

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

JOSÉ MAURO DE OLIVEIRA BRAZ

A história dos esquecidos: a construção da história da educação nas prisões

Rio de Janeiro – 2013

JOSÉ MAURO DE OLIVEIRA BRAZ

A história dos esquecidos: a construção da história da educação nas prisões

Monografia apresentada ao Departamento de Fundamentos da Educação da Escola de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito essencial para obtenção do Grau de Licenciatura em Pedagogia.

A história dos esquecidos: a construção da história da educação nas prisões

Monografia apresentada ao Departamento de Fundamentos da Educação da Escola de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito essencial para obtenção do Grau de Licenciatura em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

Prof^o Dr. Francisco Ramos de Farias

Orientador

Prof^a Dr^a Lobelia da Silva Faceira

*Dedico este trabalho àqueles que ainda não
tiveram seu lugar reconhecido na história e na
memória do social.*

Agradecimentos

A minha mãe Kátia Reis;

Ao Professor e amigo Francisco Ramos,
pelo constante e inabalável incentivo dado aos
meus estudos e pesquisas;

Aos meus amigos de faculdade por se
predisporem a viver os bons e maus momentos
da caminhada acadêmica, e por terem paciência
de me ouvir falar acerca do tema desta
investigação

Epígrafe

Tudo quanto te vier à mão para fazer, faze-o conforme as tuas forças, porque na sepultura, para onde tu vais, não há obra nem projeto, nem conhecimento, nem sabedoria alguma

Eclesiastes 9:10

Resumo

A educação de jovens e adultos (EJA) é uma modalidade da educação que tem como principal público a população que não conseguiu completar seus estudos na época adequada. Logo, por intermédio dos espaços escolares, ou de ações populares, o governo planejou e implementou diversas políticas que objetivavam educar os sujeitos que não foram educados na época certa. Pouco se sabe mas dentro da modalidade EJA existe uma lacuna que é diferenciada, ao menos no que tange a prática do dia-a-dia do professor, e a rotina do aluno. Trata-se da EJA que é aplicada dentro de espaços prisionais e que recebe o nome de educação prisional. A educação prisional foi criada para dar conta do processo educativo daqueles que encontram-se em privação de liberdade. O movimento de educação prisional é recente, sendo assim, é difícil encontrar bibliografias que versem sobre o tema, principalmente se considerarmos que esta modalidade de educação compõe o quadro da história da educação brasileira. Levando-se em consideração que os autores clássicos da História da Educação no Brasil não tratam do tema, e levando-se também em consideração que no imaginário popular, a prisão serve para tirar de vista e esquecer aqueles que incomodam, este trabalho visa trazer elementos históricos sobre o surgimento da educação prisional e das escolas nas prisões no Estado do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: educação prisional; prisão; escolas em prisões; história da educação

Sumário

1. Introdução	09
2. Desenvolvimento.....	11
2.1. Os primeiros passos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....	11
2.2. A EJA a partir da década de 1990.....	14
2.3. Entendendo os espaços prisionais.....	20
2.4. Os espaços prisionais no Brasil	24
2.5. O sistema prisional do Rio de Janeiro.....	28
2.6. A educação nos espaços prisionais no Brasil.....	30
2.7. A educação nos espaços prisionais do Rio de Janeiro.....	34
3. Conclusão.....	36
Referências.....	42

1 – Introdução

A motivação para a realização deste trabalho decorre essencialmente de fatos experienciados pelo autor que, por intermédio destes, optou em investigar uma temática que viesse a contribuir, não só com a história da educação mas também com a história de um espaço que é secularmente tratado como um tipo de “depósito de esquecimentos”: a prisão.

O presente estudo tem por objetivo investigar a trajetória histórica do surgimento da escola na prisão, levando em consideração que se trata de um espaço escolar diferenciado, quando se observa o contexto no qual se apresenta. Pretende-se abordar a trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos, modalidade educacional aplicada nos espaços escolares situados nas prisões e, por meio da análise da trajetória desta modalidade educacional, entender quais contextos histórico-sociais motivaram a criação, a implantação e a implementação dos espaços escolares nas prisões no estado do Rio de Janeiro. Deve-se ressaltar que se considera como espaço escolar, qualquer espaço que esteja reservado a práticas educativas escolares, não sendo exigida presença de corpo técnico que se encaixe no padrão de caracterização de uma escola, a saber: diretor, coordenador pedagógico, secretário escolar.

