[...] conjunto de textos (representações) e os discursos (práticas); estão imersas numa rede de discursos; não são independentes de história, poderes e interesses que espraiam capilarmente e tem sentidos modificados pela migração de textos e discursos de um contexto a outro, por processos de recontextualização que produzem híbridos culturais (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p. 19).

Assim, esses processos são orientados por uma organicidade objetiva que tenta produzir, no campo da prática, uma visão de que as políticas públicas desenhadas para a população prisional de fato têm alcançado avanços, inclusive perante os mecanismos internacionais financiadores de diversas políticas de educação em prisões no Brasil e com as quais têm pactuações.

Fica nítido o processo de modificação de textos e discursos de um contexto a outro (colocação de metas de ampliação de oferta de educação formal e não formal em um só dado, no consolidado dos institutos de divulgação de dados), que acaba por produzir recontextualizações capazes de produzir, a seu turno, híbridos que divergem da realidade vivenciada nos espaços prisionais.

Oliveira e Lopes (2011) consignam que:

[...] há interesses e crenças diversos que fazem com que os projetos definidos na arena de lutas do contexto de influência se apresentem como ressignificações desses mesmos projetos por sujeitos que lhes amalgamam resultados particulares em meio a processos articulatórios (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p. 21).

Então, no “contexto da prática”, em que as políticas voltadas para a educação em prisões produziram de fato efeitos, elas são atropeladas por recontextualizações que, nesse caso, não têm contribuído com avanços na escolarização da população prisional. Têm sido responsáveis, efetivamente, por aumentar a participação dos privados de liberdade nas atividades educativas não formais, em sua maioria se distanciando da proposta original da política de educação em prisões, que era elevar a escolarização da população prisional.

### 4.3 Privados de liberdade envolvidos em atividades educacionais

O Ministério da Justiça, via Departamento Penitenciário Nacional e Coordenação de Educação, Cultura e Esporte (Coece) do Depen, produziu a Nota Técnica nº 14/2020/COECE/CGCAP/DIRPP/DEPEN/MJ, com vistas a indicar os índices de

[...] pessoas presas envolvidas em atividades educacionais nos sistemas prisionais estaduais e sistema penitenciário federal, bem como reafirmar as metas estratégicas de atuação da COECE para a qualificação da política de educação no sistema prisional (BRASIL, 2020a, p. 1).

Essa nota se ancorou no princípio de que “a educação para as pessoas privadas de liberdade é tida como processo formativo de caráter pedagógico” (BRASIL, 2020a, p. 1) e fundamenta-se nas legislações e normativas consolidadas até o momento, quais sejam:

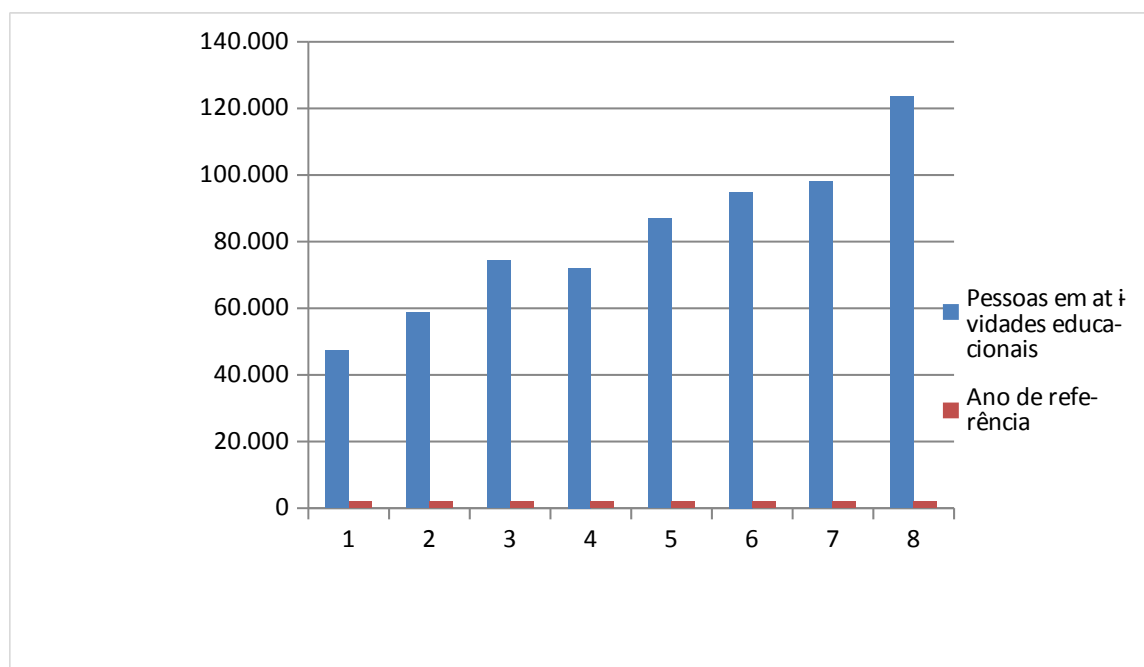
[...] na Lei de Execução Penal (1984), pela Constituição Federal (1988) e por diversas leis e normativos que tratam especificamente do tema, como a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação; o Decreto nº 7.626/2011 – Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional; a Resolução CNPCP nº 3/2009 – Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais no âmbito da política de execução penal; a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2/2010 – Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade no âmbito das políticas de educação; e a Resolução CNE nº 4/2016 – Diretrizes Operacionais Nacionais para a remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro (BRASIL, 2020a, p. 1).

A Nota Técnica nº 14/2020 reforça, ainda, que o “Decreto nº 7.626/2011, que instituiu o Plano Estratégico de Educação no Sistema Prisional (PEESP), trouxe a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais” (BRASIL, 2020a, p. 1), de modo que pudesse ser contemplada a oferta de “educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica e a educação superior” (BRASIL, 2020a, p. 1).

Ainda segundo essa Nota, até o ano de 2019 o Brasil possuía 1.435 unidades prisionais, das quais 946 tinham salas de aula, o que corresponde a 65,9% do total. Em 824 unidades prisionais, há bibliotecas instaladas, perfazendo 57,4% do total. As

vagas disponíveis eram de 49.132 por turno, podendo ser utilizadas no matutino, vespertino e noturno, totalizando 147.396 vagas disponíveis.

Gráfico 2 - Total de presos envolvidos em atividades educacionais 2012 a 2019.



Fonte: Sisdepen (2019).

A Nota Técnica apontou que, de 2012 a 2019, ocorreu uma elevação de 276% no número de presos envolvidos em atividades educacionais. Em 2012, havia 47 mil pessoas em atividades educacionais, e esses valores se elevaram para 124 mil em 2019.

Torres, Ireland e Almeida (2021) chamaram a atenção para o fato de o diagnóstico da educação de sujeitos em condição de restrição ou privação de liberdade identificar uma evolução no número de pessoas envolvidas nas atividades educacionais, analisadas apenas com os indicadores do Infopen com o registro de ingresso/matricula. Assim, segundo os autores, tal análise só atravessa um viés da política pública e, com esses dados, não é possível aferir os aspectos de “permanência, qualidade, aprendizagem, aprovação e conclusão do ciclo anual de ensino e aprendizagem na dinâmica penitenciária” (TORRES; IRELAND; ALMEIDA, 2021, p. 7).

Torres, Ireland e Almeida (2021) apontam para a fragilidade do mapeamento de indicadores confiáveis sobre a efetividade da política educacional. Tal dificuldade decorre, principalmente, da justificativa das instituições prisionais em fornecer dados

reais da situação prisional, em nome do que chamam supostamente de “segurança institucional”. Com isso, deixam de fornecer dados das rotinas de entradas, saídas e transferências dos alunos.

Esses movimentos de entrada, saída e desistência, ocasionados por fatores como transferência, mudanças de regime, dentre outros, não são contabilizados a termo, para aferir, de fato, se a política está alcançando resultados positivos, que possam ser utilizados como embasamentos capazes de justificar uma análise da elevação nas taxas de conclusão de cursos, na qualidade e em melhorias no ensino aprendizagem, etc.

Importa ressaltar, porém, que a meta do PEESP é clara quanto ao objetivo de ampliar a oferta da educação básica na modalidade de EJA, educação profissional e tecnológica e educação superior, de modo que, pela contagem do montante de pessoas envolvidas em atividades educacionais, aferidas pela Nota Técnica, são considerados também aqueles que não participam diretamente da educação escolar formal.

Santos e Fensterseifer (2020) atentaram para os critérios adotados pelo Infopen para contabilizar aqueles que participam de atividades educacionais, quais sejam:

[...] **atividades de ensino escolar**, que compreendem as atividades de alfabetização, formação de ensino fundamental até ensino superior;  **cursos técnicos** (acima de 800 horas de aula);  **curso de formação inicial e continuada** (capacitação profissional, acima de 160 horas de aula); e **atividades complementares**, que abarcam os custodiados matriculados em programas de remição da pena pelo estudo por meio da leitura, pessoas matriculadas em programas de remição pelo estudo por meio do esporte e pessoas envolvidas em demais atividades educacionais complementares (tais como videoteca, atividades de lazer e cultura) (SANTOS; FENSTERSEIFER, 2020, p. 3-4, grifos nossos).

Essa separação é importante para que se compreenda que, do montante dos 124 mil presos que participam das atividades educacionais, apenas 79.028 pessoas participaram das atividades formais de ensino escolar na educação básica (educação de jovens e adultos) e educação profissional (cursos técnicos e cursos de formação inicial e continuada).

Outras 26.826 pessoas estão inseridas em projetos de leitura (com direito à remição da pena pela leitura), 17.762 em atividades educacionais complementares



(videoteca, lazer, cultura) e 433 pessoas em atividades esportivas relacionadas ao processo educacional.

Como o Infopen de dezembro de 2019 apresentou que o Brasil chegou à marca de 748.009 pessoas encarceradas, tem-se que 16,53% delas estão envolvidas em atividades educacionais, mas somente 10,56% estão matriculadas na educação básica e na educação profissional (cursos técnicos e cursos de formação inicial e continuada).

Tabela 7 – Porcentagem de privados de liberdade em atividades educacionais entre 2012 e 2019

Ano de referência	Pessoas em atividades educacionais (%)
2019	16,56%
2018	13,17%
2017	13,13%
2016	12,04%
2015	10,32%
2014	11,96%
2013	10,23%
2012	8,64%

Fonte: Sisdepen (2019).

Embora tenha ficado evidente que, de 2012 a 2019, o total de pessoas envolvidas em atividades educacionais quase dobrou, restou também evidenciado que esse montante destoa da proposta elencada no PEESP, que prima pela oferta de educação formal para o aumento da escolarização básica da população prisional.

Por outro lado, vê-se que a porcentagem de pessoas envolvidas em atividades educacionais (16,56%) é muito pequena em relação ao total de encarcerados e, ainda, dentro dessa porcentagem, é preciso considerar que 6% dessas pessoas estão envolvidas em atividades fora do universo da educação escolar formal.

A seguir está a distribuição de pessoas envolvidas em atividades educacionais pelas unidades da federação.

Tabela 8 – Comparativo do quantitativo de presos em cada unidade da federação com os envolvidos com atividades educacionais entre 2017 e 2019

UF	SISDEPEN Dez 2017			SISDEPEN Dez 2018			SISDEPEN Dez 2019		
	Presos	Em atividades educacionais	%	Presos	Em atividades educacionais	%	Presos	Em atividades educacionais	%
AC	6544	239	3,65%	7901	259	3,28%	8414	286	3,40%
AL	7798	423	5,42%	8581	475	5,54%	9161	436	4,76%
AM	7616	665	8,73%	9133	699	7,65%	10890	852	7,82%
AP	2848	323	11,34%	2863	25	0,84%	2750	78	2,84%
BA	15103	3086	20,43%	14896	3312	22,23%	15108	3688	24,41%
CE	27746	2641	9,52%	29888	2245	7,51%	31569	6999	22,17%
DF	15874	1726	10,87%	16359	2589	15,83%	16636	2771	16,66%
ES	20280	3438	16,95%	22993	3906	16,99%	23427	4917	20,99%
GO	21258	1224	5,76%	23075	2013	8,72%	25761	2955	8,37%
MA	9551	1004	10,51%	11359	1869	16,45%	12346	6895	55,85%
MG	74576	13307	17,84%	78728	10401	13,21%	74712	10000	13,38%
MS	17887	1595	8,92%	15144	1381	9,12%	17578	2244	12,77%
MT	12244	3127	25,54%	12670	3132	24,72%	12519	2868	22,91%
PA	16981	1014	5,97%	19079	1522	7,98%	29825	1586	7,62%
PB	12216	1238	10,13%	12924	1773	13,72%	13326	2285	17,15%
PE	33085	6826	20,63%	32188	9166	28,48%	33641	11000	32,70%
PI	4495	393	8,74%	4514	760	16,84%	4433	463	10,44%
PR	31616	9761	30,87%	23332	7878	33,76%	29831	9527	31,94%
RJ	51132	4113	8,04%	52873	3216	6,08%	50822	4093	8,05%
RN	6696	399	5,96%	8977	403	4,49%	10290	883	8,58%
RO	11916	1940	16,28%	12138	1889	15,56%	13611	1809	13,29%
RR	2721	376	13,82%	3188	368	12,11%	3688	382	10,36%
RS	37432	2810	7,51%	31888	2626	6,75%	41189	2795	6,79%
SC	21900	6429	29,36%	24248	7627	31,45%	23470	11000	46,87%
SE	5137	1034	20,13%	5384	1184	21,99%	6244	1554	18,48%
SP	225874	25336	11,22%	229562	26771	11,66%	231287	31000	13,40%
TO	4050	449	11,09%	4347	513	11,80%	4481	586	13,08%

Fonte: Sisdepen (2019).

Seria importante a Nota Técnica trazer, no montante final daqueles que participam de atividades educacionais, a separação de quem participa das atividades em educação formal, com envolvimento nas atividades de educação básica ou superior, formação técnica e demais atividades, que, segundo a LEP/Depen, compõem as atividades educacionais.

Ademais, essa Nota apontou que, em 17 unidades da federação, ocorreu o aumento de percentual de pessoas presas envolvidas em atividades educacionais entre 2017 e 2019: Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, São Paulo e Tocantins.

Pela análise desses dados, observa-se que, no estado do Maranhão, o número de presos envolvidos em atividades educacionais quintuplicou de 2017 a 2019. Além disso, os dados apontam que mais da metade dos presos dessa unidade

da federação estão envolvidos em atividades educacionais. Outro destaque é Santa Catarina, onde quase a metade dos presos participa de atividades educacionais, despontando, assim, como uma das unidades da federação que mais avançaram no percentual de presos em atividades educacionais.

Entre os 17 estados com elevação no número de presos participando das atividades educacionais, é relevante destacar que, em Goiás, Pará, Rio de Janeiro e Rio Grande do Norte, os dados demonstraram que o total de presos envolvidos nessas atividades não chega a 10%. Ainda, segundo a nota técnica, “para além dos dados percentuais, cabe destacar que os Estados de Minas Gerais, Pernambuco, Santa Catarina e São Paulo possuem quantidade igual ou superior a 10 mil pessoas presas envolvidas em atividades de educação” (DEPEN, 2020, p. 4).

Apontou, também, que, em 18 unidades da federação, ocorreram aumentos apenas no biênio 2018 e 2019. Nessa situação, encontram-se os estados do Acre, Amapá, Amazonas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Tocantins.

Nesse contexto, é importante observar que, em unidades federativas como Acre, Amapá, Amazonas, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, houve uma redução na participação dos presos em atividades educacionais entre 2017 e 2018 e voltou a ter um aumento em 2019, porém, tal elevação não conseguiu alcançar nem mesmo o patamar de matrículas de 2017. Além disso, Amapá e Acre têm os menores percentuais de presos envolvidos nesses processos, sendo respectivamente 2,84% e 3,40%.

Ademais, de acordo com essa Nota, oito unidades da federação apresentaram aumentos consecutivos nos percentuais nos biênios 2017 e 2018 e entre 2018 e 2019. Esses estados são Distrito Federal, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Pernambuco, Santa Catarina, São Paulo e Tocantins. Houve maior elevação nos percentuais em Pernambuco e em Santa Catarina.

Seis unidades da federação, conforme a Nota, conseguiram atingir uma elevação significativa no percentual de pessoas presas envolvidas em atividades educacionais, e a consolidação desse aumento foi assim representada:

1. MA – 55,85% das pessoas presas envolvidas em atividades educacionais em 2019 (aumento de 45,34% entre 2017 e 2019)
2. SC – 46,87% das pessoas presas envolvidas em atividades educacionais em 2019 (aumento

de 17,51% entre 2017 e 2019) 3. PE – 32,70% das pessoas presas envolvidas em atividades educacionais em 2019 (aumento de 12,07% entre 2017 e 2019) 4. PR – 31,94% das pessoas presas envolvidas em atividades educacionais em 2019 5. BA – 24,41% das pessoas presas envolvidas em atividades educacionais em 2019 6. CE – 22,17% das pessoas presas envolvidas em atividades educacionais (aumento de 14,66% entre 2018 e 2019) (BRASIL, 2020a, p. 4).

Essa Nota Técnica 14/2020 mostrou também que, em algumas unidades da federação, ocorreu o decréscimo no total de presos participando de atividades educacionais, classificado como “involução dos índices”. Nessa esteira, encontram-se 10 (dez) unidades da federação, quais sejam Acre, Alagoas, Amapá, Mato Grosso, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima e Sergipe.

Tal involução representa os seguintes índices:

AP – apenas 2,84% de pessoas presas envolvidas em atividades educacionais – (redução de 8,5% entre 2017 e 2019); AC – apenas 3,40% de pessoas presas envolvidas em atividades educacionais (mantém índice baixo desde 2017); AL – apenas 4,76% de pessoas presas envolvidas em atividades educacionais (mantém índice baixo desde 2017) O Estado do Amapá teve expressiva redução de percentual de pessoas presas envolvidas em atividades educacionais entre 2017 e 2019 (BRASIL, 2020a, p. 4).

Os dados apresentados na Nota dão conta de que as unidades da federação com o maior número de encarcerados não conseguiram manter também, proporcionalmente, uma maioria dessa população envolvida em atividades educacionais. Essa é uma contradição que reforça a ideia de que as políticas de educação para os adolescentes, jovens, adultos e idosos em condição de restrição ou privação de liberdade não têm organicidade, são descentralizadas e operam em âmbito local. A Tabela 9 traz esses dados:

Tabela 9 – Total de privados em atividades educacionais em 2019

Sisdepen, dez./2019 Ranking por quantidade de pessoas			UF	Ranking	UF	Sisdepen, dez./2019 Ranking por %		
Presos	Em atividades educacionais	%				Presos	Em atividades educacionais	%
231287	31000	13,40%	SP	1	MA	12345	6895	55,85%
33641	11000	32,70%	PE	2	SC	23470	11000	46,87%
23470	11000	46,87%	SC	3	PE	33641	11000	32,70%
74712	10000	13,38%	MG	4	PR	29831	9527	31,94%
29831	9527	31,94%	PR	5	BA	15108	3688	24,41%
31569	6999	22,17%	CE	6	MT	12519	2868	22,91%
12346	6895	55,85%	MA	7	CE	31569	6999	22,17%
23427	4917	20,99%	ES	8	ES	23427	4917	20,99%
50822	4093	8,05%	RJ	9	SE	6244	1154	18,48%

Continua

## Continuação

Sisdepen, dez./2019 Ranking por quantidade de pessoas			UF	Ranking	UF	Sisdepen, dez./2019 Ranking por %		
Presos	Em atividades educacionais	%				Presos	Em atividades educacionais	%
15108	3688	24,41%	BA	10	PB	13326	2285	17,15%
12519	2868	22,91%	MT	11	DF	16636	2771	16,66%
41189	2795	6,79%	RS	12	SP	231287	31000	13,40%
16636	2771	16,66%	DF	13	MG	74712	10000	13,38%
13326	2285	17,15%	PB	14	RO	13611	1809	13,29%
17578	2244	12,77%	MS	15	TO	4481	586	13,08%
25761	2155	8,37%	GO	16	MS	17578	2244	12,77%
13611	1809	13,29%	RO	17	PI	4433	463	10,44%
20825	1586	7,62%	PA	18	RR	3688	382	10,36%
6244	1154	18,48%	SE	19	RN	10290	883	8,58%
10290	883	8,58%	RN	20	GO	25761	2155	8,37%
10890	852	7,82%	AM	21	RJ	50822	4093	8,05%
4481	586	13,08%	TO	22	AM	10890	852	7,82%
4433	463	10,44%	PI	23	PA	20825	1586	7,62%
9161	436	4,76%	AL	24	RS	41189	2795	6,79%
3688	382	10,36%	RR	25	AL	9161	436	4,76%
8414	286	3,40%	AC	26	AC	8414	286	3,40%
2750	78	2,84%	AP	27	AP	2750	78	2,84%

Fonte: Sisdepen (2019).

Os dados apontaram que a maior população prisional no Brasil está localizada em São Paulo (231.287), seguida de Minas Gerais (74.712) e Rio de Janeiro (50.822). Muito embora o estado de São Paulo tenha a maior população prisional estudando no Brasil, representando 31.000 presos, tal número é puxado pelo fato de também ter a maior população prisional do Brasil; proporcionalmente, esse montante é apenas de 13,40% dos presos dessa unidade federativa, índice este bem abaixo dos 55,85% identificados no Maranhão. Logo, em São Paulo, existe um universo de cerca de 200 mil presos fora de qualquer tipo de atividades educacionais.

Em Minas Gerais, a situação não é tão diferente, pois mais de 64 mil presos estavam fora de qualquer atividade educacional à época do levantamento, e, no Rio de Janeiro, eram mais de 46 mil. Sendo assim, o percentual de participação dos presos nessas atividades foi de, respectivamente, 13,40% em São Paulo, 13,38% em Minas Gerais e 8,05% no Rio de Janeiro. Esses estados, por possuírem a maior população prisional no Brasil, em tese, deveriam ser as unidades da federação com mais presos proporcionalmente participando das atividades educativas.

Chama a atenção o fato de o Acre possuir 8.414 pessoas presas e apenas 286 estarem envolvidas em atividades educacionais, correspondendo a apenas 3,40% do total. No Amapá, das 2.750 pessoas presas, apenas 78 estão inseridas nessas atividades, correspondendo a 2,84%.

Dentre as unidades da federação que, proporcionalmente, mais têm presos envolvidos em atividades educacionais, o Maranhão tem uma população prisional de 12.345 presos e 6.895 deles envolvidos em atividades educacionais, correspondendo a 55,85% desse total. Na sequência, vem Santa Catarina, com 23.470 presos e 11.000 participando das atividades supracitadas, o que corresponde a 46,87%, depois Pernambuco, com 33.641 presos e 11.000 envolvidos em atividades educativas, representando 32,70% desse total, e Paraná, que, com 29.831 presos, tem 9.527 participando nessas atividades, o que corresponde a 31,94%.

A Nota Técnica do Depen reconhece, contudo, que os índices de “educação para o sistema prisional devem ser analisados de forma mais ampla e aprofundada” (BRASIL, 2020a, p. 6), de modo que possam ser feitas comparações relacionadas à qualidade das ações de educação e as peculiaridades da população carcerária de cada estado, principalmente em face do quantitativo de presos de cada um.

O Depen atenta, ainda, para a necessidade do “fortalecimento da política de educação no sistema prisional brasileiro, inclusive com investimentos financeiros” (BRASIL, 2020a, p. 6). Assim, estabelece metas, com a Coordenação de Educação, Cultura e Esporte, para os dois anos que se seguem, buscando:

- a) o fortalecimento da política nacional de educação no sistema prisional; b) o fomento para a elaboração de novos planos estaduais de educação no sistema prisional; c) a confecção de manual, com fluxos e procedimentos para as ações educacionais no sistema prisional; d) a indução para a classificação e definição do perfil da pessoa presa, para fins de encaminhamento às atividades educacionais de forma racionalizada; e) a aproximação das pautas de educação e trabalho e implementação de educação a distância no sistema prisional; f) o fortalecimento e ampliação das ações que envolvem projetos de leitura e escrita no sistema prisional; g) o lançamento de proposta para ampliação da quantidade de salas de aula em unidades prisionais via construção ou reforma, ou via utilização compartilhada de espaços, formação de profissionais que atuam com educação no sistema prisional (BRASIL, 2020a, p. 6).

Os estados que mais avançaram na oferta de atividades educativas dirigidas aos presos, muito embora, como já citado, careçam de um olhar mais abrangente no que diz respeito a outros aspectos e transversalidades, quanto à qualidade, fornecem importantes elementos para que se pense ser possível romper com os baixos patamares apontados nos dados e ir além do que foi alcançado até o momento.

Imbuídos pelas provocações de Ball (1994) acerca da necessidade de uma leitura analítica das políticas educacionais com um olhar abrangente para o ciclo das políticas, torna-se importante questionar, a partir desses dados, fornecidos por órgãos oficiais estatais (Infopen, Sisdepen), qual é o impacto dessa política sobre o quadro social da população prisional.

Ball (2008) incita a “interrogar, avaliar e analisar as políticas em termos de suas contribuições positivas ou negativas para a realização da justiça social”. Nesse sentido, a partir dos dados levantados, também é importante observar que o Brasil tem uma enorme população encarcerada, em que mais da metade (51,3%) não concluiu o ensino fundamental e quase 6% não são alfabetizados.

Então as ações de inclusão dessa população nos processos de escolarização, com a garantia de mecanismos para alcançar os níveis de formação em cada etapa, deveriam ser ações prioritárias. Quando se observa, porém, o impacto da política de educação em prisões no quadro social dos privados de liberdade, notam-se diferenças antagônicas entre o que seria adequado para ampliar os níveis de escolarização dessa população e as ações que têm sido colocadas em prática. A escolarização dessa população prisional após a entrada em vigor dos PEEPs não foi ampliada nem em 10%, mas reconhece-se ter havido um aumento das demais atividades educativas complementares (esportes, cultura, videoteca, leitura).

Da mesma forma, é importante observar o papel dos institutos voltados para a divulgação dos dados do sistema prisional, pois eles têm atuado no campo discursivo, buscando dar legitimidade aos processos de acobertar as fragilidades da não execução das políticas públicas voltadas para os privados de liberdade no Brasil. Fazem isso, por exemplo, quando divulgam que houve um crescimento de 276% no número de privados de liberdade envolvidos em atividades educacionais de 2012 a 2019, mas ignoram que esse crescimento não significou a elevação da escolarização da população prisional.

Esses fatos colaboram com a relação poder/estratégia e sustentam o discurso de que ocorrem avanços na efetivação das políticas de educação em prisões, quando, na verdade, tem-se um cenário distante do alcance de avanços na escolarização e formação dos privados de liberdade.

A constituição das políticas públicas de educação em prisões representaria a constituição de textos políticos e legislativos, como bases para que a política possa

ser colocada em prática, coadunando com o que fora defendido por Ball, Maguire e Braun (2016), porém o que se verifica são políticas de uso, em torno de discursos, das práticas institucionais ligadas à efetividade das políticas públicas, notadamente contaminadas por políticas improvisadas, legislações construídas como remendos constantes, maquiamentos de dados para encobrir as deficiências do Estado na garantia do direito à educação dos privados de liberdade.

Os remendos feitos tanto na legislação, quanto na política de oferta de educação em prisões, já não conseguem mais firmar, posto que os buracos no contexto maior (macrocontexto) não permitem que os remendos feitos para encobrir as deficiências nos microcontextos possam ter eficiência. Percebe-se que, na relação resultado/efeito, no contexto da influência, na estratégia/ação política, existe a tentativa de dar uma resposta à sociedade diante das suas demandas, principalmente no que tange à oferta de educação nos espaços de privação de liberdade, diante das pactuações celebradas pelo Brasil, dos desafios da educação para todos, das metas do Plano Nacional de Educação, etc.

Mas o ato de compreender o macrocontexto e o microcontexto nos impacta no sentido de demonstrar o quanto, no contexto brasileiro, as políticas para a oferta de educação aos privados de liberdade são marcadas por uma tentativa de demonstrar a legalidade das ações, buscando a criação de um arcabouço jurídico e normativo e, ao mesmo tempo, dando abertura para improvisações, para recontextualizações e recriações que impactam na política de modo a legitimar a própria não efetivação da política, encoberta pelo manto da legalidade.



## **5 EDUCAÇÃO EM PRISÕES EM GOIÁS: ENTRE O INSTITUÍDO E O EXECUTADO**

Esta seção tem o objetivo de analisar como ocorre a execução das políticas de educação em prisões em Goiás. Busca-se compreender os processos pactuados por Goiás decorrentes das políticas nacionais para a oferta de educação em prisões, as políticas desenvolvidas, as ações, os planos e as contradições entre o instituído e o que de fato tem sido materializado quando da sua execução.

Inicia-se com a apresentação de como se deu a construção da proposta do Projeto Educando para a Liberdade em Goiás, com a instituição do Plano Estadual de Educação em Prisões, dialogando, assim, com os contextos políticos, normativos e práticos numa análise de ciclo de políticas, uma vez que o PEEP foi instituído em 2012, reescrito em 2015 e, por último, em 2021 (ainda em fase de aprovação final).

Nos referidos planos, para além da análise dos conteúdos e da busca por inteligibilidades, buscou-se perfazer uma contextualização analítica com diálogos entre o formulado, o instituído e os respectivos cruzamentos de dados das metas apresentadas quando da entrada em vigor do PEEP com os dados aferidos pelos sistemas de monitoramento do sistema prisional, nos aspectos ligados à política de oferta de educação em prisões em Goiás.

É relevante, também, observar os elementos significativos em torno da materialização dos PEEPs de Goiás (2012, 2015), os significados, os sentidos e as ações para a oferta de educação aos privados de liberdade em Goiás, caracterizadas pelo mapeamento e acompanhamento da evolução ou não das ações propostas nos PEEPs e no Plano Estadual de Educação em Goiás (PEEGO 2015-2025), alinhados com o PNE nas metas voltadas para a oferta de educação para sujeitos em condição de restrição ou privação de liberdade.

Logicamente, na perspectiva deste estudo, não se pretende observar linearmente os dados a partir da propositura dos PEEPs, mas sim buscar dialogar com as condições objetivas de sua execução. Da mesma forma, intentou-se dialogar com a relação de contextos, as relações de forças imbricadas na construção dos textos dos PEEPs de Goiás (macro e microcontexto) e a relação resultado/efeito na execução.

## 5.1 Projeto Educando para a Liberdade e a instituição do PEEP em Goiás

As ações que culminaram, em Goiás, na implantação do Projeto Educando para a Liberdade tiveram início com a assinatura do protocolo de intenções, firmado em setembro de 2005 entre o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça, via Departamento Penitenciário Nacional (Depen), que se consolidou no Convênio nº 073/2005 (MEC/MJ/Unesco). O estado de Goiás aderiu a esse convênio e estabeleceu um regime de colaboração envolvendo a Secretaria Estadual de Educação e a Agência Goiana do Sistema Penitenciário para a oferta de educação nos estabelecimentos penais goianos.

O projeto Educando para a Liberdade previu, entre outras ações, a realização de oficinas, encontros, seminários, bem como diagnósticos para a adequação do Projeto frente às realidades locais. As primeiras ações se deram a partir da participação de representantes de diversos segmentos da sociedade goiana e membros da Gerência de Educação de Jovens e Adultos da Seduc Goiás na oficina preparatória para a elaboração do “Projeto Educando para a Liberdade”, realizada em Brasília, em outubro de 2005.

Diversas outras ações foram realizadas, ainda em 2005, em Goiás, tais como “oficinas técnicas, seminários regionais, proposições para alteração da lei de execução penal, financiamento de projetos junto ao sistema estadual” (GOIÁS, 2012, p. 24).

Em 2006, foi realizado, em Goiânia, o II Seminário de Articulação Nacional de Construção de Diretrizes para a Educação no Sistema Penitenciário, tendo como participantes diversos representantes dos estados do Ceará, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Rio Grande do Sul e Tocantins. Nesse seminário, ficou acordada a criação de um comitê para coordenar a execução do “Projeto Educando para a Liberdade” em Goiás.

O Plano Estadual “Educação em Prisões de Goiás” (GOIÁS, 2012) apontou que esse comitê teve como função garantir a interação das instituições parceiras na viabilização do desenvolvimento do Projeto Educando para a Liberdade, integrando gestores, professores e agentes de execução penal e demonstrando a relevância da execução do referido projeto.

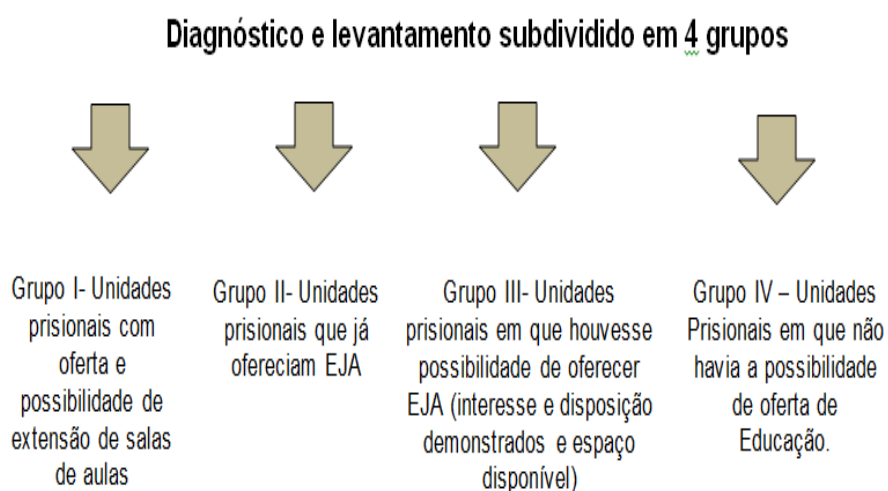
Da mesma forma, o estado de Goiás participou de seminários e encontros nacionais e regionais para a criação e implantação do Projeto Educando para a

Liberdade e, em 2006, esteve presente no I Seminário Nacional pela Educação nas Prisões: Significados e Proposições. Nesse seminário, foram acordados três eixos para a construção do projeto, sendo eles: 1- Gestão, articulação e mobilização, 2- Formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta e 3 - Aspectos pedagógicos.

Para contemplar os três eixos, algumas ações foram iniciadas, mas destacam-se, nesse aspecto, as ações voltadas para o diagnóstico, posto que foram feitos levantamentos sobre a situação da oferta da educação de jovens, adultos e idosos em condição de restrição ou privação de liberdade em Goiás com os locais onde haveria a possibilidade de instalação de salas de aula, demandas, etc.

Para contemplar o primeiro eixo de “Gestão, articulação e mobilização”, foi realizado um diagnóstico da situação dos presídios em Goiás, mapeando as especificidades e possibilidades para a oferta de educação nesses espaços. Para tanto, foram adotadas algumas subdivisões das unidades, diante da realidade encontrada, sendo elas divididas em grupos assim constituídos:

Figura 1 - Diagnóstico da oferta de EJA em prisões em Goiás.



Fonte: Imagem elaborada a partir dos eixos de diagnóstico do PEEP-GO (GOIÁS, 2012).

Esse primeiro levantamento apontou que 26 unidades prisionais em Goiás tinham condições de ofertar o Ensino Fundamental 1º Segmento (1º ao 5º ano). Sendo assim, já a partir de 2005, elas passaram a oferecer educação para os presos, porém, apenas duas delas, a localizada no Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia e a da Unidade prisional de Rio Verde, tiveram escolas específicas para

o atendimento desse público. As demais iniciaram seu funcionamento como extensão de salas de aulas de outras escolas de EJA estaduais já existentes nas localidades onde estavam inseridas as unidades prisionais.

A ampliação na oferta de educação nos espaços prisionais, de modo a contemplar o 2º Segmento da EJA e do Ensino Médio, foi implantada de maneira gradativa. Em 2005, havia 26 unidades que ofertavam a primeira etapa do ensino fundamental nas prisões goianas e, em 2012, das 78 unidades prisionais existentes à época, 33 delas ofertavam educação escolar aos presos, ou seja, menos da metade dos presídios em Goiás ofertava algum tipo de educação aos presos.

O estado de Goiás criou, em 2012, o Plano Estadual de Educação nas prisões (GOIÁS, 2012), compreendido como um desdobramento local do que fora disposto no Decreto nº 7.626/2011, que instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP) em âmbito nacional e a estrutura política debatida no âmbito do Projeto Educando para a Liberdade. O documento do referido plano foi apresentado em setembro de 2012.

O estado de Goiás, bem como os demais estados brasileiros e o Distrito Federal, ao aderirem ao Plano Estratégico, precisaram criar, para receber apoio financeiro e técnico da União, um projeto local com todas as especificidades e um diagnóstico contendo a realidade e as necessidades para a oferta de educação escolar nos estabelecimentos penais goianos, que trouxesse, entre outras coisas, as metas a serem alcançadas e as estratégias utilizadas para a sua execução.

Nesse momento, foi feita uma assinatura conjunta entre a Agência Goiana do Sistema de Execução Penal (Agesep) e a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc), corroborando o que fora acordado junto ao PEESP, sendo os recursos para o financiamento dessa modalidade capitaneados por esse acordo.

Nos termos desse documento, buscava-se, em um primeiro momento, erradicar o analfabetismo no cárcere em Goiás e ampliar o ensino à população carcerária. Entre as principais metas, estava a de zerar o índice de analfabetismo no cárcere já em 2013 e 2014. Dele constava, ainda, a meta de duplicar o número de presos nos ensinos fundamental e médio até 2013, bem como ampliar as 33 unidades que ofertavam educação escolar nos espaços prisionais para 50 unidades até 2014.

Essa meta não foi alcançada, pois, segundo o Infopen (2014), nesse ano de referência, havia, em 37 unidades prisionais goianas, a oferta educacional e, em

outras 63, não havia nenhum tipo de oferta. Logo, não se atingiu a meta de aumentar para 50 o total de unidades prisionais ofertando atividades educacionais no primeiro ciclo de vigência do PEEPGO (GOIÁS, 2012).

Quadro 3 - Listagem de instituições escolares em unidades prisionais no estado de Goiás – 2012.

Regional	Subsecretaria	Município	Local	Escola
Metropolitana	Anápolis	Anápolis	Centro de Inserção Social Anápolis	CEJA Elias Chadud
		Alexânia	Cadeia Pública de Alexânia	C. E.13 de Maio
		Abadiânia	Cadeia Pública de Abadiânia	C. E. Ozório Rodrigues Camargo
		Corumbá de Goiás	Cadeia Pública de Corumbá	C. E. André Gáudie
		Nerópolis	Cadeia Pública de Nerópolis	C. E. Mauro Borges Teixeira
	Aparecida de Goiânia	Aparecida de Goiânia	Penitenciária Odenir Guimarães	C. E. Lourdes Estivaleta Teixeira
		Senador Canedo	Cadeia Pública de Senador Canedo	E. E. João Carneiro dos Santos
		Hidrolândia	Cadeia Pública de Hidrolândia	E. E. Professora Augusta Machado
	Inhumas	Inhumas	Cadeia Pública de Inhumas	C. E. Presidente Castelo Branco
	Trindade	Trindade	Cadeia Pública de Trindade	C. E. Prof. Esmeraldo Monteiro
		Guapó	Cadeia Pública de Guapó	C. E. Deputado José de Assis
Sudeste	Catalão	Catalão	Centro de Inserção Social de Catalão	C. E. Profa. Zuzu
	Piracanjuba	Piracanjuba	Cadeia Pública de Piracanjuba	C. E. Léo Lynce
	Itumbiara	Itumbiara	Casa de Prisão Provisória de Itumbiara	C. E. José Feliciano Ferreira
Sudeste	Rio Verde	Rio Verde	Casa de Prisão Provisória de Rio Verde	E. E. Eugênio Jardim
	Jataí	Jataí	Casa de Prisão de Jataí	C. E. José Feliciano Ferreira
	Quirinópolis	Quirinópolis	Cadeia Pública de Quirinópolis	E. E. Olga Parreira
Norte	Uruaçu	Uruaçu	C. I. de Uruaçu	E. E. Filomena Luiz de França
		Niquelândia	C. I. de Niquelândia	C. E. Joaquim Francisco Santiago
	Minaçu	Minaçu	Cadeia Pública de Minaçu	E. E. Bijamin Tavares da Silva
	Goianésia	Jaraguá	Cadeia Pública de Jaraguá	E. E. Manoel Ribeiro de F. Machado
		Goianésia	Cadeia Pública de Goianésia	E. E. Presidente Kennedy

Continua

Continuação

Regional	Subsecretaria	Município	Local	Escola
Noroeste	Formosa	Formosa	Unidade Prisional de Formosa	E.E. Mauro Alves Guimarães
	São Miguel do Araguaia	São Miguel do Araguaia	Cadeia Pública de São Miguel do Araguaia	E.E. Dom Bosco
	Goiás	Mozarlândia	Centro de Inserção de Mozarlândia	E.E. Dédio de Brito
	Goiás	Goiás	C.I de Goiás	E.E. Dom Abel
Centro Oeste	Iporá	Iporá	Centro de Inserção de Iporá	CEJA Dom Bosco
	Piranhas	Piranhas	Centro de Inserção de Piranhas	E.E. Joaquim Francisco de Souza
	Palmeiras de Goiás	Palmeiras de Goiás	C.I de Palmeiras de Goiás	E.E. Polivalente de Palmeiras
Entorno	Luziânia	Cidade Ocidental	Centro de Inserção	C.E. Ocidental
		Cristalina	Centro de Inserção de Cristalina	C.E. Castelo Branco
		Luziânia	C.I de Luziânia	CEJA Geomires Reis

Fonte: GEEJA/SEDUC/AGESEP/2012.

Havia, em 2012, apenas duas escolas específicas de EJA inseridas nas unidades prisionais em Goiás, localizadas na Penitenciária Odenir Guimarães, no Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia, e outra em Rio Verde.

Atualmente, porém, a única escola específica para o atendimento aos privados de liberdade em Goiás é o Colégio Estadual Dona Lourdes Estivalet Teixeira, em Aparecida de Goiânia. As demais unidades escolares funcionam por meio de extensão de escolas estaduais ofertantes de EJA nas proximidades das unidades prisionais.

O documento do PEEPGO (GOIÁS, 2012) apontou que a maioria das unidades prisionais que ofertam educação escolar aos privados de liberdade goianos tem, em suas dependências, salas de extensão de unidades escolares que ministram EJA regular na região em que estão circunscritas. Essas salas de extensão têm a autorização de funcionamento por parte do Conselho Estadual de Educação de Goiás para atuarem desde a alfabetização até a 1ª, 2ª e 3ª etapas da educação básica.

O PEEPGO (2012) reconhece que, diante da falta de estrutura física e falta de recursos humanos nas unidades prisionais, autorizou-se o agrupamento das pessoas em situação de restrição ou privação de liberdade em turmas que apresentem menor número de matrículas, organizando-as em “salas multisseriadas”. Nesse contexto, os presos foram duplamente cerceados em seu direito de uma educação de qualidade, uma vez que já se encontravam em desvantagem

educacional por uma trajetória recortada pelo abandono escolar e constituem uma demanda reprimida de pessoas em situação de privação ou restrição de liberdade desejando matricular-se nas unidades escolares de EJA (conforme relatório BRASIL, 2011).

Viu-se a utilização de um subterfúgio para maquiar a real situação do baixo compromisso na oferta de educação em prisões. É de se questionar se a proposta pedagógica dessas turmas das escolas estaduais que ofertam EJA para alunos extramuros, e que mantêm extensões para ofertá-la também aos privados de liberdade, contempla especificamente os objetivos e as peculiaridades dessa população.

Recai-se no debate apresentado por Julião (2016) sobre a importância de uma proposta de um modelo de escola “da” prisão, com um projeto político-pedagógico específico e não uma mera transposição de proposta pedagógica das escolas regulares, também adaptada para ser utilizada nas escolas inseridas nos espaços prisionais, ou seja, de uma escola “na” prisão, funcionando como uma mera extensão das escolas regulares da região, cuja proposta não alcança o enfrentamento dos desafios das escolas dos espaços prisionais.

O Plano Estadual de Educação de Goiás 2015-2025 (GOIÁS, 2018) estabelece na meta 7, por meio da estratégia 7.7, que se deve:

adequar a Proposta Pedagógica Curricular da EJA nas prisões e para as instituições de medida socioeducativa para que atendam às necessidades educacionais próprias do Sistema em que estão inseridos, com orientação pedagógica específica, respeitando o conhecimento formal ou informal, e adequado à carga horária e trajetória do aluno jovem e adulto privados de liberdade (GOIÁS, 2018, p. 48).

A inserção das extensões para a oferta de EJA aos privados de liberdade foi uma possibilidade diante das condições objetivas daquele contexto inicial das políticas prisionais, ante as dificuldades documentais, de registro das escolas em prisões, diante do quantitativo de alunos, etc. Esta, contudo, seria uma exceção, pois a regra deveria ser a constituição das escolas com propostas específicas para a oferta educacional aos privados de liberdade.

Essas escolas que atendem a população da EJA de determinada região, ao ofertarem concomitantemente a EJA aos privados de liberdade, apenas os inserem em sua proposta pedagógica e nas ações, de modo a contemplar qualquer público

de EJA. Isso revela, portanto, um quadro de não existência de uma escola alinhada com uma proposta pensada especificamente para a população prisional, que possui especificidades que precisam ser alcançadas para além da simples oferta de EJA.