O método de estudo, essencialmente bibliográfico e investigativo, tem como principais fontes de pesquisa a internet e parte da bibliografia disponível sobre o tema. Foram também realizadas algumas consultas documentais a equipe da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), que sempre mostrou-se solícita ao responder as dúvidas apresentadas.

A proposta de estudo apresenta-se desafiadora quando se considera que, apenas a partir da década de 1940, no Brasil, por força da constituição de 1934, a Educação de

Jovens e Adultos ganhou caráter de política nacional, ou seja, a partir dessa época passou a existir uma preocupação efetiva com o registro histórico de tal modalidade.

Cabe destacar que, com relação a educação em prisões, são escassas as fontes bibliográficas, motivo esse que também serviu de motivação para a realização desta investigação. Contudo cabe assinalar que dada a extensão do trabalho, não pretende construir uma história e uma memória da educação brasileira, assunto já amplamente debatido. Outrossim, nosso empenho centra-se na possibilidade de dar destaque e relevância a um local, que pela sociedade, é abominado: a prisão; porém, mais especificamente às escolas nas prisões, locais estes que têm como objetivo levar a ação educativa ao interior das instituições onde se encontram.

Ao final deste trabalho, intenciona-se apresentar um quadro contendo a relação de colégios estaduais do Estado do Rio de Janeiro localizados em prisões, bem como a unidade prisional na qual cada colégio se encontra. Nas conclusões trataremos também apresentar a importância da prática educativa ser apresentada ao sujeito privado de liberdade. Por fim direcionamos nossas reflexões para uma prática, a educação, no contexto de uma instituição onde se encontram sujeitos condenados e encarcerados.

2. Desenvolvimento

2.1. Os primeiros passos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil esteve presente desde sua colonização quando se pode constatar segundo os inúmeros relatos históricos, que os religiosos recém chegados à nova colônia exerceram diversas tentativas de educar os povos locais. A colônia Brasil tinha, no que tange as práticas educativas, uma única ordem oriunda de D. João III, que era a de converter os indígenas à fé católica, por meio da catequese e da instrução. Como para os portugueses, o nível de conhecimento indígena era muito primário, a educação escolar não chegou a se efetivar (RIBEIRO, 2003).

As ações de cunho educativo não pretendiam igualar os colonizados aos colonizadores, muito pelo contrário, eram sempre empreendidas como instrumentos de dominação. Segundo Ribeiro (2003, p. 18), “o objetivo dos colonizadores era o lucro, e a função da população colonial era propiciar tais lucros às camadas dominantes metropolitanas”. Sendo assim, a educação tinha por finalidade transformar o homem em um ser de utilidade produtividade, visto que a meta era a obtenção de lucro.

A perspectiva de transformar o homem em um ser útil a um propósito por meio de ações educativas, pode ser verificada desde a Antiguidade, na qual como exemplo pode-se citar a Grécia Antiga, contrapondo os modelos de Esparta e Atenas, onde a primeira, por ter como principal fonte de riquezas a guerra, direcionava a educação de sua população por um viés militar, trabalhando com o modelo do *estatismo* e do *conformismo*, enquanto Atenas norteava seus princípios educacionais pela noção de Paidéia, onde por intermédio da educação o cidadão poderia participar efetivamente do ocorrido na *Pólis* (MELO, 2008). Avançando para o final da Idade Moderna, percebe-se

ainda, no período pré-revolução industrial, uma elitização daqueles que estudam. O acesso a educação era caro e para poucos. Apenas após a revolução industrial, ocorrida em meados do século XVIII na Inglaterra, a educação passa por um processo de disseminação. Em virtude da modernização das indústrias e fábricas, passou a haver a necessidade de empregar uma mão de obra minimamente preparada para operar as máquinas que estavam sendo introduzidas aos espaços industriais.

Fica evidente que a ação educativa sempre esteve permeada por interesses. Enquanto no Brasil Colônia o interesse era de dominação, visto que seria muito mais fácil lidar com os povos que dominassem a língua, a escrita e fé; no Brasil Império, mesmo não havendo uma política educacional sistemática, surgiram escolas, inclusive superiores, intencionando atender as necessidades do momento (ARANHA, 2006).