Analisando a parte organizacional do PEEPGO (GOIÁS, 2012), um dos aspectos abordados pelo documento foi relativo às atribuições e competências da gestão, em que se afirma que a Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (Seduc) não possui um documento normativo específico, contendo as atribuições e competências para a educação nas unidades prisionais. Assim, segundo o PEEPGO sinalizou, orientou-se pelos marcos normativos contidos na:

Lei Federal 7.210 de 1984; Parecer 11/2000; Resolução nº 01/2000 – CNE; Resolução nº 03/2009 CNP/CP; Lei Federal nº 12.433 de 2011; Decreto nº 7.626/2011; Resolução nº 02/2010 – CNE/CEB; Resolução nº 03/2010 CNE/CEB; Resolução CEE/CP nº 5 de 10 de junho de 2011; Parecer 11 de 10 de junho de 2011 CEE/CP e Resolução CEE/CP 08 de 21 junho de 2013, as quais normatizam a Educação Básica (GOIÁS, 2012, p. 182-183).

No PEEPGO, constou que, em 2012, foi buscada, no Conselho Estadual de Educação de Goiás, uma normatização da educação no sistema prisional, obedecendo ao seguinte arranjo, mostrado no Quadro 5:

Quadro 4 - Estrutura de gestão organizacional da educação em prisões em Goiás.

<b>Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (Seduc)</b>	<b>Secretaria Estadual de Segurança Pública e Administração Penitenciária (SSP)</b>
Articular e implementar as políticas públicas educacionais voltadas para a eficiência do processo de ensino-aprendizagem na modalidade de EJA nas Unidades Prisionais.	Responsabiliza-se pelo oferecimento da estruturação do espaço físico e liberação das pessoas em situação de privação ou restrição de liberdade para as aulas, bem como pelo monitoramento destes com vistas a garantir a segurança dos inseridos no estabelecimento prisional, bem como designar servidores penitenciários para acompanhamento.
Coordenar os trabalhos técnicos e pedagógicos realizados pela Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEEJA).	
Incrementar ações para que as Diretrizes de EJA da Rede Estadual de Educação sejam efetivamente desenvolvidas, bem como mobiliar a instalação das salas de aula (carteiras, quadro, material didático, organização das turmas e enquadramento de profissionais (professores, coordenadores, diretores de escolas da rede, etc.)	

Fonte: Quadro elaborado a partir da estrutura organizacional do PEEP-GO (GOIÁS, 2012).

Esse quadro é significativo, pois traz uma síntese das atribuições da Secretaria de Educação e da Secretaria Estadual de Segurança Pública e



Administração Penitenciária quanto ao trabalho a ser realizado com as escolas ofertantes de educação nos espaços de privação de liberdade.

Sabe-se que, na esfera federal, ocorreram diversas tensões quanto à construção de resoluções e portarias que pudessem ser produzidas conjuntamente entre o MEC e o Ministério da Justiça, pois, em várias delas, o objeto era o mesmo. Na esfera estadual, percebeu-se, nesse primeiro momento, durante a propositura dos PEEPs, que não existia uma documentação específica das competências de cada pasta, mas nesse quadro é possível verificar ao menos essa estrutura organizacional.

## 5.2 A educação formal nos PEEPs Goiás (2012, 2015)

O PEEPGO (GOIÁS, 2012) apresenta o quantitativo de privados de liberdade, aqueles que estavam matriculados nas atividades educacionais formais e a demanda daqueles que se encontram sem matrícula nas unidades escolares em 2012.

Tabela 10 – Escolaridade das pessoas privadas de liberdade em Goiás 2012

ESCOLARIDADE	QUANTIDADE	PERCENTUAL	FAIXAS DE FORMAÇÃO
Não alfabetizados	1.067	8,99%	70,73%
Alfabetizados (sem cursos regulares)	3.392	28,59%	
Ensino Fundamental Incompleto	3.933	33,15%	
Ensino Fundamental Completo	1.452	12,24%	28,27%
Ensino Médio Incompleto	1.224	10,31%	
Ensino Médio Completo	679	5,72%	
Superior Incompleto	78	0,65%	0,95
Superior Completo	35	0,29%	
Acima do Superior Completo	1	0,008%	
<b>Total</b>	<b>11.861</b>	<b>100%</b>	

Fonte: AGESEP/ PEEPGO (GOIÁS, 2012).

Esses dados revelam um contexto já evidenciado entre os demais presos brasileiros, constituindo-se como uma população prisional em que a maioria (70,73%) não é alfabetizada ou no máximo possui o ensino fundamental incompleto. Essa realidade nos faz questionar como o Estado educa seus presos, posto que essa população constitua uma demanda reprimida, ou seja, um segmento que não teve acesso à educação escolar extramuros no tempo certo e que também não tem conseguido ter acesso à universalização desse direito nos espaços prisionais.

Nesse contexto, o PEEPGO (GOIÁS, 2012) apontou para os seguintes quantitativos de matrículas:

Tabela 11 – Total de privados de liberdade matriculados em Goiás (2012)

Nível	Quantidade	Percentual
Alfabetização	149	15,11
Ensino Fundamental	610	61,86
Ensino Médio	210	21,29
Ensino Superior	17	1,72
Total	986	

Fonte: AGESEP/ PEEPGO (GOIÁS, 2012).

Em um universo de 11.861 presos, apenas 986 estavam matriculados em 2012, o que correspondia a exatos 8,31% do total de presos. Esse valor está bem distante do valor da demanda mínima, que seria de 70,73% dentre aqueles não alfabetizados, alfabetizados sem escolarização ou ensino fundamental incompleto. Isso fica nítido quando os dados a seguir foram explicitados no plano.

Tabela 12 – Relação entre oferta e demanda educacional aos privados de liberdade em Goiás (2012)

Nível	Demanda	Atendimento	Percentual de cobertura
Alfabetização	1.067	149	13,96%
Ensino Fundamental	3.933	610	15,5%
Ensino Médio	1.224	210	17,15%
Ensino Superior	78	17	21,79%
Total	6.302	986	68,4%

Fonte: AGESEP/PEEPGO (GOIÁS, 2012).

As informações, da forma como disponibilizadas na Tabela 12, nos dá a dimensão de que as ações, em diversos contextos, são maquiadas para legitimar um discurso de que a relação entre demanda e oferta não está tão desalinhada. Para tanto, pelo disposto na tabela, foram disponibilizados os montantes da demanda e do atendimento, separados por níveis, de modo que se chegou a este percentual de atendimento. Porém, em momento algum, falou-se no valor total da demanda (6.302) comparada com o atendimento (986), que corresponderia a um valor global de apenas 15,64%. A demanda pela educação básica, que correspondia nesse ano a 84,44% dos presos, alcançava apenas 15,56%.

O PEEP de Pernambuco (PEEPPE, 2012), por exemplo, apresenta a relação entre a demanda/atendimento e o valor geral de atendimento, mostrando que, nesse

mesmo ano de referência, em que tinha uma população prisional de 25.442 presos, havia um total de 6.764 alunos matriculados, correspondendo a 26,58% de atendimento.

Esses são, então, pontos contraditórios explicitados em documentos oficiais como o PEEPGO (GOIÁS, 2012), que sugere uma relação de dificuldades técnicas no trato com informações, superdimensionamento de dados ou um mecanismo político e institucional para justificar e reduzir a menor termo a demanda existente, ou, ademais, uma justaposição dessas ações para escamotear as fragilidades na efetivação de políticas públicas para os privados de liberdade. Logo, na análise desses diagnósticos contidos nos PEEPs, percebe-se que eles se mostram distantes da realidade do sistema prisional e dificultam o aprimoramento das políticas públicas.

Cria-se essa arena de disputas de dados, como já mencionado, e as ações são pensadas de forma improvisada, sem um trabalho especializado na elaboração das ações, ou seja, operam na “bricolagem”, como menciona Ball (1994), sem o objetivo de responder a uma demanda dos privados de liberdade, mas de trazer simplesmente um indicador a ser alcançado diante de uma meta prevista no PEEPGO, a partir dos financiamentos realizados e das pactuações (contexto de influência, macrocontexto).

De certo modo, ações como essas corroboram a ideia da existência da exclusão dessa população, posto que o PEEPGO pretende dar respostas à necessidade de avanços na escolarização da população prisional goiana e, na verdade, foi construído com dados enviesados, tentando passar a impressão de que presta um atendimento maior do que o existente, e ainda, sem um compromisso mais robusto em avançar na universalização do atendimento.

Pelo contrário, utiliza o próprio texto do PEEPGO, que fundamenta as resoluções da oferta da EJA em prisões em Goiás, bem como as normativas do Conselho Estadual de Educação de Goiás – CEEGO, como forma de criar uma pseudorrealidade, passando a falsa impressão de que está alinhada para o cumprimento dos acordos celebrados para a criação de políticas públicas para a oferta de educação em prisões. Na verdade, o que se observa é a legitimação de um processo que caminha no sentido contrário, da não garantia de ampliação do acesso dos privados de liberdade aos processos de escolarização. Isso fica bastante claro,

quando existe uma discrepância tão grande entre o total da demanda e da oferta de vagas.

Essa situação vai exatamente na contramão do que sugere o Plano Estadual de Educação de Goiás, ao propor, na estratégia 6.16, que o estado de Goiás deve “realizar censo específico sobre a situação educacional da população de jovens e adultos considerada, em situação de hospitalização, privação de liberdade e em medidas socioeducativas” (GOIÁS, 2018, p. 16).

Vejamos os resultados previstos para a oferta de educação escolar formal aos privados de liberdade, contidos no PEEPGO (GOIÁS, 2012), para o triênio 2012 a 2014, que apresentava as seguintes metas:

Tabela 13 – Percentual de matrículas dos privados de liberdade em Goiás previstas para 2012 a 2014

	Nível de escolaridade	Previsão da quantidade de presos e presas matriculados			Percentual de crescimento de matrículas			Quantidade de estabelecimentos com oferta			Percentual de crescimento no número de estabelecimentos com oferta		
		2012	2013	2014	2012	2013	2014	2012	2013	2014	2012	2013	2014
Educação Básica	Alfabetização	149	200	300	-	34%	50%	29	39	52	-	10%	10%
	Ensino Fundamental	610	750	923	-	23%	23%						
	Ensino Médio	210	300	430	-	43%	43%						
Ensino Superior		17	25	37	-	47%	47%	-	2	3	-	-	-

Fonte: GEEJA/SEDUCE 2012 a 2014.

Diante da previsão desse quantitativo de matrículas, é importante observarmos qual era a demanda para o nível de escolarização da população prisional nesse período, constituído entre 2012 e 2014.

Tabela 14 – Quantidade de presos por grau de instrução 2012-2014

Perfil do preso	Masculino			Feminino			Total		
	2012	2013	2014	2012	2013	2014	2012	2013	2014
Não Alfabetizados	996	872	443	40	38	18	1036	910	461
Alfabetizados	3132	3350	1199	172	123	42	3304	3473	1241
Ensino Fundamental incompleto	3577	3526	2084	203	206	124	3780	3732	2208
Ensino Fundamental completo	1436	1595	1106	82	85	110	1518	1680	1216
Ensino Médio incompleto	1134	1473	802	76	78	78	1210	1551	880
Ensino Médio completo	662	576	477	40	37	66	702	613	543
Ensino Superior incompleto	69	65	47	4	5	12	73	70	59
Ensino Superior completo	35	38	17	4	7	5	39	45	22
Ensino acima do superior completo	0	0	2	1	0	-	1	0	2
Não informado	0	0	8390	0	0	376	0	0	8766

Fonte: SISDEPENGO, 2012-2014.

Esses dados revelam a demanda existente em torno da escolarização, pois 60,78% não têm nem mesmo o ensino fundamental completo. Causa estranheza a mudança brusca na captação de dados na passagem de 2013 para 2014, quando a escolarização de uma grande parcela da população prisional deixou de ser informada, gerando dúvidas se foi um ato falho do poder institucional ou foi proposital para o “maquiamento de dados”.

Após observarmos a relação demanda/metas/grau de instruções dos privados de liberdade, torna-se relevante o cruzamento com o quantitativo real de matrículas verificadas nesse período.

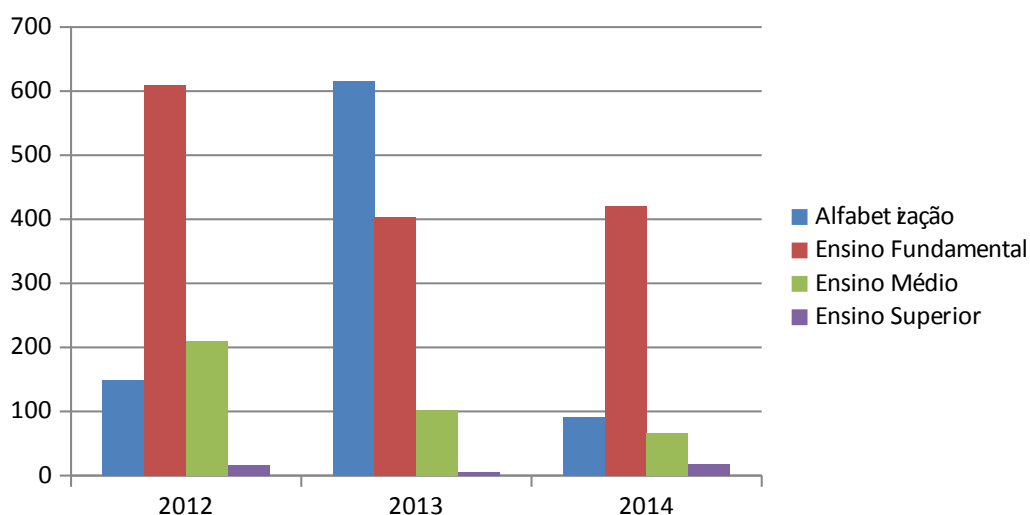
Tabela 15 – Quantidade de matrículas dos privados de liberdade 2012 a 2014

	Nível de escolaridade	Quantidade de matrículas		
		2012	2013	2014
Educação Básica	Alfabetização	149	616	91
	Ensino Fundamental	610	403	421
	Ensino Médio	210	102	67
Ensino Superior		17	5	18

Fonte: INFOPEN 2012, 2013 e 2014.

Representando esses valores graficamente, tem-se:

Gráfico 3 - Quantitativo de matrículas dos privados de liberdade em Goiás de 2012 a 2014.



Fonte: Depen 2012, 2013 e 2014.

Analisando a relação entre o primeiro ano de vigência do PEEPGO (GOIÁS, 2012) e o segundo ano, em 2013, é possível observar que ocorreu um aumento de

313% no total de matrículas nas turmas de alfabetização, estando, portanto, acima da meta prevista no plano, que era de aumentar 34% acima do total de matrículas verificadas em 2012.

No ensino fundamental, houve uma redução de 33,9% no total de matrículas na comparação entre 2012 e 2013, ficando abaixo da meta, que era de aumentar 23%. No ensino médio, a queda foi mais acentuada, de 51,4%, distanciando-se da meta de ampliação em 43%. No ensino superior, que tinha por meta ampliar em 47% o total de matrículas, após a entrada em vigor do PEEPGO (GOIÁS, 2012), aconteceu uma redução de 70,5%.

No terceiro ano de vigência do plano, em 2014, verificou-se um processo de queda acentuada no total de matrículas na alfabetização, sendo a meta ampliar em 50% o total de matrículas e, no consolidado do ano, ocorreu uma redução de 85% no total de matrículas em comparação com o ano anterior.

No ensino fundamental, cuja meta era ampliar em 23% o total de matrículas, houve um aumento de apenas 4%, abaixo da meta prevista. Nesse ano, a meta não foi alcançada, porém, mesmo assim, registrou-se um aumento no número de matrículas, sendo esse um indicador relevante.

Já no ensino médio, percebeu-se uma redução de 34,3% no total de matrículas, quando a meta visava a um incremento de 43%. No ensino superior, cuja meta era ampliar as matrículas em 47%, notou-se um aumento de 260%. Desse modo, a meta nesse ano foi amplamente alcançada, acima do previsto.

Como estamos em uma análise de ciclo de políticas, é importante também a leitura dos dados a partir também desses momentos da entrada em vigor dos PEEPs em Goiás, de modo que de 2012 até 2014, no computo das matrículas gerais, ocorreu um aumento de 79%, porém essa elevação não se sustentou no segundo ciclo de vigência dos planos entre 2015 e 2016, em que ocorreu uma redução em 60% no total das matrículas quando comparadas com o ciclo anterior.

Então, por esses indicadores, não é muito difícil compreender que as políticas não conseguiram obter capilaridade para ampliar o total de matrículas e continuar ampliando nos anos seguintes. Isso tem muito a ver com o que estamos pontuando, com relação a políticas desalojadas, ações pontuais, ajustes em contextualizações para fazer frente a acordos celebrados, mas que não se converteram de fato numa política pública.

Vale ressaltar que a LEP só foi alterada em 2015 para tornar obrigatória a oferta até ensino médio nas penitenciárias brasileiras. Em 2012, portanto, havia a obrigatoriedade de garantir a oferta de ensino ao menos na etapa fundamental para os privados de liberdade.

Restou demonstrado pelos dados que, na educação básica, não houve um aumento significativo no total de matrículas após a entrada em vigor do PEEPGO (GOIÁS, 2012); na etapa da alfabetização, houve um crescimento em 2012, precedido de uma queda acentuada, não se mostrando uma ação contínua e tampouco se consolidando como uma política de ampliação do acesso dos privados de liberdade aos processos educativos, diante da demanda de presos sem alfabetização.

O ensino fundamental não manteve as matrículas nem mesmo nos patamares do primeiro ano de vigência do plano. Já o ensino médio apresentou diminuição significativa do total de matrículas em todos os anos do primeiro ciclo do PEEP em Goiás.

Logicamente, esse estudo não buscou estabelecer uma dicotomia entre o PEEPGO e os dados consolidados após sua materialização. Tampouco se atém aos aspectos de sua formulação nem à sua avaliação. No entanto, procurou dialogar numa perspectiva crítica a partir dos dados levantados, a fim de imprimir uma leitura reflexiva, que visa a estabelecer conexões com vista a compreender as relações de força oriundas da constituição das políticas voltadas para a oferta de educação aos privados de liberdade em Goiás.

A partir dessa perspectiva, é importante observar que as ações, os discursos e o delineamento das políticas públicas para a oferta de educação em prisões constituem entes inter-relacionados na constituição dos “três ciclos principais do ciclo de políticas, que são o contexto de influência, de produção de texto e o contexto da prática” (BALL; BOWE, 1992).

Fazendo a retomada desse processo, o estado de Goiás celebrou um convênio com a União para ampliar a oferta de educação aos privados de liberdade em Goiás. Já no início do PEEPGO (GOIÁS, 2012), é possível observar haver uma estratégia política de demonstrar que, em Goiás, as ações educacionais aos privados de liberdade já aconteciam quase na metade dos presídios goianos em 2012.

Diferentemente de outras unidades da federação, decidiu-se realizar um diagnóstico por conta própria para levantar os dados sobre o quantitativo de presos, a escolaridade e a demanda gerada por esses indicadores. Logo, esses dados se mostraram contraditórios ao se realizar o cruzamento com os indicadores apresentados pelo Depen.

Os financiamentos advindos das pactuações realizadas pelo estado de Goiás com o Projeto Educando para a Liberdade apresentavam consonância direta com o Plano de Ações Articuladas (PAR) do Governo Federal, logo, esse diagnóstico se voltou para contemplar essas ações, sob os auspícios do contexto de influências, e se imbricou na consolidação do texto do PEEPGO (GOIÁS, 2012).

Assim, no referido plano, afirmou-se que garantiriam a erradicação do analfabetismo nos presídios goianos até 2014, mas, no contexto da prática, estabeleceram como meta elevar em 50% o total de alfabetizados inseridos nos processos de escolarização. Nos ensinos fundamental e médio, previa-se duplicar o total de matrículas, algo que não ocorreu e, pelos dados, percebeu-se uma redução dos percentuais de matrícula.

Essa é apenas uma das contradições que, de certo modo, incita a questionar até que ponto o texto do PEEPGO (GOIÁS, 2012) consolidou-se numa estratégia política voltada para escamotear as fragilidades na criação das ações. Essas incoerências entre o texto do PEEP e as metas são visíveis, de modo que o próprio plano de ação fica estrategicamente nas últimas páginas do documento, dificultando a rememoração dos indicadores apontados no diagnóstico e nos dados iniciais do plano. Além disso, provavelmente, guarda certa intencionalidade de não universalizar a educação escolar aos privados de liberdade em Goiás.

O Plano Estadual de Educação em Prisões em Goiás foi reescrito e editado em 2015, com poucas alterações em relação ao que fora apresentado em 2012. Sabe-se que ocorreram divergências entre o Ministério da Justiça e o Ministério da Educação sobre os limites e as possibilidades de atuação de cada pasta no contexto nacional.

Em âmbito local, o documento do PEEPGO (GOIÁS, 2015) buscou demonstrar que houve uma articulação entre a Secretaria de Educação, via gerência de EJA, e a Superintendência Executiva de Administração Penitenciária.

Enfatizou que,



[...] para a construção desse plano, inúmeras visitas foram feitas às unidades prisionais goianas, por técnicos da Gerência Pedagógica de EJA; reuniões e relatórios com representantes da Superintendência Executiva de Administração Penitenciária foram elaborados com a finalidade de diagnosticar o funcionamento desse sistema prisional e como tem sido ofertada a Educação Básica na modalidade de EJA nesse âmbito (GOIÁS, 2015, p. 31).

O documento buscou reforçar a compreensão de que se trata de um documento construído por muitas mãos, que respeitou o debate e a formação de consensos, mas ignorou o enorme abismo entre as metas e o seu alcance no contexto da prática, após a materialização das ações propostas no plano de 2012.

Mas o PEEPGO (GOIÁS, 2015) reconheceu a existência de tensionamentos oriundos da baixa capilaridade das escolas inseridas nos espaços prisionais goianos, decorrentes da problemática de inúmeras escolas serem extensões de outras escolas estaduais. Ademais, reconheceu que “as práticas educativas, transportadas de escolas extramuros, sem procedimentos específicos de adequação à educação prisional, terminam por dificultar o reconhecimento dos sujeitos envolvidos” (GOIÁS, 2015, p. 35).

De maneira incontroversa, apontou ainda que,

[...] diferentemente dos educandos das escolas convencionais, com tempos e espaços diferenciados, aqueles que se encontram em regime privado de liberdade estão condicionados a dispositivos disciplinares específicos, que são mais rigorosos do que em outras escolas, os quais dizem respeito à manutenção da ordem na instituição penitenciária na qual eles estão custodiados. Essa realidade, da mesma forma que tantas outras, encontra-se impregnada de problemas relacionados à ordem social, política, econômica e cultural, fato que influencia diretamente as propostas educativas. Como consequência, há um reflexo nos mecanismos de produção de identidade dos indivíduos que ali estão inseridos, implicando diretamente na formação da cidadania (GOIÁS, 2015, p. 35).