Como o rei encontrava-se agora na colônia, houve a necessidade de elevar o nível cultural da população da colônia, o que fez com que o ensino fosse minimamente sistematizado, porém tal processo foi eficaz apenas para a elite brasileira. A camada popular mais pobre tinha acesso apenas ao ensino considerado elementar, permanecendo os adultos e jovens não escolarizados nesta condição.

Somente com a Constituição de 1824, sob forte influência europeia, tentou garantir a instrução primária e gratuita para todos. Tal iniciativa foi em termos nacionais a primeira e foi importante, pois a partir desta constituição, as posteriores passaram a também dar atenção à questão educacional.

Apesar de muitos avanços na educação, foi somente a partir da década de 1940 que a Educação de Jovens e Adultos apresentou-se como política nacional, por determinação do texto da Constituição de 1934. Tal constituição determinava que todo cidadão tinha direito ao ensino primário, da mesma maneira que era apresentado na Constituição de 1824, porém o Brasil passava por um momento economicamente

estável (ABREU, 2010) o que favoreceu as ações governamentais que incentivaram o reconhecimento e aplicação das políticas que incluíam a Educação de Jovens e Adultos.

O sistema educacional brasileiro até 1960 era centralizado e o modelo era seguido por todos os estados e municípios. Com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961, os órgãos estaduais e municipais ganharam mais autonomia, diminuindo a centralização do Ministério de Educação e Cultura. Foram necessários treze anos de debate (1948 a 1961) para a aprovação da primeira LDB. O ensino religioso facultativo nas escolas públicas foi um dos pontos de maior disputa para a aprovação da lei. O pano de fundo era a separação entre o Estado e a Igreja. Tal legislação colocava a educação básica como sendo obrigatória dos sete aos onze anos.

Em 1971, por intermédio da Lei Federal 5692 (a segunda LDB), é que a Educação de Pessoas Jovens e Adultas ganhou reconhecimento, sendo tratada pela terminação de ensino supletivo, àquele que é ministrado a pessoas que estão estudando fora da “idade certa”. A nova LDB definiu a educação básica como sendo dos sete aos quatorze anos, e também as regras básicas para o provimento e implantação da educação supletiva, educação esta que correspondia a EJA, sendo ela dividida em quatro funções ou estágios: a suplência, o suprimento, a aprendizagem e a qualificação.

Apesar de a lei ter sido um avanço, pois dispunha sobre a EJA, revelou-se com o passar do tempo um limitador da EJA. Mesmo tendo avançado em termos de definição acerca do que é e de como deve ser feita, a educação supletiva ainda não recebia atenção, a garantia do direito à educação básica só foi estendida aos jovens e adultos por meio da Constituição de 1988, fortemente influenciada pelo setor progressista da sociedade, fazendo com que os textos aprovados tivessem um tom claro

em prol da ampliação dos direitos sociais, bem como das responsabilidades do Estado (JOIA, 2001).

Podemos estabelecer como marcos importantes para a Educação de Jovens e Adultos em âmbito nacional, segundo Joia (2001), as seguintes ações do poder executivo: a) criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (1842); b) criação do Serviço de Educação de Adultos (1947); c) criação da Campanha de Educação de Adultos (1947); d) criação da Campanha de Educação Rural (1952); e, e) criação da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958).

Outra ação que também merece destaque foi a criação do Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, organizado pelo Ministério da Educação em 1964. O destaque deste programa é ter incorporado largamente as orientações de Paulo Freire. A partir de 1969, o governo federal criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização, conhecido popularmente como Mobral, que se trata de mais um programa de amplitude nacional. O diferencial do Mobral foi a quantidade de investimento que este recebeu. Apesar de em 1947 também ter havido um grande investimento, as estratégias criadas não possuíam nenhum nível de autonomia, no que tange a sua administração. O Mobral foi pensado para se constituir como um movimento de âmbito nacional que pudesse desenvolver ações e iniciativas que não necessariamente dependeria das administrações locais, daí deriva o grande investimento realizado.

2.2. A EJA a partir da década de 1990

A década de 1990 já se inicia com movimentos importantes no que tange ao avanço das estratégias de educação relacionadas à EJA. Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. Tal encontro

teve por objetivo reforçar a necessidade de expansão e melhoria do atendimento público na escolarização de jovens e adultos. Um dos produtos gerados pela Conferência foi a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, que, dentre outras questões, determina, em seu artigo 2º, a promoção do amplo acesso à educação e a promoção à equidade social (Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm).

Levando em consideração os acontecimentos em âmbito mundial, foi concluído no Brasil um Plano Decenal, fixando metas para o atendimento de jovens e adultos pouco escolarizados, porém somente em 1994. Nessa época, segundo estatísticas do IBGE disponíveis on-line (www.ibge.gov.br), 14,2% dos brasileiros com 15 anos ou mais não haviam completado sequer um ano de escolaridade, 18,2% têm entre um e três anos de instrução e 33,8% possuíam de quatro a sete anos. Em proporção, cerca de 66% dos brasileiros com 15 anos ou mais não haviam concluído o ensino fundamental, esse percentagem se aproxima de cerca de 70 milhões de brasileiros.

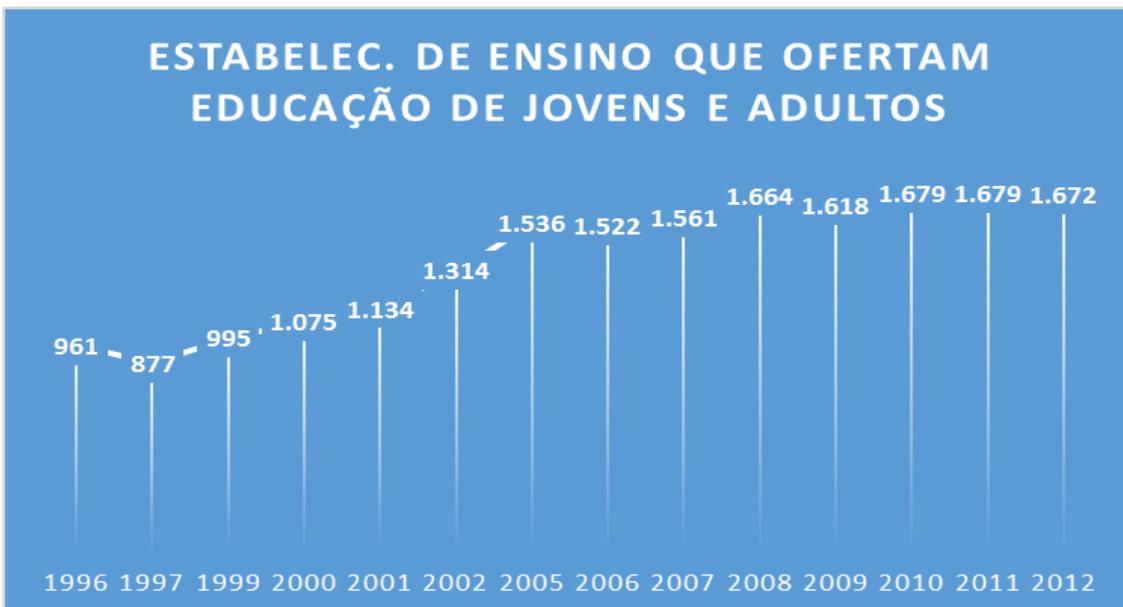
Tal fato era ainda alarmante, mesmo considerando as políticas já implementadas ou planejadas para a nação, e o enfraquecimento daquelas que estavam em vigência, em que vale destacar a extinção da Fundação Educar em 1990, fundação esta que substituiu em 1985 o antigo Mobral, e que foi extinta pelo então presidente Fernando Collor de Melo. Nesse contexto deve-se salientar que era o governo federal quem possuía destaque nos investimentos relativos ao incentivo financeiro e político da EJA. Para agravar a situação da evolução da EJA, “em 1996 uma emenda à Constituição suprimiu a obrigatoriedade do ensino fundamental no atendimento dos jovens e adultos, mantendo apenas a garantia de sua oferta gratuita” (JOIA, 2001, p.67).