Ficou explicitado, no texto do plano, que o poder institucional da prisão tem primazia se comparado ao poder exercido pela escola na vida escolar dos privados de liberdade. Afirmou não só isso, como também reconheceu que esse poder influencia diretamente as propostas educativas. Assim, as políticas educacionais dos privados de liberdade são pensadas a partir da ótica de um “Estado penal”, que imagina recuperar os detentos punindo-os, sem o compromisso de educá-los.

Esse Estado Penal se consolida numa estrutura de poder coercitivo amplo (macrocontexto), mas que exerce poder sobre a construção das políticas públicas voltadas aos privados de liberdade (contexto de influência), na própria construção

dos PEEPsGO (GOIÁS, 2012, 2015). Da mesma forma, condiciona as etapas da produção do texto ao contexto da prática, pois existe um poder organizacional, nas instituições prisionais, que privilegia a matrícula apenas dos presos com bom comportamento.

Esse poder institucional também atravessa os “microcontextos”, pois reverbera, no “contexto da prática”, em âmbito local, tudo o que é pensado de maneira geral no poder coercitivo de um Estado Penal e no punitivismo. Este tem se consolidado como um poder que intersecciona as estruturas sociais, e isso influencia os efeitos/resultados das políticas públicas, tais quais têm sido demonstrados neste estudo.

A “instituição prisão” tem papel superior na construção das políticas para a oferta de educação em prisões e é indutora dessas políticas, uma vez que exerce poder decisivo em sua consolidação. Logo, o apontamento de que o PEEPGO (GOIÁS, 2015) foi um documento construído coletivamente não se sustenta. Sendo assim, ficou demonstrado que as ações educativas precisam se adaptar à prisão para existirem nesse espaço, longe da importância de exercerem papéis conjuntos na visão comum da complementaridade para a reintegração dos privados de liberdade.

Ora, se foram feitas pactuações conjuntas para a oferta educacional e se a prisão pretende exercer um caráter reparador, socioeducativo, reintegrador, então o que distancia a escola dessa proposta? Por que não se desenvolvem ações conjuntas entre o cumprimento da pena com os mecanismos de recuperação do apenado, sendo a educação um desses recursos?

Concorre, portanto, para o estímulo a uma visão rasa e periférica da educação que aprofunda as desigualdades educacionais, quando condiciona a oferta educacional aos privados de liberdade, peneirando as ações que podem ser amoldadas pelo interesse da “instituição prisão”.

Evidente, então, a existência de um “contexto de influência” que exerce poder tanto na “produção de texto”, *in casu*, no PEEPGO (GOIÁS, 2015), nas ações, na materialização da política pública e no funcionamento das instituições encarregadas da materialização dessa política, sendo estas as unidades prisionais.

Existe, reconhecidamente, uma cadeia de forças (macrocontexto) que litigam desde a construção da política (contexto da influência), no seu delineamento, e se expandem nas esferas social, política, econômica e cultural, permeando as

instituições nas pessoas de seus agentes, de modo a permitir “recontextualizações” e “hibridismos”, conforme citou Ball (1994). Isso certamente impacta nos mecanismos de produção de identidade dos indivíduos inseridos nos espaços de privação de liberdade (microcontexto, contexto da prática e resultados/efeitos).

Oliveira e Rosa (2016), imersas no pensamento de Ball, explicitam que

[...] alguns mecanismos tentam restringir a produção de alguns sentidos como dispositivos legais, sistemas de financiamento e sistemas de avaliação. Em contrapartida, outros mecanismos são criados com o objetivo de legitimar esses discursos, como a hibridização de vários discursos para que diferentes setores se sintam representados na política (OLIVEIRA; ROSA, 2016, p. 275).

Então, quando um documento oficial como o PEEPGO (GOIÁS, 2012) sinaliza ter sido construído coletivamente e, ao mesmo tempo, deixa claro que a organização de uma proposta pedagógica da escola inserida nos espaços prisionais só é viável após passar pelo crivo disciplinar da prisão, reconhece tratar-se de uma hibridização.

Isso ocorre para que, nos discursos, os atores se sintam representados na política, quando, na verdade, as ações são verticalizadas e não há nada que possa ser construído para além do que a instituição prisão julgar pertinente para ser realizada, ante os seus regramentos institucionais.

Passa-se, então, à análise dos dados indicados nessa segunda etapa com a entrada em vigor do segundo PEEP em Goiás, em 2015. Essa etapa é chamada de segundo ciclo dos PEEPs no estado. A meta da passagem de 2014 para 2015, quando do encerramento do primeiro ciclo e entrada em vigor do segundo, era ampliar acima de 50% o total de salas de aula nas unidades prisionais goianas.

Tabela 16 – Total de salas de aula existentes nas unidades prisionais goianas entre 2014 e 2015

Categoria: Módulo de Educação	Quantidade de unidades		Percentual de unidades		Quantidade de salas		Capacidade por turno	
	2014	2015	2014	2015	2014	2015	2014	2015
Estabelecimento com sala de aula	40	39	40%	39%	63	66	917	1201
Estabelecimento com sala de informática	3	5	3%	5%	3	6	22	38
Estabelecimento com sala de encontros com a sociedade/sala de reuniões	6	8	6%	8%	6	8	81	63
Estabelecimento com bibliotecas	23	17	23%	17%	23	17	0	134

Continua

Continuação

Categoria: Módulo de Educação	Quantidade de unidades		Percentual de unidades		Quantidade de salas		Capacidade por turno	
	Estabelecimento com sala de professores	4	6	4%	6%	4	5	0
Estabelecimentos com outros espaços de educação	0	0	0%	0%	0	0	0	0

Fonte: Sisdepen, 2014 e 2015.

Contraditoriamente, os dados do Sisdepen (2014) apontaram para a existência de salas de aula em pelo menos 40 unidades prisionais, com 917 vagas, no entanto, não mostram se nessas salas de aula já havia, de fato, alunos matriculados. O PEEPGO apontou, contudo, que, em 2015, havia 39 unidades que ofertavam EJA nos espaços prisionais. Com esses dados, não é possível entender se ocorreu uma redução no total de unidades prisionais ofertantes de EJA, ou se, de fato, haveria uma unidade, entre as 40 apontadas em 2014, que possuiria salas ociosas.

O relatório do Infopen dez./2014 apontou, contudo, que, em Goiás, nesse ano de referência, havia apenas 597 pessoas em situação de privação ou restrição de liberdade envolvidas em atividades de ensino formal, o que corresponderia a 4% do total de encarcerados. Outros 34 participavam de outras atividades educacionais. Logo, é possível aferir que, do total de vagas disponíveis para matrícula em 2014, nem todas foram preenchidas.

Isso é no mínimo curioso, ao ressaltar que há uma demanda reprimida aguardando vagas para se matricular na EJA nas prisões em Goiás. Por outro lado, a meta era fazer com que, já a partir de 2014, fosse ofertada educação formal em pelo menos 52 unidades prisionais goianas, segundo o PEEPGO (GOIÁS, 2012).

Em 2015, os dados apontaram ter havido uma redução no número de unidades prisionais com sala de aula, caindo de 40, em 2014, para 39, em 2015. Quando se observa, porém, o indicador do quantitativo de salas de aula, houve um pequeno aumento de três salas de aula, saindo do total de 63, registradas em 2014, para 66, em 2015. Curiosamente, o acréscimo de apenas três salas de aula, atendendo em três turnos, segundo o PEESPGO, foi responsável pela elevação da capacidade de vagas por turno, de 917 para 1.201, ou seja, um acréscimo de 284 vagas.

Nesse cenário, ou aumentou o número de alunos por turma, ante a capacidade física anterior, ou então não existiu um cuidado no tratamento das

informações disponibilizadas, ou elas não condizem com a realidade no “contexto da prática”, podendo ser maquiadas.

O segundo ciclo de análise dos PEEPs em Goiás baseia-se no documento do Plano Estadual de Educação nas Prisões – Educando para a Liberdade em Goiás, editado em 2015, tendo como proponente o governo do estado de Goiás e como órgãos executores a Seduce e a Secretaria de Segurança Pública e Administração Penitenciária de Goiás.

Para avançar na compreensão da efetivação da segunda versão dos PEEPs em Goiás, em 2015, é elementar identificar o perfil dos presos em face de seu grau de instrução nesse período, para que seja possível apresentar os contrastes entre a demanda e o total de presos efetivamente matriculados nesse período e a avaliação de se a meta foi de fato alcançada.

Tabela 17 – Escolaridade dos privados de liberdade em Goiás em 2015 e 2016

Perfil do preso	Masculino		Feminino		Total	
	2015	2016	2015	2016	2015	2016
Analfabetos	288	359	12	8	300	367
Alfabetizados	860	950	33	64	893	1014
Ensino Fundamental incompleto	1595	2484	94	153	1689	2637
Ensino Fundamental completo	882	1138	68	76	950	1214
Ensino Médio incompleto	637	1069	66	69	703	1138
Ensino Médio completo	335	683	21	55	356	738
Ensino Superior incompleto	20	43	5	5	25	48
Ensino Superior completo	8	20	1	2	9	22
Ensino acima do superior completo	2	1	-	-	2	1
Não informado	8492	11017	521	430	9013	11447

Fonte: Sisdepeno, 2015 e 2016.

Pela análise dos dados, percebeu-se ter ocorrido uma redução no total de pessoas declaradas analfabetas de 2012 a 2014, porém, de 2015 para 2016 esse número voltou a crescer. Esse movimento também pode ser percebido entre aqueles que declararam possuir o ensino fundamental e o médio incompleto.

Por outro lado, houve o aumento vertiginoso no número de presos que não informaram o seu grau de instrução. Essa situação acabou por criar uma falsa compreensão de que ocorreu redução nas taxas de pessoas não alfabetizadas, quando, na verdade, pode estar escamoteando e invisibilizando uma quantidade enorme de pessoas não alfabetizadas, mas isso não foi incluído/informado nos dados do Sisdepen. A imprecisão e a fragilidade no fornecimento de dados corroboram a existência de uma forma instrumentalizada e até mesmo

institucionalizada de excluir as pessoas em situação de privação e restrição de liberdade do acesso aos direitos constitucionais básicos, incluindo o acesso à educação. Essas pessoas se tornam invisíveis ou são invisibilizadas, estando, portanto, excluídas dos indicadores e das metas para avanços na oferta educacional, estando, portanto, numa situação caracterizada como típica daquele que é excluído sob o manto da própria lei.

Essas pessoas sofreram um duplo grau de exclusão, pois, além de terem sido alijadas dos processos de escolarização, não foram alfabetizadas. São invisíveis para o poder estatal, que não lhes dirige nenhuma política pública voltada para a sua alfabetização. Logo, a inexistência de informação sobre o grau de instrução dos presos, seja pela falta de registro nos sistemas do Sisdepen, ou a negativa do preso em se autodeclarar analfabeto, dificultam a mensuração do problema, bem como a ação orgânica da sociedade civil para a tomada de ações interventivas capazes de saná-lo.

Como dito anteriormente, o PEEPGO foi reeditado em 2015, contendo metas e ações para serem desenvolvidas em 2015 e 2016, portanto, foram acrescentadas as metas de ampliação da educação formal, conforme demonstra a tabela a seguir:

Tabela 18 – Metas do quantitativo de matrículas previstas para 2015 e 2016 e quantitativo de matrículas efetivadas.

		Previsão da quantidade de presos e presas matriculados		Percentual de crescimento de matrículas		Quantidade de estabelecimentos com oferta		Percentual de crescimento no número de estabelecimentos com oferta	
		2015	2016	2015	2016	2015	2016	2015	2016
Educação Básica	Alfabetização	304	350	-	10%				
	Ensino Fundamental	502	560	-	10%	36	40	-	10%
	Ensino Médio	140	200	-	10%				
Ensino Superior		04	10	-	10%	-	-	-	-

Fonte: GEEJA/Seduc/SSP 2015 e 2016.

Comparando-se o total de presos em Goiás em 2015 e 2016, o grau de escolaridade dessa população prisional e as matrículas do ano de referência 2015, entendeu-se que o PEEPGO (GOIÁS, 2015) ficou desalinhado com o PEEGO (2015-2025), posto que este visava a assegurar a oferta de Educação de Jovens e

Adultos, correspondente ao ensino fundamental (no qual também se inclui a alfabetização) e ensino médio a pelo menos 50% da população acima de 15 anos que não tenha atingido esse nível de escolaridade.

Havia 14.428 presos em Goiás em 2015 e 19.194 em 2016 (SISDEPENGO, 2015, 2016). A meta proposta no PEEPGO (GOIÁS, 2015) era atender, em 2015, apenas 950 privados de liberdade, o que correspondia a 6,58% da população prisional daquele ano. Já em 2016, como havia 19.194 presos, diante da meta proposta, esse percentual se constituiu em atender 5,83% dessa população prisional. Isso significa que, longe de primar pela universalização da educação básica, o PEEPGO (GOIÁS, 2015) já foi concebido como uma proposta de atender menos de 10% da população prisional goiana.

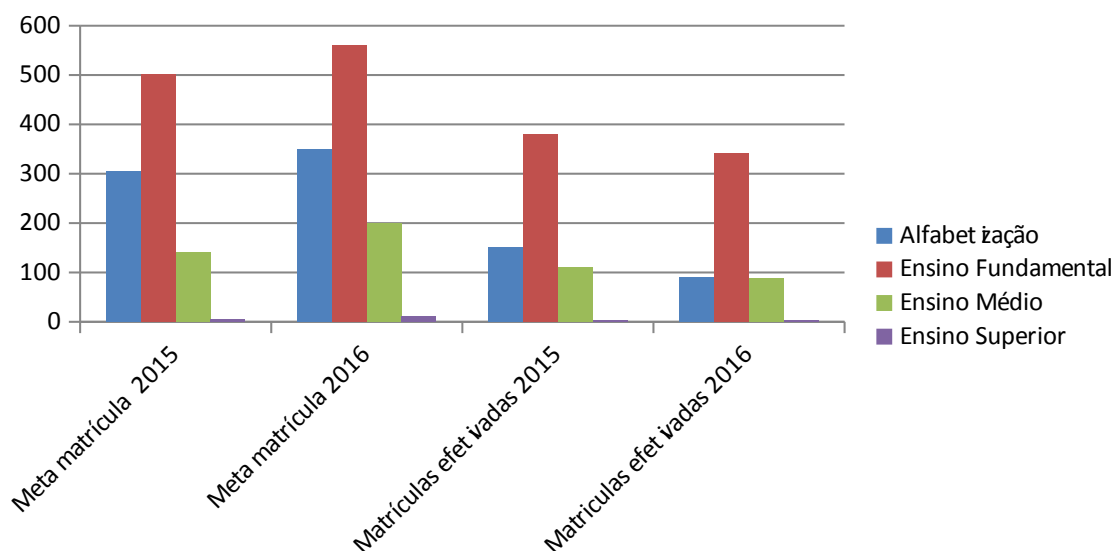
Tabela 19 – Categoria – Pessoas privadas de liberdade em atividades educacionais formais

Total de pessoas em atividades educacionais		Homens		Mulheres		Total	
		2015	2016	2015	2016	2015	2016
Alfabetização	Presencial	150	90	6	1	156	91
	Ensino a distância	-	-	-	-	-	-
	Total	150	90	6	1	156	91
Ensino Fundamental	Presencial	379	341	33	32	412	373
	Ensino a distância	-	-	-	-	-	-
	Total	379	341	33	32	412	373
Ensino Médio	Presencial	109	88	3	-	112	88
	Ensino a distância	1	-	-	-	1	-
	Total	110	88	3	-	113	88
Ensino Superior	Presencial	1	1	-	-	1	1
	Ensino a distância	1	1	-	-	1	1
	Total	2	2	-	-	2	2

Fonte: SisdepenGO 2015 e 2016.

Fazendo a correlação entre as metas de ampliação de oferta educacional aos privados de liberdade e o quantitativo de matrículas efetivadas em 2015 e 2016, é possível chegarmos aos seguintes dados:

Gráfico 4 - Comparativo entre as metas previstas no PEEPGO (2015-2016) e as matrículas efetivadas.



Fonte: Elaborado a partir das informações do PEEPGO (GOIÁS, 2015) e dados do Sisdepingo (2015, 2016).

É possível observar que a meta de ampliação da oferta educacional aos privados de liberdade era inferior a 10% da população prisional goiana verificada nesse período e, mesmo assim, diante desse contexto, não ocorreu elevação do total de matrículas após a entrada em vigor do PEEPGO (GOIÁS, 2015). Fica visível, no gráfico, o quanto existia uma meta de ampliação das matrículas de alfabetização e, no contexto real, no consolidado das matrículas, esse valor foi reduzido em mais de 50%, em 2015, e 75%, em 2016, distanciando-se completamente das metas de ampliação desse total.

Os resultados supracitados distanciam-se da estratégia 6.13 do PEEGO (2015-2025), que busca:

assegurar a oferta de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas de Ensino Fundamental (incluindo-se a alfabetização) e Médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores em regime de colaboração, conforme as diretrizes nacionais (GOIÁS, 2015, p. 16).

Quando se avança para a análise do ensino fundamental, a diferença entre a meta e o total de matrículas identificadas no fim de 2015 foi de 24,5% e, entre a meta de 2016 e o consolidado de matrículas desse ano, foi de 39,1%, ou seja, na



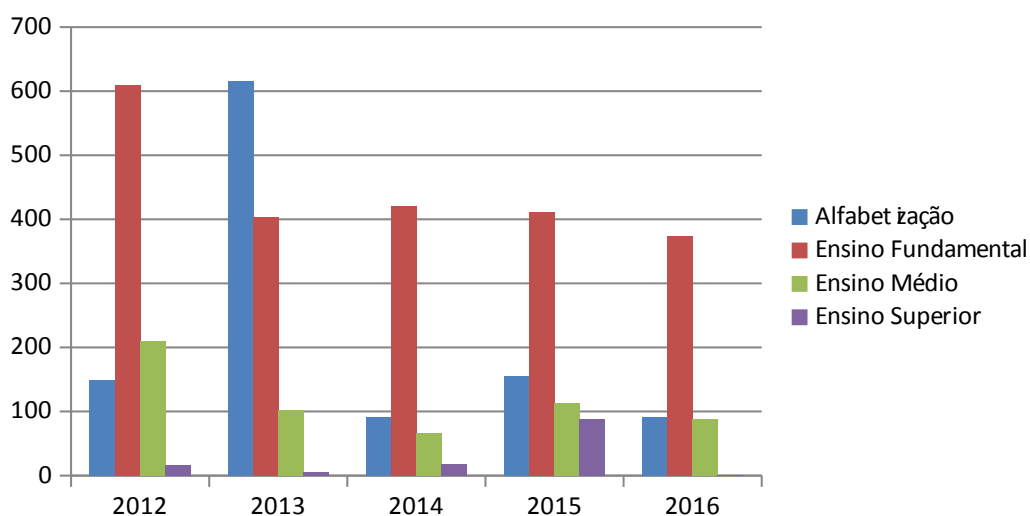
contramão da meta, que era ampliar o quantitativo de matrículas em 10%, ocorreu uma redução.

No ensino médio, a queda foi mais acentuada, pois a diferença entre a meta de 2015 e as matrículas efetivadas ficou em 21,42% e, em 2016, essa diferença foi de 60%. Logo, essa discrepância tem empurrado o ensino médio para um distanciamento das metas que asseguram tanto a oferta de EJA aos privados de liberdade (Meta 6, estratégia 6.12 e Meta 7, estratégia 7.12 do PEEGO, 2015-2025), como também a ampliação na oferta e no atendimento educacional aos privados de liberdade.

O PEEGO (2015-2016) não conseguiu se firmar como um instrumento indutor das políticas, tampouco conseguiu alavancar os indicadores de escolarização a população prisional goiana. Não conseguiu nem mesmo assegurar, como estava previsto na Meta 6, na estratégia 6.1 do PEEGO (2015-2025), a oferta de EJA, correspondente ao ensino fundamental e médio, para 50% da população acima de 15 anos que não tenha atingido esse nível de escolaridade, nesse caso, a população prisional goiana acima dos 18 anos.

Quando se passou a olhar de maneira global, após a constituição das primeiras políticas públicas voltadas para a oferta de educação em prisões em Goiás, com a criação e a entrada em vigor dos PEEPs, notou-se que ocorreram variações nas taxas de matrícula, apresentadas no gráfico a seguir:

Gráfico 5 - Total de privados de liberdade matriculados entre 2012 e 2016.



Fonte: Elaborado a partir dos dados do Sisdepingo (2012 a 2016).

É possível ver que ocorreu um aumento mais acentuado de matrículas de alfabetização apenas em 2013, mas esse indicador não se sustentou e caiu drasticamente em 2014, com um leve aumento em 2015, vindo a cair novamente em 2016.

Comparando-se as matrículas de ensino fundamental entre 2012 e 2013, percebeu-se uma redução de aproximadamente 25%, seguida de uma oscilação, que manteve essa modalidade abaixo dos patamares de matrículas de 2012; logo, o impacto após a propositura do referido plano não conseguiu representar elevação no total de alunos do ensino fundamental matriculados.

O ensino médio mostrou uma situação ainda pior, posto que, já em 2012, havia um quantitativo pequeno de matrículas e seguiu com redução de 50% entre 2012 e 2013, depois, outra redução novamente, de aproximadamente 50% daquele total. Seguiu, em 2015, com praticamente a metade dos alunos que tinha em 2012 e, em 2016, ficou com menos da metade dos alunos de 2012. Houve um processo de involução dos indicadores.

A educação superior ofertada aos privados de liberdade em Goiás atinge um público pequeno, e percebem-se as limitações em buscar a expansão de oferta de educação para além da educação básica, que já atinge um público também pequeno se comparado à totalidade dos presos goianos. A única ação apresentada em 2015 foi uma parceria entre a Secretaria de Segurança Pública com a Universidade Alfredo Nasser (Unifan), em Aparecida de Goiânia, para o oferecimento de vinte bolsas de estudos em cursos superiores para as pessoas em situação de privação ou restrição de liberdade dos regimes semiaberto, aberto e egressos.

Nesse sentido, a efetivação das políticas para a oferta de educação em prisões em Goiás possui diversas transversalidades e intersecções, que atingem diretamente a construção dos textos das políticas, as ações, as metas e a efetivação. Existem, portanto, contextos inter-relacionados e que impactam na política, rememorando exatamente aquilo que havia sido sinalizado por Ball e Bowe (1992).

Ao se propor, aqui, esta análise do período compreendido entre os dois PEEPs executados em Goiás, não se pretendia observá-los como etapas lineares, nem recortá-los em dimensões temporais, tampouco lançar mão de determinismos que estivessem representados nas conclusões a partir dos dados, a fim de verificar

se ocorreu elevação ou não na ampliação da oferta aos privados de liberdade em Goiás.