Depreende-se disto que o Estado não mais necessita ter a obrigação de incentivar ações que tenham por objetivo atender ao público ao qual se destina o segmento da EJA, visto que ao não estar mais incluso no ensino fundamental, logo, toda a verba do

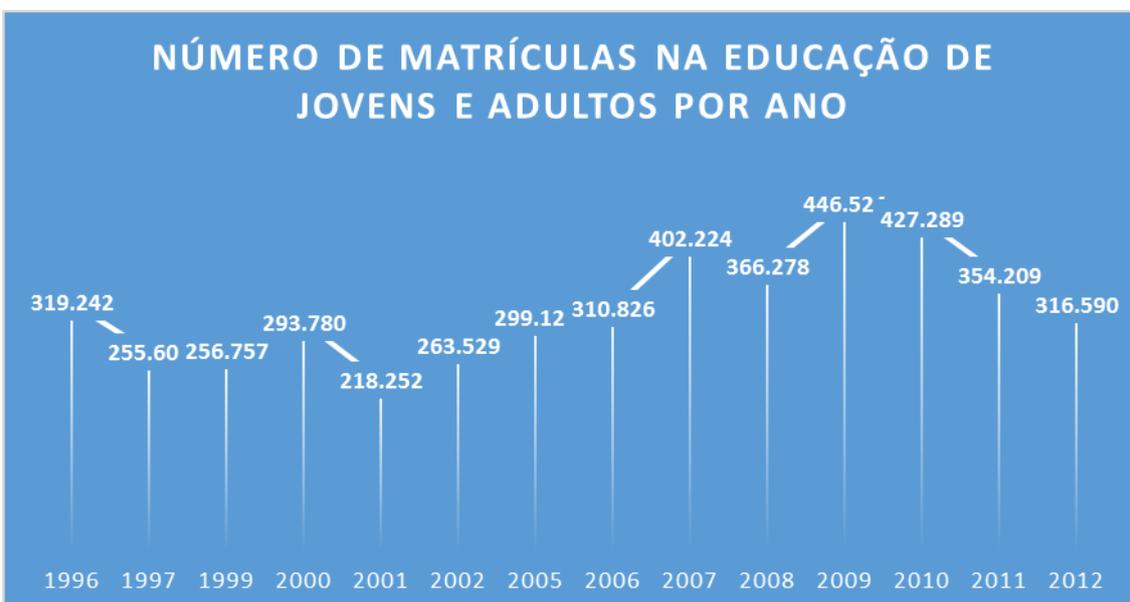
Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) que contemplava também a EJA tinha direito, não se estende mais a esse setor das políticas educacionais brasileiras. Com relação ao Fundef, cabe destacar que este fundo era composto pelas seguintes fontes de arrecadação: Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Fundo de Participação dos Estados (FPE); ICMS; IPS exportação; Lei complementar 87/96; e um complemento de verba oriundo da União, previsto na lei que regulamenta o Fundo (BRASIL, 2004).

Ainda em 1996, quando a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente é aprovada, houve uma modificação na estrutura da educação básica, pois a lei afirmava “que a educação de jovens e adultos se destina àqueles que não tiveram acesso aos estudos no Fundamental e Médio, na faixa etária de 7 a 17 anos, e deve ser oferecida em sistemas gratuitos de ensino” (BRASIL, 1996). Isto acabou por diluir as funções do ensino supletivo nos objetivos e formas de atendimento do ensino regular, disto adveio que, para conseguir o repasse de verbas oriundas do Fundef e ao mesmo tempo, atender a demanda do público alvo da EJA, muitos estados e município acabaram por matricular alunos de EJA em turmas de correção de fluxo escolar, pois estas cumpriam dois objetivos: trabalhavam o conteúdo que servia tanto à EJA quanto aos alunos ‘irregulares’, e recebia repasses do Fundef (FÁVERO, 2009).

Mesmo com essa tentativa de ainda conseguir dar conta dos alunos da EJA, os dados do INEP demonstram que houve um declínio no número de estabelecimentos que ofertavam o ensino de jovens e adultos, bem como no número de matrículas, nos anos de 1997 e 1998, como demonstram os gráficos a seguir.