Por isso, considera-se importante continuar em processos de análise da sincronicidade ou não das ações, buscando o exercício de mapear aquelas que ainda continuam sendo pensadas para a oferta de educação nos espaços de privação de liberdade em Goiás. Assim, procurou-se mapear os dados dos anos seguintes, ao término do PEEPGO (2015 e 2016) e as relações estabelecidas, buscando dialogar com a política local, as interseções e as transversalidades que as impactam diretamente.

Tabela 20 – Número de privados de liberdade matriculados em Goiás em 2017

Categoria: Pessoas privadas de liberdade em atividades educacionais		Homens	Mulheres	Total
Total de pessoas em atividades educacionais		859	74	933
Alfabetização	Presencial	104	22	126
	Ensino a distância	8	2	10
	Total	112	24	136
Ensino Fundamental	Presencial	608	48	656
	Ensino a distância	0	0	-
	Total	608	48	656
Ensino Médio	Presencial	139	2	141
	Ensino a distância	0	0	-
	Total	139	2	141

Fonte: SisdepenGO, 2017.

As pessoas envolvidas em atividades educacionais da educação básica de 2017 aumentaram, em comparação a 2016, em 69% no número de matrículas. Em 2016, havia 552 pessoas estudando, já em 2017 esse valor foi elevado para 933. Como em 2017 havia 21.401 presos em Goiás, o total de matriculados correspondia a 4,35%. O número de mulheres presas que se envolveram em atividades educativas na educação básica teve um ligeiro aumento de 2016 para 2017, saltando dos 3,57%, apontados em 2016, para 6,91%, em 2017.

Outro dado que chama a atenção é que, em 2017, o total de pessoas presas matriculadas na educação fundamental quase dobrou se comparado ao verificado em 2016, sinalizando para um movimento de possível crescimento nos níveis de escolarização, que, para além da taxa de matrícula, oferece subsídios para pensar se está sendo possível às pessoas em situação de privação ou restrição de liberdade continuar seus estudos.

Os dados do relatório do Infopen (2017) apontaram, contudo, que as prisões goianas registravam, nesse ano, uma porcentagem de 3,77% dos presos analfabetos, 37,63% tinham o ensino fundamental incompleto, 13,61%, o fundamental completo, 13,47%, o médio incompleto, 6,73%, o médio completo, 0,60%, o ensino superior incompleto e 0,37%, o ensino superior completo.

Em 2017, apenas 136 presos estavam matriculados em cursos de alfabetização, valor que representa 0,63% dos 21.401 encarcerados nesse período. O Infopen (2017) apontou, contudo, que 3,77% dos presos nesse período eram analfabetos, logo, mais de 3% dos presos continuaram aprisionados, permanecendo na condição de analfabetos. O Infopen (2017) também mostrou que 37,63% dos presos não tinham o ensino fundamental completo, mas apenas 3,06% dos encarcerados estão matriculados no ensino fundamental, restando quase 34% destes sem esse nível de escolaridade fora da escola.

Quando se analisa o ensino médio, esses índices seguem distantes, posto que 13,47% dos presos goianos (2.883) têm ensino médio incompleto e apenas 0,65% (141) deles está matriculado nesse nível de ensino.

Em 2018 e 2019, o Sisdepen retoma com o lançamento dos dados sem a separação por quantidade de matrículas e nem por modalidades da educação básica. Os dados são assim demonstrados:

Tabela 21 – Quantidade de unidades prisionais com sala de aula, total de salas de aula e capacidade de atendimento aos alunos por turno

Categoria: Módulo de educação	Quantidade de unidades		Porcent. de unidades		Quantidade de salas		Capacidade por turno	
	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019
Estabelecimentos com sala de aula	42	42	35%	37%	67	65	925	977
Estabelecimentos com sala de informática	10	14	8%	12%	8	11	34	86
Estabelecimentos com sala de encontros com a sociedade / sala de reuniões	8	10	7%	9%	5	5	113	154
Estabelecimentos com biblioteca	22	26	18%	23%	20	23	5289	176
Estabelecimentos com sala de professores	6	11	5%	10%	4	6	32	57
Estabelecimentos com outros espaços de educação	1	0	1%	0%	0	0	0	0
Estabelecimentos sem módulo de educação	71	60	60%	53%	-	-	-	-

Fonte: Sisdepen, dez./2018 e dez./2019.

Nos anos de 2018 e 2019, houve um pequeno aumento no número de estabelecimentos com sala de aula se comparado a 2015, que registrava 39

unidades; esse valor se ampliou para 42 nos anos de 2018 e 2019, porém, o total de estabelecimentos sem módulo de educação é 71 e 60 nesses anos, respectivamente. A quantidade de salas de aula decresceu de 67 para 65 nos anos analisados. Segundo o relatório do Sisdepen, a capacidade por turno foi ampliada de 925 para 927.

Em 2019, a população carcerária em Goiás era de 25.950 presos, segundo dados do Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (Sisdepen). Desse total, 24.469 são homens, o que corresponde a 94,3% e 1.297 mulheres, correspondendo a 5,7% do total. Chama a atenção o número de presos sem condenação, que somam 10.520 encarcerados, sendo, portanto, 40,53% do total dos presos goianos.

Goiás tem 110 estabelecimentos penais, dos quais 63 são masculinos, quatro femininos e 43 mistos, segundo os dados do Sisdepen (2021). Nesse universo, um dado a ser ressaltado é que menos da metade desses estabelecimentos foi construído especificamente para funcionar como estabelecimentos penais. Assim, 53 estabelecimentos penais (47%) foram construídos e planejados com uma estrutura para estabelecimento penal. Outros 57, o que equivale a 52%, foram adaptados para estabelecimentos penais. O outro 1% não foi informado.

Nos anos de 2020 e 2021, a Seduce Goiás adotou o Regime Especial de Aulas Não Presenciais (Reanp)<sup>10</sup>. Esse regime de aulas seguiu o que estava disposto na Portaria nº 227-2020/2020-DGAP, que dispõe sobre o Reanp nas unidades prisionais do estado de Goiás, sendo a competência para a sua execução da Gerência de Educação, Módulo de Respeito e Patronato da DGAP.

Apontou também que:

V - A Unidade Prisional selecionará presos monitores de Educação para atuar em grupos de 05 ou 10 apenados, para auxiliar os demais presos estudantes em suas atividades escolares; VI - A Unidade Prisional selecionará os presos “monitores de Educação” utilizando os seguintes critérios: o comportamento carcerário, formação escolar, ausência prática de infração disciplinar e outros critérios que o Diretor da Unidade achar necessário; VII - O trabalho prestado pelos presos “monitores de Educação” será informado ao Juiz da Execução para efeitos de remição de pena (GOIÁS, 2020, p. 2).

---

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.dgap.go.gov.br/wp-content/uploads/2020/10/Portaria-n%C2%BA-227-2020-DGAP.pdf>.

A intensificação das aulas no sistema Reanp a partir de agosto de 2020, segundo a Diretoria de Administração Penitenciária (DGAP), foi responsável por ampliar o acesso dos privados de liberdade aos processos educacionais. O DGAP apontou que, em 2020, havia 932 presos matriculados nos ensinos fundamental e médio em Goiás, e já em janeiro de 2021 esse número foi aumentado em 63%, chegando a 1.522 matrículas, conforme o quadro abaixo:

Quadro 5 - Total de privados de liberdade matriculados em Goiás em 2021, divididos por unidade escolar.

<b>Município</b>	<b>Unidade escolar regular/ou extensão ofertante de EJA em prisões</b>	<b>Nº alunos</b>
Acreúna	Colégio Estadual Ary Ribeiro Valadão Filho	37
Águas Lindas de Goiás	Colégio Estadual Olavo Bilac	10
Alexânia	Colégio Estadual Nelson Santos	4
Alto Paraíso de Goiás	Escola Estadual Doutor Gerson de Faria Pereira	6
Anápolis	Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Elias Chadud	200
Anicuns	Colégio Estadual Machado de Assis	13
Aparecida de Goiânia	Colégio Estadual Dona Lourdes Estivaleta Teixeira	255
Aragarças	Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aragarças	4
Buriti Alegre	Colégio Estadual Padre Nestor Maranhão Arzola	11
Cachoeira Alta	Colégio Estadual Jacy Paraguassu	1
Campos Belos	Colégio Estadual Professora Ricarda	8
Catalão	Centro de Educação de Jovens e Adultos Professora Alzira de Souza Campos	52
Ceres	Colégio Estadual Virgílio do Vale	11
Cidade Ocidental	Colégio Estadual Ocidental	37
Corumbá de Goiás	Colégio Estadual André Gáudie	12
Corumbáiba	Colégio Estadual Simon Bolívar	7
Crixás	Colégio Estadual Prudêncio Ferreira	8
Formosa	Colégio Estadual Mauro Alves Guimarães	17
Goianápolis	Escola Estadual Joaquim Soares da Silva	5
Goianésia	Escola Estadual Presidente Kennedy	8
Goiás	Lyceu de Goyaz	13
Indiara	Colégio Estadual de Indiara	6
Ipameri	Colégio Estadual Normal Professor César Augusto Ceva	2
Iporá	Centro de Educação de Jovens e Adultos Dom Bosco	25
Israelândia	Colégio Estadual Maria Barreto	6
Itaberaí	Colégio Estadual Rocha Lima	8
Itapaci	Escola Estadual Vicença Maria de Jesus	26
Itumbiara	Colégio Estadual Adoniro Martins de Andrade	51
Jaraguá	Colégio Estadual Manoel Ribeiro Freitas Machado	14
Jussara	Colégio Estadual Jandira Ponciano dos Passos	2
Luziânia	Colégio Estadual Alceu de Araújo Roriz	62
Mineiros	Colégio Estadual Professora Alice Pereira Alves	9
Mozarlândia	Colégio Estadual Costa e Silva	12
Niquelândia	Colégio Estadual Professor Joaquim Francisco Santiago	50
Nova Crixás	Colégio Estadual Zilo Ferreira Feitosa	6
Orizona	Colégio Estadual Maria Benedita Velozo	14
Palmeiras de Goiás	Colégio Estadual Polivalente de Palmeiras de Goiás	21

Continua

Continuação

<b>Município</b>	<b>Unidade escolar regular/ou extensão ofertante de EJA em prisões</b>	<b>Nº alunos</b>
Paranaiguara	Colégio Estadual Belmiro Soares	22
Piracanjuba	Colégio Estadual José Feliciano Ferreira	7
Pires do Rio	Colégio Estadual Dr. Francisco Accioli	41
Planaltina	Colégio Estadual Complexo 07	36
Porangatu	Colégio Estadual Presidente Kennedy	11
Posse	Escola Estadual Dr. João Teixeira Júnior	36
Rialma	Colégio Estadual Câmara Filho	20
Rubiataba	Escola Estadual Oscar Campos	21
Santa Helena de Goiás	Colégio Estadual Vital de Oliveira	6
Santo Antônio do Descoberto	Colégio Estadual Santo Antônio do Descoberto	19
São Luís de Montes Belos	Colégio Estadual Presidente Costa e Silva	29
São Simão	Colégio Estadual Presidente Costa e Silva	11
Senador Canedo	Colégio Estadual João Carneiro dos Santos	7
Silvânia	Escola Estadual Dom Emanuel	6
Simolândia	Colégio Estadual Elvira Leão Barreto	6
Trindade	Escola Estadual Professor Esmeraldo Monteiro	25
Uruaçu	Escola Estadual Filomeno Luiz de França	58
Valparaíso de Goiás	Colégio Estadual Almirante Tamandaré	11
Total	-	1.522

Fonte: Geeja, Sige, Seducego, 2021.

Os dados a seguir referem-se ao total de privados de liberdade matriculados nas unidades prisionais em Goiás e foram levantados na Gerência de Educação de Jovens e Adultos (Geeja) e na Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais.

No segundo semestre de 2021, o total de matrículas foi ampliado para 2.823 privados de liberdade matriculados na educação básica, maior valor alcançado na série histórica desde 2012, cujos dados foram compilados neste estudo, ampliando em 200% o total de matrículas em um único ano (GOIÁS, 2021). Ainda segundo o DGAP, em 2019, havia 34 estabelecimentos penais com atividades educativas em Goiás, e esse número foi ampliado para 78 em 2021, tendo um aumento de 80% em um ano.

O DGAP mostrou que, no sistema de aulas Reanp, os presos monitores de educação ficavam responsáveis por acompanhar grupos de cinco a dez detentos em suas atividades escolares. Estes, por sua vez, receberam o material didático e as atividades pedagógicas para serem realizadas conjuntamente com esses presos monitores. Dessa forma, conforme o DGAP, foi possível superar os desafios com espaço físico dentro das unidades prisionais e a carência de servidores para garantir a segurança às aulas.

Fica bastante visível o quanto as políticas para a oferta de educação em prisões em Goiás são desalojadas, e sofrem a interferência de gestores, de governos que, no contexto da prática, moldam as suas ações na materialização do direito para atender a diversos interesses, inclusive o de passar a impressão de que está ampliando o direito dos privados de liberdade aos processos de escolarização. Na verdade, excluindo-os dentro do próprio sistema, inclusive com respaldo de bases legais (no caso em tela, do CEE-GO) para a realização dessas ações, simulando um esforço para universalizar a educação, porém sem nenhum tipo de compromisso com a qualidade social.

E, além disso, de acordo com o DGAP:

O projeto de ensino remoto foi estruturado a partir do mapeamento de presos monitores de Educação para auxiliar grupos de cinco a dez detentos em suas atividades escolares. Segundo a gerente de Ensino, tanto os presos monitores quanto os alunos são selecionados a critério dos diretores de cada unidade prisional (COMUNICAÇÃO DGAP, 2021, p. 2).

Logo, vê-se que o direito à educação nas unidades prisionais goianas está condicionado também à vontade e ao critério de seleção dos alunos por parte dos diretores das unidades prisionais. Isso também representa uma exclusão, pois se afirma que estão buscando a ampliação do acesso dos privados de liberdade à educação, mas também se reafirma que essa oferta não está acessível a todos, apenas àqueles selecionados pela gestão prisional. Isso corrobora o que já fora mencionado quanto ao poder institucional da prisão, que se utiliza de condicionantes para a seleção de quem pode ou não estudar e busca legitimar e reverberar suas ações, enquanto medidas necessárias para a garantia da segurança e da ordem, inclusive lançando mão de textos legislativos para endossar as ações, mas que, na verdade, funcionam como gatilhos legitimadores para o não atendimento dos direitos de escolarização das pessoas em situação de privação ou restrição de liberdade.

Viu-se que as políticas voltadas para a garantia da oferta de educação em prisões em Goiás acentuaram as ações a partir de 2006 com o Projeto Educando para a Liberdade, na construção dos textos dos PEEPs e que, após 15 anos das primeiras ações, vive-se um contexto de descompromisso em investimentos para a ampliação das oportunidades educacionais aos privados de liberdade.



Então, quando se olha para o que tem sido feito com a política de oferta de educação aos privados de liberdade após a entrada em vigor do sistema Reanp, nota-se que é de uma verdadeira perversidade.

Existe a clara intenção de ampliar as matrículas sem a necessidade de buscar qualidade na oferta, aulas ministradas sem professor e sem nenhum investimento em espaços físicos adequados para o ensino. Há uma afronta clara aos princípios da universalização da educação com qualidade social e precarização do trabalho docente.

Com isso, expõe-se a falta de investimento em educação para a garantia da contratação de professores, da construção de escolas e da parte da segurança pública nas atividades voltadas para o bem-estar nas escolas inseridas nos espaços prisionais. É o reconhecimento, então, da falência estatal diante das políticas públicas, que se tornam ineficientes devido ao baixo investimento.

Desse modo, como Ball (1994) incitava a pensar sobre a relação estabelecida entre o contexto de influências/produção de texto/contexto da prática, reverbera exatamente a perversidade que tem sido operada em Goiás. Tem-se uma política pública de educação em prisões desenhada para o alcance de objetivos de ampliação do número de matrículas. Presencia-se uma omissão durante a vigência dos planos, redução paulatina das matrículas e, a partir da alteração textual feita pela resolução autorizativa do Reanp, utiliza-se esse mecanismo para impulsionar as matrículas, sem a necessidade de investimento.

Esse contexto reforça aquilo que fora apresentado por Bowe, Ball e Gold (1992, p. 21) ao citar que:

Políticas são intervenções textuais, mas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências 'reais'. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto principal, o contexto da prática, a arena da prática para a qual a política se encaminha, para qual é endereçada.

No caso goiano, as políticas de educação em prisões vêm sofrendo com intervenções, sendo interseccionadas por ações de governo. Os textos voltados para as políticas de educação de adolescentes, jovens, adultos e idosos em condição de restrição ou privação de liberdade, conforme apontado no PEEPGO (GOIÁS, 2015), têm suas limitações e, da mesma forma, sofrem, no contexto da prática, esses tensionamentos que levam a política para um atendimento educacional desvirtuado

da real necessidade do aluno privado de liberdade, com um ensino ministrado em uma escola específica com uma proposta alinhada que caminhe para a emancipação dos privados de liberdade.

Por vezes, a exclusão opera muito próximo ao que fora defendido por Oliveira e Rosa (2016), imersas no pensamento de Ball, quando nos chamavam a atenção para o quanto os dispositivos legais, os sistemas de financiamento e os sistemas de avaliação utilizados como mecanismos de restringir a produção de sentidos e outros ainda são criados com o objetivo de legitimar esses discursos, ou a hibridização de vários discursos, para que diferentes setores se sintam representados na política. Então, na ordem dos discursos, Goiás está tomando a dianteira no crescimento vertiginoso do total de matrículas na EJA em prisões, com uma comunicação em massa com a demonstração de dados, descompromissados com a tomada de conhecimento da realidade.

Olhar simplesmente para os dados de aumento no total de matrículas significa ignorar que têm sido feito “arranjos” na política educacional goiana, com a expansão do regime de aulas não presenciais, com um interesse de demonstrar evolução de atendimento das demandas de educação aos privados de liberdade, porém sem a menor preocupação no desenvolvimento de uma política pública que implique investimentos, na qualidade social. Ou seja, a política tem sido moldada pelos gestores públicos gerando uma exclusão, falseada em forma de cumprimento das obrigações assumidas do direito constitucional de universalização da educação.

### **5.3 A educação não formal e a qualificação profissional no PEEP Goiás**

Como compreender de que modo se dão as políticas e os processos voltados à oferta de qualificação profissional nas prisões em Goiás constitui um dos objetivos deste estudo, torna-se imperativo, categórico e necessário imergir no que está disposto no documento de referência e buscar desvelar as contradições, com os desenhos encontrados na realidade quando da implantação dessa modalidade.

O Plano Estadual de Educação em Prisões de Goiás previa, para 2015, a ampliação da oferta de educação não formal, bem como o aumento da oferta de cursos de qualificação nas prisões goianas. Na ementa introdutiva do referido plano, é possível ver o quanto o poder institucional e o sistema de gestão interferem nas políticas a serem efetivadas nas unidades prisionais. Fica claro o quanto as ações,

que deveriam ser entendidas como comuns de Estado, precisam passar pelo crivo do gestor para serem efetivadas.

Isso fica explicitado quando existe a menção à necessidade de fazer um “trabalho de conscientização junto aos diretores das unidades prisionais, demonstrando-lhes, para tanto, a importância e os resultados positivos a serem alcançados por tais estabelecimentos” (GOIÁS, 2015, p. 204).

Os dados já mencionados anteriormente dão conta de que grande parte da elevação dos índices de participação dos presos em atividades educacionais tem se dado por meio das atividades educacionais não formais. Essas atividades são de modo geral a prática de esporte, a remição pela leitura e os cursos livres e oficinas, mostrando uma contradição com um dos grandes objetivos do PEEPGO, que é elevar o nível de escolarização da população prisional, algo que não ocorre diretamente com essas atividades não formais. O PEEPGO, porém, busca uma contextualização para justificar como pertinente a oferta de educação não formal nos espaços prisionais e conceitua que:

Entende-se por educação não formal como aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos sujeitos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os sujeitos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos sujeitos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor (GOIÁS, 2015, p. 204).

Essa conceituação apresentada no PEEPGO traz elementos importantes, que também são comuns àquilo que é concebido para a educação formal realizada nas diversas etapas da educação básica e superior. É preciso, contudo, um olhar mais atento ao sentido conferido à educação não formal.

Muitas dessas ações podem estar sendo utilizadas com o escopo, principalmente, de desresponsabilizar as unidades prisionais em avançar na garantia da oferta de educação escolar às pessoas em situação de privação ou restrição de liberdade. Esse argumento é corroborado pelo fato de os índices de presos envolvidos em atividades educacionais representarem um somatório da educação formal e não formal.

Assim, as atividades de aulas de música e teatro, modalidades esportivas, concursos de poemas e redações e a remição pela leitura, embora representem

ações importantes, precisam caminhar de maneira conjunta com a materialização da educação escolar.

Quanto às atividades complementares, dentro da educação não formal, foram registradas 22 participações em projetos de remição pela leitura e 12 em atividades de videoteca, lazer e cultura em 2015 e oito em 2016. Nos anos anteriores, já sob a égide dos PEEPs, não existem registros com dados dessas atividades.

Percebe-se que, quando os índices de oferta de atividades educacionais não conseguem dar conta de uma separação entre as atividades formais na educação escolar e as não formais, incorre-se em um grave erro de uma falsa compreensão de elevação de índices. Além disso, colocar duas ações importantes – como a educação formal e não formal nos espaços prisionais – na mesma esteira pode tornar muito difícil a concretização das ações voltadas para a efetivação da educação escolar nos espaços prisionais, posto que a modalidade de educação não formal tem custos mais baixos, comporta facilmente uma maior quantidade de presos em suas atividades e nem sempre exige infraestrutura.

Isso fica bem nítido no PEEPGO, quando o documento reforça que, de acordo com a Secretaria de Segurança Pública e Penitenciária, todos os estabelecimentos penais goianos possuem espaços disponíveis para a execução de atividades educacionais não formais. Nos mesmos contextos, a educação formal ofertada nas escolas não contempla nem 40% das unidades prisionais e é oferecida para apenas cerca de 10% das pessoas em situação de privação ou restrição de liberdade goianas.

Sabe-se da importância tanto da educação formal quanto da não formal nos processos de reinserção social das pessoas em situação de privação ou restrição de liberdade. Da mesma forma, concorda-se que o ensino escolar, conforme lecionou Brandão (1995), não é a única prática educativa e o professor não é o único praticante.

Contudo, a necessidade de primar pela educação escolar decorre exatamente do principal objetivo do PEEPGO, que é “abranger metas e estratégias de formação educacional da população carcerária e os profissionais envolvidos e sua efetivação, contribuindo para a universalização da alfabetização e para a ampliação da oferta de educação no sistema prisional” (GOIÁS, 2015, p. 30).

É necessário, nesse ínterim, retomar o que foi explicitado na Resolução nº 2/2010 do CNE/CEB, que reforça a importância da educação formal, da não formal e

da formação profissional dedicada às pessoas em situação de privação ou restrição de liberdade, porém, reforça que a EJA considera relevante a promoção da elevação de escolaridade dessa população, bem como as potencialidades para a promoção da qualificação profissional ao ser articulada com as políticas e programas destinados a jovens e adultos.

Da mesma forma, a Resolução 391/2022 do CNJ trata sobre o direito à remição da pena por meio de práticas sociais educativas nas unidades de privação de liberdade, de modo que tanto as atividades escolares quanto as práticas sociais educativas não escolares têm papel relevante na reinserção social das pessoas em situação de restrição ou privação de liberdade.

O PEEPGO adota como princípio que a qualificação profissional seja entendida como aquela dedicada à “preparação do cidadão através da formação profissional para que este sujeito possa aprimorar suas habilidades para executar funções específicas demandadas pelo mercado de trabalho” (GOIÁS, 2015, p. 205).

Resta a indagação acerca da “qualificação profissional”, entendida em seu sentido mais imediato, que perfaz um aperfeiçoamento de conhecimentos que o indivíduo já possui acerca de um nicho profissional. Presume-se, em tese, que esses indivíduos já teriam uma primeira formação profissional. Agora, como pensar em qualificar aqueles que nunca tiveram uma profissão? Como proceder em um processo formativo imbricado na formação profissional para um público, formado majoritariamente por negros que, em sua maioria, sequer completaram o ensino fundamental? O que se entende por funções específicas demandadas pelo mercado de trabalho?

O sentido conferido à qualificação profissional deveria ser precedido da busca por uma educação profissional e tecnológica, conforme preconiza o PEEP (BRASIL, 2011a). Espera-se, após o cumprimento da pena por parte do indivíduo, que possam ser construídas novas sociabilidades, sendo importante pensar na educação profissional e tecnológica, entendida como aquela que “tem, como um de seus objetivos principais, possibilitar o desenvolvimento da nação primando pela inclusão social” (NUNES; OLIVEIRA, 2008, p. 11).

Segundo Santos e Afonso (2017, p. 35), cabe à educação profissional e tecnológica a responsabilidade na formação intelectual e profissional sem dicotomia, de modo que se complementem no objetivo final da formação humana. As autoras (2017, p. 35) enfatizam, ainda, que esse processo compreende a “formação de

sujeitos que reconheçam a sua importância em seu contexto histórico-social e que sintam orgulho de seu pertencimento etnorracial”.

Logo, trata-se de uma população formada predominantemente (74,61%) por negros, aliados historicamente dos processos de escolarização e de uma formação profissional coesa. Logicamente, tal concepção e visão carecem de alcançar esses pilares, ou, ao menos, deveriam ter essa compreensão disposta no PEEPGO.

Quando o PEEPGO deixa de prever a educação profissional, em um primeiro momento, e prima pela qualificação profissional, subentende-se que já haveria uma primeira formação profissional dirigida aos encarcerados. No entanto, os institutos de informações penitenciárias, principalmente o Infopen e o Depen, fornecem dados que não corroboram esse entendimento.

Na previsão, no PEEPGO, de que a função da qualificação profissional é executar funções específicas demandadas pelo mercado de trabalho, necessita-se compreender que essa concepção não demonstra a existência de um princípio humanitário fundamental nos espaços prisionais, de modo a alcançar a reabilitação do delinquente.

Observa-se que o trabalho nas oficinas e os cursos operacionalizados para o desempenho das atividades correlatas nas oficinas, realizados nas unidades prisionais, se confundem com a oferta da qualificação profissional e, da mesma forma, com a capacitação profissional. É sabido, porém, que essas ações têm suas intencionalidades e não surgiram no modelo prisional atual brasileiro exclusivamente, mas também atravessam o modelo prisional de diversos países.

Julião (2020, p. 54), ao tratar do surgimento das primeiras instituições de reclusão da Inglaterra e da Holanda, enfatizou que, em tais instituições, o sentido humanitário não perfazia seu sentido prioritário, tampouco surgiu da “necessidade que existia de possuir instrumentos que permitissem não tanto a reforma ou reabilitação do delinquente, mas a sua submissão ao regime dominante (capitalismo)”. Existia, segundo o autor, a intencionalidade de que, nessas instituições de trabalho, para além do controle dos salários, o trabalhador aprendesse a disciplina capitalista de produção.

Ainda segundo o autor:

Serviam como instrumento de dominação, tanto no aspecto político como econômico e ideológico, impondo a hegemonia de uma classe sobre a outra, eliminando, conseqüentemente, toda possibilidade de surgir uma

ação que ponha em perigo a homogeneidade do bloco de dominação socioeconômica (JULIÃO, 2020, p. 54).

Compreendendo que a LEP, em seu artigo 29, estabelece que o preso deva receber ao menos  $\frac{3}{4}$  do valor do salário mínimo, esse valor acaba por ser convertido em máximo. É possível notar que, pelo PEEPGO, a propositura da qualificação profissional atrelada às atividades nas oficinas encobre um regime de exploração de um trabalho com remuneração abaixo de um salário mínimo, sob o escopo de se oportunizar a qualificação profissional.

Em 2022, por meio da Portaria nº 04/2022 – DGAP, regulamentou-se a base salarial dos privados de liberdade em Goiás, fixando em R\$ 1.212,00 a remuneração a ser paga aos privados de liberdade do regime semiaberto e aberto. Já para aqueles que se encontram em regime fechado, será de 75% desse valor, e desses 75% será recolhido o montante de 25% a título de pecúnia. Logo, o preso que trabalhar e estiver no regime fechado ficará com meio salário mínimo líquido.

O PEEPGO apresenta, no quadro a seguir, os estabelecimentos com oferta de educação não formal e qualificação profissional e as parcerias para tal realização:

Quadro 6 - Tipos de modalidades de educação não formal e de qualificação profissional em Goiás, 2015.

Estabelecimento penal	Educação não formal	Qualificação profissional	Responsável pela oferta
Casa de Prisão Provisória de Aparecida de Goiânia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aulas de música e de teatro;</li> <li>- Modalidades esportivas;</li> <li>- Concursos de poemas e redações;</li> <li>- “Remição pela Leitura”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No setor de construção civil;</li> <li>- No setor de prestação de serviços diversos.</li> </ul>	Senai, Sesc, Seduce, secretarias de Esporte e Lazer dos municípios, secretarias de Cultura dos municípios, Poder Judiciário Goiano, maçonaria, entidades religiosas, IFG.
Colônia Agroindustrial de Aparecida de Goiânia			
Unidade Prisional de Caldas Novas			
Unidade Prisional de Anápolis			
Penitenciária Coronel Odenir Guimarães			
Centro de Inserção Social Consuelo Nasser			
Unidade Prisional de Itumbiara			
Unidade Prisional de Catalão			
Unidade Prisional de Jataí			
Núcleo de Custódia de Aparecida de Goiânia			
Unidade Prisional de Itaberaí			
Unidade Prisional de Minaçu			
Unidade Prisional de Novo Gama			
Unidade Prisional de Goianésia			
Unidade Prisional de Mineiros			
Unidade Prisional de Luziânia			
Unidade Prisional de Quirinópolis			

Unidade Prisional de Trindade			
Unidade Prisional de Itapuranga			
Unidade Prisional de Cristalina			

Fonte: SSP (2015).

O quadro enfatiza que a qualificação profissional está voltada para atividades no setor de construção civil e na prestação de serviços diversos. Essa qualificação, segundo o PEEPGO, se dará nas oficinas permanentes de capacitação.

O SisdepenGO aponta que só foram registradas matrículas nos cursos de formação inicial e continuada (capacitação profissional, acima de 160 horas-aula) em 2013, com 2 matrículas, e, em 2016, com um total de 11 matrículas. É possível ver o distanciamento entre as metas de ampliação da qualificação profissional do próprio PEEPGO, bem como do Plano Estadual de Educação de Goiás, uma vez que havia a previsão no PEEPGO (2012) de alcançar 500 matrículas em 2012, 1.000, em 2013, e 2.000, em 2014.

Dentro da meta nº 8 do PEEGO (2015-2025), existe a estratégia que visa a:

8.9 - garantir a expansão até o final da vigência deste Plano da oferta de Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional, de modo a atender as pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando formação específica aos professores (GOIÁS, 2015, p. 21).

Ainda dentro do PEEGO, na meta 7, a estratégia 7.12 visa a:

ampliar a oferta e o atendimento da educação formal, não formal e de qualificação profissional, combinando educação presencial, ampliando e efetivando a parceria dos órgãos de educação, cultura e esporte e de segurança pública e administração penitenciária e a unidade de apoio à criança e ao adolescente com outros órgãos e entidades estaduais, objetivando ações conjuntas (GOIÁS, 2015, p. 19).

Vale ainda destacar que os cursos de formação inicial e continuada (FIC) constituem, com essa carga horária, cursos técnicos aligeirados. São cursos com pouca gama de possibilidades para que a pessoa possa buscar algo que tenha inspiração na sua trajetória de vida ou aspiração profissional.

Essa escolha dos cursos ofertados também decorre de um contexto de influências, principalmente daqueles que exerciam poder e foram indutores das pactuações celebradas pelo Brasil e por Goiás nas ações do Projeto Educando para a Liberdade e nos PEEPs. Obedece àquilo que Shiroma, Morais e Evangelista (2011) mencionavam ao criticar a intervenção do Banco Mundial sobre as políticas



educacionais mundiais, que era exatamente primar pelo “treinamento profissional” ao invés da formação profissional.

Esse processo, segundo as autoras, está voltado para o setor produtivo, a fim de criar mecanismos para aumentar a produtividade do trabalho dos pobres e menos escolarizados. Ou seja, é a intervenção nos processos educacionais para atender aos interesses do mercado e das bases do capitalismo.

Então, no contexto prisional em Goiás, tem sido ofertados cursos de curta duração, rápidos, que acabam por se transformar na chance de obter mão de obra não remunerada durante as aulas práticas, sob a desculpa de estarem se profissionalizando.

Os principais cursos ofertados são de fabricação de artefatos de concreto, de blocos de tijolos, de padaria e panificação, de corte e costura industrial, de artesanato, marcenaria e serralheria. Esses cursos têm atendido a uma média de 100 alunos, conforme os dados do Sisdepen (2012 a 2016), com uma capacidade de atendimento de até 1.000 pessoas. Daí já se vê que não se trata de uma política consolidada, posto que, se existe vaga para o atendimento e a profissionalização maior dos privados de liberdade, o que justifica uma baixa adesão?

De certo modo, os indicadores apontam para uma realidade que incita a pensar que os cursos de profissionalização são preteridos em face das atividades laborativas, nas quais os privados de liberdade podem aferir algum tipo de remuneração.

No comparativo, vemos que os privados de liberdade, nas atividades de laborterapia, são até mesmo superiores ao quantitativo daqueles matriculados na educação básica. Isso porque, em 2012, havia 3.428 presos envolvidos em atividades de laborterapia, em 2013, foram 4.140, em 2014, 2.373 e, em 2015, caiu para 679, subindo, em 2016, para 2.023.

Em todos esses anos, o quantitativo de privados de liberdade envolvidos em atividades de laborterapia foi superior ao de alunos matriculados na EJA na educação básica. Isso demonstra haver uma organização institucional que privilegia as ações de laborterapia e desconhece os princípios basilares do trabalho como atividade humana, que visa à humanização, estando a educação imbricada na concepção de trabalho.

Logicamente, ante os dados levantados na análise dos PEEPs em Goiás (2012 e 2015), do Plano Nacional de Educação, do Plano Estadual de Educação de

Goiás (2015-2025), do Projeto Educando para a Liberdade, das legislações e resoluções, é possível afirmar que o direito à educação aos privados de liberdade tem sido negado, porém, de uma forma institucionalizada.

Restou demonstrado, portanto, que foram editados planos com metas para avançar no total de matrículas (mesmo que essas metas fossem intimistas) e não houve o comprometimento estatal e dos gestores públicos em implementar as ações.

Só existiu um interesse em ampliar o total de matrículas diante do cenário da pandemia de Covid-19, quando as escolas passaram para o regime de aulas remotas e o governo de Goiás adotou essa estratégia para ampliar as matrículas, sem a necessidade de realizar investimentos com a contratação de professores, construção de escolas, pessoal escolar, precarizando o ensino e excluindo ainda mais aqueles que já se encontravam alijados dos processos educacionais.

Pelo demonstrado nos dados, em 2012 havia, em Goiás, 986 privados de liberdade participando de atividades de educação formal. Em 2022, o total de matrículas chegou a 2.823, sendo um percentual 186% maior. Em uma análise descomprometida com a relação de contextos, da análise global dos dados, das interferências (macro e microcontexto), esse seria um indicador a ser comemorado relativo à prática.

Ademais, restou demonstrado que o aumento do total de matrículas se deu com o uso de subterfúgios que precarizam o ensino, uma vez que alguns presos monitoram e ensinam os demais em substituição aos professores. Essas aulas em grupos, nas quais alguns presos ensinam a outros, ocorrem dentro das celas. Isso justifica o milagre de ampliação de vagas e do número de unidades prisionais ofertantes de EJA prisional em Goiás. Não existe a real necessidade de investimentos em recursos humanos e nem físicos.

Logo, esse processo de materialização evidencia a existência de rearranjos nos próprios dispositivos institucionais (Reanp), tratando-se esse dispositivo de um recurso emergencial em face de uma pandemia e que passou a virar regra facilitadora para orquestrar uma exclusão dentro do próprio sistema, cujo legado será a perpetuação do não comprometimento com a política de oferta de educação aos privados de liberdade.

Nessa esteira de debates, é necessário pensar na qualidade da educação ofertada aos privados de liberdade. Causa inquietude imaginar que a garantia do

direito de acesso dos privados de liberdade à educação é usada para a ampliação de matrículas sem o compromisso com a qualidade da educação.

Sendo assim, concorda-se com Alves, A. (2012, p. 9), que, imersa no pensamento de Zitkoski, argumenta que:

Ao contrário, a educação de qualidade é radicalmente emancipatória do indivíduo que se afirma enquanto sujeito, ser-pessoa, cidadão e, igualmente, dos setores marginalizados, empobrecidos, abandonados, que, à luz de uma formação crítica e conscientizadora, começam a trilhar o caminho da emancipação, da cidadania e da participação ativa enquanto sujeitos da práxis transformadora.

Assim, uma educação descompromissada com a qualidade social não alcança a emancipação, não forma cidadãos conscientes, críticos e protagonistas, com reconhecimento do seu papel na sociedade e nas transformações sociais tão almeçadas.

A partir da análise dos planos, entende-se que não só o direito tem sido negado, como a oferta de educação aos privados de liberdade em Goiás tem experimentado um processo de encolhimento sistemático. No comparativo, tanto as turmas de alfabetização quanto as de ensino fundamental e médio têm sofrido com a redução paulatina no número de matrículas.

A redução do número de matrículas nas turmas de alfabetização preocupa sobremaneira, pois a população prisional brasileira e goiana tem experimentado um processo de crescimento exponencial. Com o aumento da população prisional, aumenta-se também um passivo de privados de liberdade com baixa escolarização, e 70% deles ou não são alfabetizados ou não têm o ensino fundamental completo.

Então as ações de inclusão dessa população nos processos de escolarização com a garantia de mecanismos para alcançar os níveis de formação em cada etapa deveriam se voltar prioritariamente para eles, a fim de favorecer a sua entrada nos processos de escolarização e lhes dar condições para permanecerem até as etapas de conclusão. Nesse sentido, voltando-se para os próprios indicadores, percebe-se que, mesmo dentro do próprio sistema, entre aqueles que já frequentavam a escola, há uma redução de mais da metade de uma etapa a outra, tendo o ensino médio chegado a registrar uma redução de 75% no total de matrículas no comparativo dos anos de vigência dos PEEPs.

As condições objetivas da oferta educacional aos privados de liberdade têm declinado diante dos indicadores que evidenciamos e foram explicitados no estudo. A chance de alguém entrar nos processos educacionais em Goiás está abaixo de 10%. Após esse processo de entrada, existe um afinilamento, de modo que a chance daquele que entra nas turmas de alfabetização de concluir o ensino médio é de apenas 25%. Logo, de cada quatro alunos matriculados nas turmas de alfabetização nos espaços prisionais em Goiás, apenas um tem a chance real de concluir pelo menos até o ensino médio.

Evidencia-se que, mesmo o Plano Estadual de Educação de Goiás (2015-2025) tendo metas e estratégias claras quanto à garantia de oferta de educação e profissionalização aos privados de liberdade, elas não conseguem atender a um percentual considerável da população prisional e, quanto atendem, ampliando o atendimento, é apenas para aumentar indicadores, como tem sido feito desde 2020.

As metas dos PEEPs e do PEEGO (2015-2025) não foram cumpridas e revelaram os contextos de mudanças nos textos legais, com uma relação de influência textual, que impacta na política de educação em prisões, e esta, por sua vez, implica o contexto da prática. O caso da mudança da lei das aulas remotas (Reanp) em Goiás é uma forma muito clara disso.

A relação entre a propositura de um plano contendo propostas de avanços para a educação de adolescentes, jovens, adultos e idosos em condição de restrição ou privação de liberdade, o encolhimento da oferta durante a sua vigência, seguido de ciclo de continuidade dos processos de estagnação no total de matrículas em algumas etapas de ensino, e declínio em outras nos anos seguintes ao término de vigência dos planos, já instigam a pensar exatamente nos ciclos de políticas, que não são lineares, não começaram com os planos, tampouco se encerraram com eles.

Sendo assim, reverberam campos ou arenas de disputas que continuam se retroalimentando e podem passar por processos de resignificação, muitos deles para atender ao interesse de gestores que não têm compromissos com a educação e querem apenas prestar contas à sociedade por meio da elevação de indicadores e taxas de oferta educacional aos privados de liberdade, mas esvaziada da qualidade social que deveria representar, tal como o fenômeno do crescimento das matrículas da EJA em prisões em Goiás 2020-2022.

Nesse sentido, retomando os questionamentos iniciais dos impactos dos PEEPs sobre a política prisional goiana, bem como o alcance da efetivação das metas e estratégias previstas no PEEGO (2015-2025), restou evidenciada a existência de campos de forças que litigaram na construção do plano.

Desse modo, houve uma supremacia do poder institucional da prisão sobre as ações e questões norteadoras dos PEEPs. Ademais, ocorreram intervenções do poder estatal nas políticas, de modo que os interesses dos gestores públicos foram sobrepostos em desfavor dos privados de liberdade, tais como a utilização de subterfúgios de educação remota para ampliar metas de abrangência no atendimento aos privados de liberdade.

Com a entrada em vigor do primeiro PEEP (2012) e do segundo (2015), trazia-se a vinculação com repasses de recursos da União para a materialização. Já a partir de 2015, essas ações tiveram o reforço do PEEGO (2015-2025), que trazia um arcabouço de metas e estratégias voltadas para a ampliação da oferta de educação aos privados de liberdade em Goiás.

Por meio do levantado neste estudo, é possível dialogar à luz das concepções de Ball (1994), uma vez que ele tratou do contexto dos resultados ou efeitos, que alcançam o debate de questões como justiça, igualdade e liberdade individual e, além disso, que as políticas têm efeitos em vez de simplesmente resultados (BALL, 1994; MAINARDES, 2006).

Além disso, este estudo levou a que se pensasse na análise das políticas em “termos de seu impacto e das interações com desigualdades existentes” (MAINARDES, 2006, p. 8), a partir do levantamento dos dados dos PEEPs, com a demonstração de um processo de redução do número de matrículas na EJA prisional em Goiás, sobretudo, de 2012 até 2019.

Esse processo sofreu uma inversão histórica em 2020, após a entrada no sistema de aulas remotas, tendo sido autorizado que alunos monitores auxiliassem outros grupos de alunos, ampliando as matrículas, sem a necessidade de investimentos. Percebeu-se uma dinâmica de expansão da oferta educacional aos privados de liberdade sem o compromisso de oferta de uma educação de qualidade e sem investimentos mínimos em espaços físicos e no aumento de profissionais para atuar na educação.

Nessa perspectiva, o contexto da educação de sujeitos em condição de restrição ou privação de liberdade goiana está imerso em diversas questões a serem

analisadas, que recaem exatamente na questão do impacto dessas políticas sobre os presos goianos, ao passo que produzem exclusão dentro do próprio sistema escolar. Tratou-se, logo, de uma forma de garantir o direito de forma perversa, produzindo e reproduzindo injustiças e desigualdades diante da qualidade e das condições objetivas da oferta de educação aos privados de liberdade.

Assim, notou-se um desenho geral, com a análise dos dados que nos forneceram elementos importantes para o mapeamento da política de educação em prisões em Goiás, seguida da busca por uma aproximação, por meio desses dados, do que está sendo colocado em prática, em termos do quantitativo de matrículas verificadas, e, sobretudo, uma visão geral dos impactos dos planos de educação em prisões, das metas e das ações sobre as políticas.

De modo geral, viu-se que os planos tiveram sim arenas de debates, mas, ao mesmo tempo, foi possível observar que diversos pontos foram moldados por um poder institucional, no caso, a prisão, que se sobrepôs aos debates. Os efeitos específicos da política foram evidenciados neste estudo pela análise de elementos que nos aproximaram da prática, com os dados levantados, das reconfigurações entre um PEEP e outro e das ações políticas que exerceram um poder exógeno na política de educação em prisões em Goiás, moldando-a a interesses de poder, interferência estatal e projetos de governo em âmbito local, ou seja, as interfaces da política (política de expansão de matrículas no sistema Reanp).

De maneira geral, foi possível ver que os PEEPsGO (GOIÁS, 2012, 2015) foram construídos numa perspectiva de tentar demonstrar que, em Goiás, já havia um modelo de oferta educacional em curso, antes mesmo do início da vigência dos PEEPs, e, portanto, restaria ampliar a oferta, pelo aumento no número de unidades prisionais ofertando educação e do número de vagas.

Esse desenho não se consolidou durante os anos de vigência dos PEEPs, e as metas estabelecidas – de erradicar o analfabetismo e ampliar a oferta educacional em 10% no primeiro ano de vigência, depois 20%, até atingir 50% – não só não foram cumpridas, como os dados levantados mostraram que o patamar de matrículas no último ano de vigência do segundo PEEP em Goiás, em 2016, apresentava um quantitativo menor de matrículas que em 2012. Logo, a entrada em vigor dos planos não significou avanços na ampliação da oferta educacional aos privados de liberdade goianos.

A partir dessas análises de uma demanda reprimida de uma população com baixa escolarização, foram realizados repasses para o financiamento que garantiriam a expansão da oferta de educação aos privados de liberdade, de forma que não é possível esse cenário de redução e involução das taxas de matrículas e de acesso dos presos goianos aos processos de escolarização em todos os períodos de vigência dos planos.

É preciso romper com as arenas de disputa, sobretudo dos discursos falaciosos de que agora, em 2022, ocorreu um aumento significativo no total de matrículas na EJA em prisões em Goiás e se voltar para o contexto da prática, para as condições objetivas da oferta educacional, das condições físicas, humanas e para as propostas pedagógicas; com isso será possível aparar essa aresta que distancia a política de educação em prisões do contexto real de sua materialização.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relevante se faz retomar algumas questões norteadoras sobre as quais este estudo buscou se debruçar, advindas exatamente da necessidade de conhecer a realidade em que as políticas de educação de adolescentes, jovens, adultos e idosos em condição de restrição ou privação de liberdade foram pensadas no contexto brasileiro. Da mesma forma, foi necessário verificar se o direito à educação aos privados de liberdade, no contexto goiano, estava sendo efetivado.

Obtivemos nas fases iniciais da pesquisa uma autorização para adentrar na maior unidade prisional de Goiás, o Presídio Odenir Guimarães em Aparecida de Goiânia. Porém, as visitas não puderam ocorrer em razão do contexto da pandemia do coronavírus.

Na proposta inicial, esta pesquisa seria de campo, mas diante da impossibilidade de sua realização, não foi possível verificar as diversas nuances do poder institucional, a observação mais aproximada de como os processos de execução e efetivação das políticas para a oferta de educação às pessoas em privação de liberdade em Goiás ocorreu *in loco*. Então, são desafios e lacunas importantes para que os diversos pesquisadores possam adentrar para evidenciar elementos importantes para a compreensão de como se dá a materialização do direito à educação das pessoas em situação de restrição ou privação de liberdade em Goiás.

Esta pesquisa foi desenvolvida em um contexto político conturbado, pois, de 2019 a 2022, o Brasil foi dirigido por um governo de extrema-direita, marcado pela negação de uma gama de direitos. Sob uma racionalidade positivista e adotando os valores da necropolítica, o então presidente manifestava seu desprezo às políticas sociais, sobretudo àquelas voltadas para os sujeitos em situação de restrição ou privação de liberdade, expressando repetidamente que “bandido bom é bandido morto”. Com a mudança de governo no ano de 2023, espera-se que, nos próximos anos, diminuam-se as tensões nessa área, de modo que os sujeitos encarcerados e outros sujeitos em situação de desigualdade e opressão possam experimentar grande transformação de sua realidade concreta, tal qual expresso na epígrafe desta pesquisa.

Também compôs o contexto desta pesquisa a pandemia por Covid-19, que comprometeu essa política de oferta de educação. Certamente, a Penitenciária



Coronel Odenir Guimarães não foi a única a adotar as restrições decorrentes dessa crise sanitária, que impediram, dentre outras coisas, a oferta de educação presencial. A solução adotada em boa parte desse período foi o modelo EaD on-line, por apostilamento, que, além de tornar a oferta ainda mais precária, deixou apreensões quanto à sua viabilidade no sistema prisional. Isso porque os presídios não tinham até há pouco tempo estrutura física e tecnológica que propiciasse esse acesso, além do fato de que é rigorosamente proibido ao sujeito privado de liberdade portar materiais essenciais às atividades escolares – a exemplo de lápis, caneta e régua – seja nas celas da referida instituição, seja nas de outras instituições do gênero no Brasil.

São desarranjos como esses, além de desalinhamentos e ações pontuais que revelam contradições e tensionamentos na educação do sujeito em situação de restrição ou privação de liberdade, frequentemente relacionados à tentativa de sinalizar que a política de oferta educacional está sendo ampliada, mas sem o real comprometimento de entender os mecanismos utilizados para essa ampliação. No caso em tela, acaba por excluir os privados de liberdade do direito a uma educação escolar com qualidade social, e lhes é oferecido um ensino a distância, que impõe estudos individualizados ou com monitoria de outros presos, precarizando o ensino e desvalorizando o trabalho docente.

A pesquisa apontou que grande parte das dificuldades em materializar esse direito à educação aos privados de liberdade reside no poder institucional. Este, por sua vez, cria mecanismos para se sobrepor enquanto instituição total, com regramentos rígidos e de controle e, portanto, incapaz de dialogar com os diversos segmentos da sociedade que poderiam contribuir para que essas políticas conseguissem, de fato, ser implantadas nas unidades prisionais.

As prisões se perderam no tempo. Criaram tantas barreiras com o mundo exterior que incorporaram um significado de mundo apartado da realidade, sem se importar em estabelecer qualquer conexão com o mundo exterior. Esses são os principais entraves para que as políticas públicas, principalmente da oferta de educação dos detentos, sejam enxergadas e incorporadas como junção de forças para o processo de reinserção dos apenados.

Essa ruptura com um modelo institucional total para um modelo institucional social advém da necessidade de estabelecer diálogos com a sociedade, para, juntos, estruturar propostas que possam ser significativas para o modelo prisional

brasileiro. A instituição prisão se encontra à beira do colapso e exige um exercício de provocar a sociedade a participar dos debates, com vistas a propor soluções e avocar as instituições para dar abertura para as contribuições.

Ainda, diante das constatações iniciais, verificou-se uma rede de intersecções entre a política de educação em prisões brasileiras que decorreram de processos estruturantes de políticas internacionais, sofrendo estas o impacto de organismos multilaterais, quase todos eles ligados aos donos do capital. Muitos deles, longe de imaginar uma sociedade mais justa e pacífica, enxergam os presos com um potencial para o barateamento de mão de obra nos trabalhos mais pesados (exploração da mão de obra para ganho de capital), nos processos de produção, com o imbróglio que se cria entre a educação profissional e profissionalizante, que acaba por utilizar o próprio estágio remunerado, com forma de obtenção de mão de obra explorada.

Ademais, viu-se que as políticas públicas decorrentes dos acordos celebrados pelo Brasil e a adoção e recepção de leis internacionais ao ordenamento jurídico brasileiro só têm alcançado um nível coeso de materialização após a provocação dos poderes da justiça por meio de diversas judicializações, que acabam por obrigar o judiciário a oferecer respostas à provocação pública, por meio de resoluções, o que fragiliza o sistema legislativo e executivo, diante de suas inações.

Assim, quando essas questões são pensadas como um ciclo contínuo, mas que se retroalimenta, que não tem início nem fim, mas reconexões, ressignificações, recontextualizações, impõe-se como desafio pensar o sentido da propositura de uma “política pública” que se converta numa “não política” por ações externas, inclusive daqueles que deveriam ser os responsáveis diretos para induzir as políticas a serem materializadas e efetivadas.

O argumento de proposição de um documento norteador de uma política pública, tal como o que fora proposto nos Planos Estaduais de Educação em Prisões no Brasil, em face dos acordos celebrados via Projeto Educando para a Liberdade, Unesco, não é capaz de apontar de fato se as ações neles contidas foram remetidas ao contexto da prática, se de fato foram efetivadas, posto que representam em grande parte a “interpretação” dos formuladores das políticas (gestores, instituições, profissionais envolvidos no sistema prisional, professores, agentes, etc.).

Foi importante cruzar os dados fornecidos pelas instituições prisionais, contidas nos PEEPs e os indicadores apontados nos sistemas de informações

penitenciárias, durante a vigência dos planos, para obtermos uma aproximação da realidade, através da compreensão se foi possível ou não a efetivação dos referidos planos.

Durante a construção dos PEEPs, tanto os gestores públicos quanto a sociedade civil organizada e os representantes da população prisional deixaram claro, nos seminários de educação em prisões, que queriam um processo de oferta educacional nos espaços prisionais. No entanto, no contexto da prática, os próprios gestores do sistema prisional e os representantes da segurança pública não colaboraram para que a educação fosse ofertada para os diversos segmentos do sistema prisional, quando não tiveram o cuidado na realização de um diagnóstico mais aproximado da realidade prisional. Houve omissões e contradições graves ao serem informados os dados de escolarização da população prisional e, com isso, comprometeram-se os esforços que deveriam ser despendidos para a universalização da educação.

Logo, mesmo com a entrada em vigor dos PEEPs (2012 e 2015) em Goiás, percebeu-se que esses mesmos gestores deixaram de cumprir a parte que lhes coube de ampliar o acesso dos privados de liberdade aos processos educativos. No entanto, essa responsabilidade não cabe só a eles, a sociedade civil também tem o seu papel, posto que existe, nos PEEPs, a previsão de que deveriam ser feitas avaliações e redefinições dos planos estaduais de educação em prisões. Este estudo apontou que somente os estados do Paraná e de São Paulo fizeram minutas com avaliações de ciclos dos planos e, mesmo assim, de maneira a apontar indicadores superdimensionados.

Nas etapas de finalização de entrada em vigor dos PEEPs, em 2014 e 2017, no contexto brasileiro, atingiu-se uma média de atendimento a apenas 11% da população prisional em 2014, e 9,6% em 2017, na educação formal. Nesse cenário, ainda que se considere que o atendimento educacional formal alcança tão poucos presos brasileiros, causa-nos inquietação pensar que se observou uma redução desses percentuais no segundo ciclo de vigência dos PEEPs.

Os órgãos responsáveis pela divulgação dos dados do senso penitenciário têm apresentado, de maneira proposital, a colocação dos envolvidos em atividades formais e não formais em um só montante. Por isso, tentam passar a impressão de que tem ocorrido um aumento sistemático dos presos estudando. Assim, apontou, conforme apurado no estudo, um aumento de 276% entre 2012 e 2019.

Na verdade, esse aumento se deu pelo incremento da educação não formal, com atividades como práticas de leitura e prática de esportes, que não exigem grandes investimentos estatais. Existem, então, também os tensionamentos oriundos da disputa de discursos, da tentativa de superdimensionar dados.

Lançar meio de subterfúgios para a ampliação da oferta das políticas educacionais só revela o quanto essa população está alijada dos processos educacionais, o quanto é desprestigiada na alocação de recursos, de modo que só foi possível ampliar o total de matrículas com a utilização de mecanismos que não impliquem a necessidade de investimentos. Isso, sim, é jogar a educação em um lugar marginal.

Desse modo, a relação efeito/resultado tem sido desenhada não adstrita à entrada em vigor dos planos e de suas metas, mas de fato sobre o que tem sido pensado como política num espectro amplo. Isso envolve pensar na relação de contexto, nas influências, nos micro e macrocontextos, na organicidade das pautas das políticas públicas em um país que tem experimentado um imaginário de que quem está detrás das grades é bandido, e “bandido bom é bandido morto”. Logo, para grande parte da classe política e também da sociedade civil, investir na recuperação dos delinquentes é jogar dinheiro na lata do lixo. O retorno eleitoral é muito baixo e, por isso, deixam de cumprir a lei, uma vez que os planos se constituem como tal.

Da análise dos PEEPs em Goiás, verificou-se que a situação da oferta de educação formal atende a menos de 10% da população prisional. O impacto do plano sobre as condições objetivas de acesso dos presos aos processos de escolarização se mostrou inoperante, ao passo que o total de matrículas, principalmente nas turmas de alfabetização e ensino médio, sofreu reduções drásticas de 2012 a 2019. Foram propostas metas de ampliação da educação voltada a sujeitos em condição de restrição ou privação de liberdade, com o objetivo de erradicar o analfabetismo até 2014 e elevar as taxas de matrícula na educação formal, mas isso não ocorreu, principalmente ante o baixo investimento nessas políticas.

O texto constitucional prima pela universalização da educação, com a busca pela qualidade na oferta. Quando evidenciamos situações como aquelas ocorridas em Goiás, percebe-se a necessidade de buscar a judicialização para que os gestores públicos passem a ter a responsabilidade objetiva sobre o desenvolvimento

das políticas que estão sob a sua responsabilidade. Logo, não podemos aceitar que ocorra um processo de escamotear ou ofertar de forma precária uma modalidade de ensino voltara para os jovens, adultos e idosos em situação de privação e restrição de liberdade.

Quando avançamos para pensar sobre os questionamentos iniciais desta pesquisa, sobre como tem ocorrido o processo de materialização das políticas de educação nos espaços de privação de liberdade em Goiás, viu-se de forma bastante contundente que houve um movimento inicial com a participação de representantes da sociedade civil, da Secretaria Estadual e Municipais de Educação e representantes do judiciário goiano nos Seminários de Educação em Prisões a partir de 2006, nos movimentos que culminaram na assinatura de acordos e na criação dos PEEPsGO (2012, 2015).

Da mesma forma, foi possível observar que o próprio desenho da política se ancorou num diagnóstico realizado pelo próprio Estado, com dados divergentes sobre a oferta de educação no ano de 2012, e com uma maneira forçosa de querer demonstrar que Goiás já desenvolvia uma boa política de oferta de educação em prisões, carecendo apenas de ampliar. Mas o que restou evidenciado foi um plano de ação dentro do PEEP pouco abrangente, com metas tímidas e que estavam distantes da possibilidade de uma aproximação entre a oferta e a demanda de maneira mais efetiva.

E mesmo obtendo um aumento na participação dos privados de liberdade nos processos educacionais no primeiro ciclo de vigência dos PEEPs entre 2012 e 2014, em torno de 79%, viu-se na segunda etapa de 2015 a 2016 uma redução drástica no total de matrículas (60%), chegando quase aos patamares anteriores à entrada em vigor dos PEEPs.

Então, diante dos indicadores apresentados, que revelam as condições objetivas da situação prisional em Goiás, entende-se que falta capilaridade aos planos de governo, para conseguir imprimir ações contínuas de ampliação no número total de matrículas. As políticas públicas voltadas à materialização do direito à educação aos privados de liberdade representam ações pontuais, desarranjadas e desalojadas, o que acarreta a sua inefetividade.

Da mesma forma, o Plano Estadual de Educação de Goiás, que assumidamente se reconhece como um epicentro no debate das políticas estaduais em Goiás, é objeto de contradições. Nos relatórios de monitoramento do PEEGO

(2015-2025), não existe nenhuma menção aos dados aferidos da oferta educacional aos privados de liberdade, diante das metas propostas. Isso reverbera a situação marginal e periférica com que as políticas de educação em prisões são tratadas em Goiás.

De modo geral, foi possível ver o quanto essa política sofre influências, posto que, em tese, após a entrada em vigor dos PEEPs e do PEEGO (2015-2025), ocorreria a ampliação da oferta de educação em prisões em Goiás. Mas esses indicadores não apresentavam crescimento até 2019, operando em um processo de redução das matrículas. Curiosamente, em 2020, houve um aumento de 200%, como já mencionado, com a utilização das aulas remotas.

Logo, vê-se que existem interferências diretas sobre a política que envolvem a relação de poder, projetos de governo, interferências institucionais que condicionam o avanço ou diminuição do acesso dos privados de liberdade aos processos de escolarização, de acordo com as decisões de governo e ações pontuais, criadas momentaneamente, sem a efetividade de obter a organicidade para se firmar como uma política pública contínua que garanta a universalização da educação aos privados de liberdade goianos.

E é nesse contexto entre a política e a prática, que sofre a contaminação de tantos poderes, instituições e agentes, que reside a formatação de um modelo de política que não consegue garantir o direito de universalização da educação às pessoas em situação de restrição ou privação de liberdade, mas que caminha no sentido de legalizar a ineficiência, quando deixa claro nos próprios documentos legais que não existe a preocupação em ofertar a educação escolar para todos os presos.

Ao identificar esses elementos de maneira visível nos documentos e também nas bases legais, nos planos de metas, e no que foi verificado quando do seu atendimento, recaímos em pontos identificados nesta tese: existe a exclusão de diversos segmentos da população, em particular dos indivíduos em situação de restrição e privação de liberdade, aos processos educacionais, em especial ao acesso à educação básica de qualidade social, ofertada pela escola. Ou seja, os próprios PEEPs, resoluções e normativas carregam em seu bojo a legitimação de que a oferta de educação aos privados de liberdade não é garantida a todos.

Repensar os modelos da educação ofertados nos espaços de privação de liberdade, buscando entender a relevância da educação para o processo de novas

sociabilidades e reinserção dos apenados, deveria constituir agenda de primeira ordem de um programa de governo e alcançar a legitimação pelos reclames da sociedade por segurança e ações no combate à violência e à criminalidade.

A busca pela universalização da educação básica, principalmente o desafio de garantir sua oferta no sistema prisional, constitui uma luta a ser travada em todos os momentos, para a transposição não apenas dos entraves burocráticos do acesso, mas, de maneira equânime, propiciar condições de permanência de todos os alunos nos espaços escolares, bem como a oferta de uma educação de qualidade.

Debruçar-se sobre as disparidades e o desnivelamento educacional, que persiste no cenário brasileiro, e suas imbricações para as relações com a educação e formação profissional implica, entre outros fatores, dialogar com a necessidade da efetivação das políticas públicas de igualdade, não obstante o regime de privação de liberdade. É preciso que isso rapidamente seja ampliado nesses espaços.

A baixa efetividade das políticas de reinserção, com altos índices de reincidência, deve nos levar a entender que mudanças nesse cenário passam pela educação, pelo amadurecimento social e pelo aperfeiçoamento das instituições democráticas, visando à ruptura dessa relação cíclica de criminalidade que assola o país. É assim que se constrói um espaço de “igualdade” nas participações sociais, que se conseguem terrenos férteis para a real efetivação dessas políticas no meio prisional.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Almiro Alves de. **Educação entre grades**: um estudo sobre a educação penitenciária no Amapá. 2008. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

AGUIAR, Alexandre da Silva. **Educação de jovens e adultos privados de liberdade e o programa nacional de inclusão de jovens em unidades penais do estado do Rio de Janeiro**. 2012. 199 f. Doutorado (Tese) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

ALMEIDA, Luciana Maria de. **Nas trilhas do fazer e do saber a possibilidade de ser**: os caminhos do trabalho e da educação na prisão. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

ALVES, Aline Aparecida Martini. Qualidade total x qualidade social: duas correntes dicotômicas na Educação Pública do Rio Grande Do Sul no início do Século XXI. *In*: ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, IX, 2012. **Anais [...]**. [S.l.: s.n.], 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/155/102>. Acesso em: 6 mar. 2022.

ALVES, Yara Elizabeth. **A efetividade das políticas e das práticas de formação profissional das mulheres presas**. Universidade Federal de Minas Gerais. Dissertação de mestrado, 2017.

ANDRADE, Carla Coelho de; OLIVEIRA JUNIOR, Almir de; BRAGA, Alessandra de Almeida; JAKOB, André Codo; ARAÚJO, Tatiana Daré. **O desafio da reintegração social do preso**. Uma pesquisa em estabelecimentos prisionais. Ipea, Brasília, 2015. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/8181-td2095.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Utilização do modelo CIPP na avaliação de programas sociais: O caso do Projeto Educando para a Liberdade da Secad/MEC. **REICE – Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 8, n. 4, 2010.

ANITUA, Gabriel Ignacio. **Histórias dos pensamentos criminológicos**. Rio de Janeiro: Revan, 2008.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Letalidade Policial cai, mas mortalidade de negros se acentua em 2021. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/07/05-anuario-2022-letalidade-policial-cai-mas-mortalidade-de-negros-se-acentua-em-2021.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2022.

AVELAR, Marina. **Entrevista com Stephen J. Ball**: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em Política Educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016.



BALDINO, José Maria. Apresentação. *In*: SANTOS, Maria Lícia dos *et al.* **Políticas e práticas da educação profissional no IF Goiano**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2017, p. 7-10.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, jul.-dez. 2001. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em: 28 abr. 2021.

BALL, Stephen. **The education debate**. Bristol: Policy Press, 2008.

BALL, Stephen. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen. **Education Plc: private sector participation in public sector education**. London: Routledge, 2007.

BALL, Stephen. **Global education Inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary**. London: Routledge, 2012.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BERGER, Peter L.; BERGER, Brigitte. **O que é uma instituição social?** Tradução de Richard Paul Neto. 2. ed. Nova Iorque: Basic Books. Inc., 1994.

BONATTO, Bruna Mayara. **Avaliação do Plano Estadual de Educação para o sistema prisional do Paraná: a educação escolar no contexto das penitenciárias femininas do regime fechado**. 2019. 278 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2932>. Acesso em: 7 nov. 2021.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Atlas da Violência 2019**. Brasília, DF: Ipea, 2019a. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/190605\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2019.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf). Acesso em: 18 nov. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **CPI: Assassinato de Jovens**. [Relatório Final]. Brasília: Senado Federal, 2016a. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2016/06/08/veja-a-integra-do-relatorio-da-cpi-do-assassinato-de-jovens>. Acesso em: 18 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940.** Código Penal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del2848.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm). Acesso em: 1º mar. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm). Acesso em: 6 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011.** Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília: Senado Federal, 2011a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7626.htm). Acesso em: 5 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 6 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984.** Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm). Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.245, de 24 de maio de 2010.** Altera o art. 83 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal, para autorizar a instalação de salas de aulas nos presídios. Brasília: Senado Federal, 2010a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12245.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12245.htm). Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011.** Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Brasília: Senado Federal, 2011b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm). Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 6 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.163, de 9 de setembro de 2015.** Modifica a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias. Brasília: Senado Federal, 2015a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13163.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13163.htm). Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias 2014**. 2014b. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/infopen-dez14.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias 2016**. 2016b. Disponível em: <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-sinteticos/infopen-dez-2016-rev-12072019-0802.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias 2021**. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/servicos/sisdepen>. Acesso em: 8 mar. 2022.

BRASIL. **Medida Cautelar na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 347**. Brasília-DF, 2015b. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=10300665>. Acesso em: 18 nov. 2022.

BRASIL. Coordenação de Educação, Cultura e Esporte – Depen. **Nota técnica nº 14/2020/COECE/CGCAP/DIRPP/DEPEN/MJ**. Brasília, DF: Coordenação de Educação, Cultura e Esporte – Depen, 2020a. Disponível em: [http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/copy2\\_of\\_NTEDUCACAOSEI\\_MJ11671181NotaTcnica.pdf](http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/copy2_of_NTEDUCACAOSEI_MJ11671181NotaTcnica.pdf). Acesso em: 27 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica. **Parecer nº 4/2010**. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília: CNE: CEB, 2010b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4445-pceb004-10&category\\_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4445-pceb004-10&category_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 1º mar. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 5/2015**. Remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade no sistema prisional brasileiro. Brasília: CNE: CEB, 2015c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17651-pceb005-15&category\\_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17651-pceb005-15&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 27 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica. **Parecer n. 11/2000**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf). Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. Relatório Nacional para o Direito Humano à Educação: por que humanos econômicos agora? **Plataforma DhESCA Brasil**, 2011. 2011c. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/dhesc/livro/introducao.html>. Acesso em: 8 mar. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Recomendação nº 44/2013**. Brasília, DF: CNJ, 2013. Disponível em:

[https://atos.cnj.jus.br/files//recomendacao/recomendacao\\_44\\_26112013\\_27112013160533.pdf](https://atos.cnj.jus.br/files//recomendacao/recomendacao_44_26112013_27112013160533.pdf). Acesso em: 27 jan. 2022.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Referencial para avaliação de governança em políticas públicas**. Brasília: TCU, 2014c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, DF: CNE/CEB/MEC, 2010c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Transparência e Controladoria Geral da União. **Relatório nº 201801109 de Avaliação – Departamento Penitenciário Nacional**. Brasília: Depen, 2018. Disponível em: <https://auditoria.cgu.gov.br/download/11610.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Transparência e Controladoria Geral da União. **Relatório nº 201801240 de Avaliação- Departamento Penitenciário Nacional – Exercício 2018**. Brasília: Ministério da Transparência e Controladoria Geral da União, 2019b. Disponível em: <https://auditoria.cgu.gov.br/download/12790.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Transparência e Controladoria Geral da União. **Relatório nº 201902308 de Avaliação – Departamento Penitenciário Nacional**. Brasília: Depen, 2019c. Disponível em: <https://auditoria.cgu.gov.br/download/13913.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 11 de março de 2009**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secadi&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 16 de maio de 2012**. Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CEB-003-2012-05-16.pdf>. Acesso em: 1º mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 30 de maio de 2016**. 2016c. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais Nacionais para a remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=42991-rceb004-16-pdf&category\\_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=42991-rceb004-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 1º mar. 2022.

BRASIL. **Síntese das ações do Departamento Penitenciário Nacional:** ano de 2007 e metas para 2008. Brasília: Ministério da Justiça: Depen, 2008.

BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Sisdepeno (2005 a 2019)**. 2020b. Disponível em: <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-analiticos/GO/go>. Acesso em: 8 mar. 2022.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. **Súmula 341**. Brasília, DF: STJ, 2007. Disponível em: [https://www.stj.jus.br/docs\\_internet/revista/electronica/stj-revista-sumulas-2012\\_29\\_capSumula341.pdf](https://www.stj.jus.br/docs_internet/revista/electronica/stj-revista-sumulas-2012_29_capSumula341.pdf). Acesso em: 27 jan. 2022.

CARREIRA, Denise; CARNEIRO, Suelaine. **Educação nas prisões brasileiras**. São Paulo: Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação, 2009.

CHABRAWI, Arij Mohamad Radwan Omar. Cárcere e trabalho: possível alternativa à ressocialização de presidiários no Brasil. **Teoria e Cultura**, v. 16, n. 2, p. 54-62, set. 2021.

CHASIN, José. **A determinação ontonegativa da politicidade**. São Paulo: Estudos e Edições Ad hominem, 2000.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

COSTA, Yasmin Maria Rodrigues Madeira da. **O significado ideológico do sistema punitivo brasileiro**. Rio de Janeiro, Revan, 2005.

CRAIDY, Carmem Maria. **Educação em prisões: direito e desafio**. São Paulo: Mundo Maior, 2010.

DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento nacional – Goiás**. 2020. Disponível em: <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-analiticos/GO/go>. Acesso em: 1º mar. 2022.

DINIZ, Ana Lúcia Pascoal. **Projeção FIC/Fundamental no IFRN – Campus Mossoró: das intenções declaradas ao funcionamento de um curso em espaço prisional**. 2014. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

DUARTE, Evandro Charles Piza. **Criminologia & Racismo**. 1. ed., 5. reimp. Curitiba: Juruá, 2011.

DUARTE, Sandra Márcia. **A normatização da educação em prisões como parte da política educacional brasileira**. 2016. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

DUDH – DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 22 fev. 2022.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2018.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

GIDDENS, Anthony. Estruturalismo, pós-estruturalismo e a produção da cultura. In: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (Org.). **Teoria social hoje**. São Paulo: UNESP, 1999, p. 281-319.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. Secretaria de Estado de Segurança Pública e Administração Penitenciária. **Educando para a Liberdade: Plano Estadual de Educação nas Prisões de Goiás**. Goiânia, GO: Seduc, 2015. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/politicas-2/educacao-no-sistema-prisional/planos-estaduais-de-educacao-nas-prisoas/peep-go.pdf>. Acesso em: 19 maio 2021.

GOIÁS. Assembleia Legislativa. **Plano Estadual de Educação 2015-2025**. Goiânia: Gráfica e Editora Aliança, 2018. Disponível em: [https://publicacoes.al.go.leg.br/biblioteca/plano\\_estadual\\_educacao.pdf](https://publicacoes.al.go.leg.br/biblioteca/plano_estadual_educacao.pdf). Acesso em: 19 mar. 2021.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Agência Goiana do Sistema de Execução Penal. **Plano Estadual de Educação em Prisões de Goiás**. Goiânia, GO, 2012. Arquivo do pesquisador.

GOIÁS. Comunicação DGAP – Diretoria-Geral de Administração Penitenciária. Goiás aumenta em 200% o número de presos matriculados na educação básica. **Polícia Penal Estado de Goiás**, 1º dez. 2021. Disponível em: <https://www.dgap.go.gov.br/noticias-da-dgap/goias-aumenta-em-200-o-numero-de-presos-matriculados-na-educacao-basica.html>. Acesso em: 8 mar. 2022.

GOIÁS. Diretoria Geral de Administração Penitenciária. **Portaria nº 227-2020/2020-DGAP**. Dispõe sobre o Regime Especial de Aulas Não Presenciais – REANP nas Unidades Prisionais do Estado de Goiás, assegurando o acesso à educação básica para os apenados. Disponível em: <https://www.dgap.go.gov.br/wp-content/uploads/2020/10/Portaria-n%C2%BA-227-2020-DGAP.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

**IDDD - Instituto de Defesa de Direito de Defesa.** Pessoas negras têm 4 vezes mais chances de sofrerem abordagem policial. **Disponível em:** <https://iddd.org.br/>. Acesso em: 18 nov. 2022.

INFOPEN – Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias Infopen – dezembro 2014.** Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/infopen-dez14.pdf>. Acesso em: 1º mar. 2022.

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

JESUS, José Adão Neres de. **A escola nas prisões paulistas: a fala do monitor preso.** 2010. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2010.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Cartografia das experiências de políticas de Educação de Jovens e Adultos nas prisões da América do Sul.** Niterói-RJ: EDUFF: FAPER, I, 2020.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Escola Na ou Da prisão. **Caderno Cedes**, v. 36, n. 98, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/tQrmp78mcFp47TrN4qhhtHm/?lang=pt#:~:text=A%20hist%C3%B3ria%20das%20primeiras%20experi%C3%Aancias,com%20a%20situa%C3%A7%C3%A3o%20dos%20apenados>. Acesso em: 21 nov. 2022.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade.** Questões, avanços e perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial: 2013.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Política de Educação nas prisões da América do Sul.** Paco Editorial, 2018.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Política pública de educação Penitenciária: contribuição para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro.** 2003. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. O impacto da educação e do trabalho como programas de reinserção social na política de execução penal do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 529-590, set./dez. 2010.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro.** 2009. 450 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Sistema penitenciário brasileiro: aspectos conceituais, políticos e ideológicos.** 1. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2020.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação para Jovens e Adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil: questões teóricas, políticas e pedagógicas. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 117-133, 2017.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Apresentação Educação em Prisões. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, jan./mar. 2013. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade/](http://www.ufrgs.br/edu_realidade/). Acesso em: 27 fev. 2022.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; RODRIGUES, Fabiana (Org.). **Reflexões curriculares para a Educação de Jovens e Adultos nas Prisões**. Rio de Janeiro Editora Paco, 2019.

LOURENÇO, Arlindo da Silva. **As regularidades e as singularidades dos processos educacionais no Interior de duas instituições prisionais e suas repercussões na escolarização de prisioneiros: um contraponto à noção de sistema penitenciário?** 2005. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Ed.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. São Carlos: EdUFSCar, 2011, 285 p.

LUCENA, Helen Halinne Rodrigues de. Educação em prisões na América Latina: elementos de análise. **Em Aberto**, v. 24, nº 86, p. 163-167, nov. 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2723/2461>. Acesso em: 29 mar. 2021.

MADERS, Sandra; BARCELOS, Valdo. Educação de Jovens e Adultos em privação de liberdade – Escutando vozes silenciadas. **Revista Reflexão e Ação**. Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 2, p. 112-129, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/12542>. Acesso em 20 nov. 2022.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 6 mar. 2022.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16, ago. 2018.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teóricos-metodológicos. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jeferson (Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 143-172.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.



MATSUMOTO, Adriana Eiko. **Sentidos e significados sobre educação em sistema prisional**: o olhar de um preso-aluno. 2005. 206 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MELLO, Helenória de Albuquerque. **O trabalho na prisão**: um estudo no instituto de reeducação penal desembargador Silvio Porto em João Pessoa-PB. 2010. 339 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

MENDES, Francisco Carlos de Figueiredo. **Um mundo dentro de outro mundo**: Educação prisional no Estado de Pernambuco. 2011. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

MOURA, Marcos Vinícius (Org.). **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**, atualização junho de 2017. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública: Depen, 2019.

NOBRE, Ana Luiza de Lemos *et al.* Prisões cautelares: breves apontamentos, de acordo com a Lei n.º 12.403/2011. **Âmbito Jurídico**, 2014. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-129/prisoos-cautelares-breves-apontamentos-de-acordo-com-a-lei-n-12-403-2011/>. Acesso em: 4 maio 2021.

NOGUEIRA, Paulo Lúcio. **Comentários à lei de Execução Penal**: Lei n.7210, de 11.07.1984. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1996.

NUNES, A. E. da S. S.; OLIVEIRA, E. V. de (Org). **Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC/Setec, 2008.

OLIVEIRA, Amarilis de. **Celas para muitos, liberdade para todos**. São Paulo: Mundo Maior, 2009.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do Ciclo de Políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, Pelotas, 2011.

OLIVEIRA, Ana Carolina Garcia de; ROSA, Maria Inês Petrucci. Recontextualizações e hibridismos em processos de elaboração e avaliação de livros didáticos de Química. **Nova Escola**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 273-283, ago. 2016. Disponível em: [http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc38\\_3/13-CP-100-14.pdf](http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc38_3/13-CP-100-14.pdf). Acesso em: 5 mar. 2021.

OLIVEIRA, Andréa Dos Santos. **Pássaros sem asas**: uma compreensão sobre a educação em prisões. Universidade Nove de Julho (Uninove). Tese de doutorado. São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, Julliano Amorim de. **Educação entre grades**: estudo em um presídio de Rio Verde. Universidade Federal de Goiás. Dissertação de mestrado. Jataí, Goiás, 2020.

ONOFRE, Elenice Mari Cammarosano. **Educação escolar entre a as grades**. 1. ed. São Carlos: EDUFSCAR, 2007.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar na prisão**. Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado. 2002. 187 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2002.

ONOFRE, Elenice Mari Cammarosano. **Educação Escolar na prisão**: o olhar de alunos e professores. Paco Editorial, 2014.

ONOFRE, Elenice Mari Cammarosano. **Educação escolar na prisão**: o olhar de alunos e professores. São Paulo: Paco Editorial, 2009. Edição digital.

ONOFRE, Elenice Maria Commorosano. Educação, escolarização e trabalho em prisões, apontamentos teóricos e reflexões do cotidiano. **Caderno Cedes**, v. 36, n. 98, jan.abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/MFfQhCFTHSjJQS9LtQRYT7j/?lang=pt>. Acesso em: 18 nov. 2022.

PIMENTA, Victor Martins. **Por trás das grades**: o encarceramento em massa no Brasil. 1. ed. Rio de Janeiro, Revan, 2018.

PINEL, Wallace Roza. **Educação em prisões**: um olhar à formação profissional na penitenciária feminina do Distrito Federal. Universidade de Brasília – UnB. Dissertação de mestrado. Brasília, 2017.

RAMOS NETTO, Justino de Mattos. **O direito à educação dos presos no Brasil**: perspectivas do direito ao acesso à educação no sistema prisional e a atual normatização processual e de execução penal. 2006. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/7157>. Acesso em: 1º mar. 2022.

RANGEL, Hugo (Coord.). **Mapa regional latinoamericano sobre educación en prisiones**: notas para el análisis de la situación y la problemática regionales. Paris: Centre International d'Études Pédagogiques (Ciep), 2009. 312 p.

RIBEIRO, Matilde. Pela promoção da Igualdade Racial. **Folha de São Paulo**, Opinião, 20 nov. 2003.

SANTIAGO, Nilda Gonçalves Vieira. **A Educação de Jovens e Adultos em privação de liberdade**: um estudo da unidade prisional de Goianésia-GO. UEG, 2016. Disponível em: <https://www.btdt.ueg.br/handle/tede/881>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SANTOS, Larissa Favareto dos; FENSTERSEIFER, Daniel Pucherio. Celas de aula: uma análise sobre a Educação Prisional. *In*: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, XXVIII, 2020, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre, 2020.

SANTOS, Lúcia de Andrade dos; SANTOS, Leonardo Andrade dos; SILVA, Zenaide Aparecida da. A instituição linguagem formadora da subjetividade do adolescente em conflito com a lei. **Jus.com.br**, set. 2016. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/51933/a-instituicao-linguagem-formadora-da-subjetividade-do-adolescente-em-conflito-com-a-lei>. Acesso em: 7 nov. 2021.

SANTOS, Maria Lúcia dos, AFONSO, Lúcia Helena Rincon. Cidade de Ceres e o IFGOIANO – Legado de prosperidade no Vale de São Patrício. *In*: SANTOS, Maria Lúcia dos *et al.* (Org.). **Políticas e Práticas da Educação Profissional no IF Goiano**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2017.

SARAIVA, Emerson Sandro Silva. **Políticas Públicas e Educação das pessoas jovens e adultas em situação de privação de liberdade no Amazonas**: regulação da sociedade e antagonismos de direitos sociais. 2018. 347 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6516>. Acesso em: 8 mar. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Lucas Lourenço. **O direito à educação escolar prisional**: uma realidade entre grades. 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Planejamento Territorial) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

SILVA, Lucas Lourenço. Juventude encarcerada no Brasil: espaços de privação de liberdade e oferta de Educação Escolar. **Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas – Fragmentos de Cultura da PUC-GO**, v. 29, n. 3, 2019.

SILVEIRA, Maria Helena Pupo. **Educação e trabalho no sistema prisional**: por quê e para que educar os maus? 2003. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

SILVEIRA, Maria Helena Pupo. **O processo de normalização do comportamento social em Curitiba**: educação e trabalho na penitenciária do Ahú, primeira metade do século XX. 2009. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

SOUZA, Manuelle Inês Borges; SOUZA, Orlando Nobre Bezerra. A Educação de Jovens e Adultos em prisões no estado do Pará: uma perspectiva histórica. **Revista digital da CEFOR – Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade**, v. 3, n. 4, jun. 2017.

STEPAN, Nancy L. Eugenia no Brasil, 1917 - 1940. *In*: HOCHMAN, G.; ARMUS, D. (Orgs.) *Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004. 567 p. p. 331-391.

TEIXEIRA, C. J. P. Educação em Prisões: Direito e Desafios. *In*: CRAIDY, Carmen (Org.). **Educação em prisões**: direito e desafios. 1. ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2010, p. 93-97.

TELES, Jorge Luiz; DUARTE, Daniele. Avaliação como processo: um olhar sobre o Projeto Educando para a Liberdade. *In*: UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania**. Brasília: Unesco: OEI: AECID, 2009, p. 25-37.

TORRES, Eli Narciso da Silva. **A gênese da remição de pena pelo estudo: o dispositivo jurídico-político e a garantia do direito à educação aos privados de liberdade no Brasil**. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

TORRES, Eli Narciso da Silva; IRELAND, Timothy Denis; ALMEIDA, Susana Inês de. Diagnóstico da política de educação em prisões no Brasil (2020): o desafio da universalização. Dossiê: Educação em prisões: experiências educativas, formação de professores e de agentes socioeducativos. **Revista Multilíngue do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos**, v. 15, p. 1-18, 2021.

UNESCO; MEC. Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos. *In*: **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea 1996- 2004**. Brasília: MEC; UNESCO, 2004. Disponível em: Acesso em: 20 nov. 2022.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educando para a Liberdade: trajetórias, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras**. Brasília: Grupo Editorial Unesco, 2006. Disponível em:  
[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja\\_prisao/educando\\_liberdade\\_unesco.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/educando_liberdade_unesco.pdf). Acesso em: 24 mar. 2021.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania**. Brasília: Unesco: OEI: AECID, 2009. Disponível em:  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162643\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162643_por). Acesso em: 26 jan. 2022.

VIDOLIN, Lucimara Aparecida de Moura. **Educação no sistema prisional: desafios, expectativas e perspectivas**. 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

VIEIRA, Elizabeth de Lima Gil. Trabalho docente: de portas abertas para o cotidiano de escola prisional. 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

WACQUANT, Loic. **As prisões da miséria**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

## ANEXO A – DESPACHO DA GERÊNCIA DA SECRETARIA GERAL

23/10/2019

SEI/GOVERNADORIA - 9722917 - Despacho

Diretoria-Geral  
da Administração  
Penitenciária



ESTADO DE GOIÁS  
DIRETORIA-GERAL DA ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA  
GERÊNCIA DE PRODUÇÃO AGROPECUÁRIA E INDUSTRIAL

PROCESSO: 201916448043067

INTERESSADO: GERÊNCIA DA SECRETARIA-GERAL

ASSUNTO:

**DESPACHO N° 1271/2019 - GEPAL- 16470**

I- Ciente

II- De ordem do Gerente de Produção Agropecuária e Industrial, informamos que esta autorizado a execução da pesquisa em nível de Doutorado, tendo como previsão de início para 01/11/2019 e término em 01/12/2021.

III - Desde que o Diretor da PENITENCIÁRIA CORONEL ODENIR GUIMARÃES, manifeste favorável execução da presente Pesquisa Acadêmica.

GERÊNCIA DE PRODUÇÃO AGROPECUÁRIA E INDUSTRIAL do (a)  
DIRETORIA-GERAL DA ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA, ao(s) 22 dia(s) do mês de outubro de 2019.



Documento assinado eletronicamente por **MOACIR FERREIRA DA SILVA JUNIOR**, Gerente, em 23/10/2019, às 08:57, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site [http://sei.go.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=1](http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1) informando o código verificador 9722917 e o código CRC D1E481E7.

GERÊNCIA DE PRODUÇÃO AGROPECUÁRIA E INDUSTRIAL  
AVENIDA . . Qd. Lt. - Bairro . - CEP 1 - GOIANIA - GO . .



Referência: Processo nº 201916448043067



SEI 9722917

04/11/2019

SEI GOVERNADORIA - 9663021 - Despacho



ESTADO DE GOIÁS  
DIRETORIA-GERAL DA ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA  
SUPERINTENDÊNCIA DE SEGURANÇA PENITENCIÁRIA

PROCESSO: 201916448043067

INTERESSADO: GERÊNCIA DA SECRETARIA-GERAL

ASSUNTO: SOLICITAÇÃO

**DESPACHO Nº 12651/2019 - SUSEPE- 16473**

Trata-se da solicitação para execução de Pesquisa Acadêmica formalizada via Requerimento (9703078) pela Prof. Dr. Maria Margarida Machado da Universidade Federal de Goiás, a qual solicita autorização para o que o Doutorando Lucas Lourenço Silva, seu orientando, possa ingressar nas dependências do Presídio Odenir Guimarães, onde funciona o Colégio Estadual Dona Lourdes Estivalete Teixeira, para realizar pesquisa acadêmica de seu doutoramento. O trabalho tem como título: A oferta de EJA e Profissionalização no Colégio Estadual Dona Lourdes Estivalete Teixeira no Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia.

Instada a manifestar, a PENITENCIÁRIA CORONEL ODENIR GUIMARÃES, por meio do **DESPACHO Nº 896/2019 - CARTPOG- 16615 (9728180)**, aduziu da seguinte forma:

"Em resposta ao Memorando nº: 280/2019 - GEEN- 16456, fica autorizada por esta Administração a realização do estudo de doutorado mencionado no Memorando supracitado.

Informe contado, que o o Doutorando Lucas Lourença Silva, passará por todas as verificações de segurança exigidas para se adentrar a esta Unidade Prisional."

Posto isto, esta Superintendência manifesta-se favorável à solicitação em epigrafe no sentido de que o Doutorando Lucas Lourenço Silva, possa ingressar nas dependências do Presídio Odenir Guimarães, onde funciona o Colégio Estadual Dona Lourdes Estivalete Teixeira.

Remeta-se os autos à Diretoria-Geral para conhecimento e apreciação.

SUPERINTENDÊNCIA DE SEGURANÇA PENITENCIÁRIA do (a) DIRETORIA-GERAL DA ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA, ao(s) 31 dia(s) do mês de outubro de 2019.



Documento assinado eletronicamente por JONATHAN MARQUES DA SILVA, Superintendente, em 04/11/2019, às 16:49, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.

A autenticidade do documento pode ser conferida no site  
[http://sei.go.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?](http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=129437376&infra_sistema...)



## ANEXO B – DESPACHO DA GERÊNCIA DE ENSINO

22/10/2019

SEI/GOVERNADORIA - 9728180 - Despacho



Diretoria-Geral  
de Administração  
Penitenciária



ESTADO DE GOIÁS  
DIRETORIA-GERAL DA ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA  
PENITENCIÁRIA CORONEL ODENIR GUIMARÃES

PROCESSO: 201916448043067  
INTERESSADO: GERÊNCIA DE ENSINO  
ASSUNTO: Resposta

## DESPACHO Nº 896/2019 - CARTPOG- 16615

Em resposta ao Memorando nº: 280/2019 - GEEN- 16456, fica autorizada por esta Administração a realização do estudo de doutorado mencionado no Memorando supracitado.

Informo contudo, que o o Doutorando Lucas Lourença Silva, passará por todas as verificações de segurança exigidas para se adentrar a esta Unidade Prisional,

Sem mais para o momento.

Atenciosamente,

Leyber Alves Soares  
Diretor da POG

PENITENCIÁRIA CORONEL ODENIR GUIMARÃES do (a) DIRETORIA-GERAL DA ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA, ao(s) 22 dia(s) do mês de outubro de 2019.



Documento assinado eletronicamente por LEYBER ALVES SOARES, Diretor (a), em 22/10/2019, às 14:53, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site [http://sei.go.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=1](http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1) informando o código verificador 9728180 e o código CRC AFC29D61.

PENITENCIÁRIA CORONEL ODENIR GUIMARÃES  
RODOVIA BR 153 S/N - Bairro DALAG - CEP 74923-650 - APARECIDA DE GOIANIA - GO  
- KM 1292, VIA PRIMARIA (62)3201-2941