Fonte: INEP/MEC 2013



Fonte: INEP/ MEC 2013

Enquanto políticas nacionais eram debatidas, e implementadas (ou não), reuniões internacionais também ocorriam com certa frequência, todas envolvendo de certa forma a EJA em suas discussões. Lançamos mão de uma passagem de documento de orientação para os profissionais da EJA que traz destaques adequados acerca de uma

ação nacional importante, a 5ª Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos (Confinteia), realizada em julho de 1997, em Hamburgo, na Alemanha, e precedida por uma Conferência Regional Preparatória da América Latina e Caribe (realizada no Brasil), em janeiro de 1997:

Os objetivos da 5ª Confinteia levaram em consideração as conferências anteriores e o cenário daquele momento que se configurava por esses movimentos: a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), em Jomtien, Tailândia; a Declaração e o Decênio Mundial do Desenvolvimento Cultural promovido pela Unesco (1988-1997); o Decênio Mundial promovido pelo PNUD (1991-2000); a Conferência Mundial de População do Cairo (1994); a Cúpula de Desenvolvimento Social de Copenhague (1995); a Conferência Mundial da Mulher de Pequim (1995); a Comissão Internacional sobre Educação para o Século 21; a Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento (BRASIL, 2002, p.19).

A 5ª Confinteia foi importante no quadro de análise acerca da história da EJA, na medida em que reconheceu a necessidade de adequação de tal modalidade de ensino ao levar em consideração as diversas mudanças socioeconômicas ocorridas nos últimos anos, e também o atual paradigma da modernidade presente até hoje na sociedade.

Nos documentos Declaração de Hamburgo, fruto da Conferência, estabeleceu-se uma ‘agenda para o futuro’, contendo oito pontos fundamentais que deverão receber atenção, por parte das nações, para se pensar as próximas ações e políticas que envolvem a EJA. São: a) melhorar as condições e a qualidade da educação de adultos; b) garantir o direito universal à alfabetização e à educação básica; c) a educação de adultos, a igualdade e a equidade de gênero e empoderamento das mulheres; d) a educação de adultos e o mundo do trabalho em mutação; e) a educação de adultos em relação ao meio ambiente, saúde e população; f) a educação de adultos, cultura, mídia e novas tecnologias da informação; g) a educação de adultos para todos: os direitos e as aspirações dos diferentes grupos; e, h) a economia da educação de adultos. (UNESCO, 1997).

A declaração relativa a essa conferência traz ainda a proposta de que “a educação de adultos torna-se mais do que um direito, é uma chave para o século XXI”

(Disponível em: <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/documents.html>).

Aparecem as expressões ‘Educação de Adultos’ e ‘Educação de Jovens e Adultos’ com certa frequência, fato que antes não era detectado.

Uma das consequências mais imediatas da Conferência para o território nacional foi a decisão de se iniciar uma série de encontros nacionais de EJA. Sendo assim, em 1999, ocorreu o 1º ENEJA (Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos), no Rio de Janeiro, onde participaram os Fóruns do Rio de Janeiro, de Minas Gerais, do Espírito Santo, do Rio Grande do Sul e de São Paulo. Esse Encontro acabou sendo um estímulo para o surgimento de outros fóruns. A partir daí, esses encontros vêm ocorrendo anualmente.

Com relação aos eventos que precederam a realização da 5ª Confitea, cabe destacar que havia uma clara polarização de perspectivas e entendimentos acerca das ações que estariam beneficiando o ensino como um todo. De um lado, emergia a população que concordava com as práticas neoliberais na educação, de outro, os mais conservadores que ainda defendiam um modelo de educação livre de investimentos que não fossem públicos. Tais tensões nacionais foram transportadas para a 5ª Confitea, mas não encontraram eco na mesma.

Como ponto alto das ações políticas ocorridas a partir da década de 1990, que tangem à educação de jovens e adultos, merece destaque a ação que resultou do trabalho conjunto entre Conselho Nacional de Educação e a Câmara Nacional de Educação Básica. Trata-se da resolução CNE/CEB nº1/2000, que institue as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Tal documento evidencia-se como importante marco na história da EJA, pois reconhece a modalidade em termos de práticas pedagógicas, bem como concerne destaque aos sujeitos que integram o quadro social presente nesta modalidade, pois ao legislar especificamente a uma

modalidade educacional, é criado um ponto sob o qual as ações da escola, e as cobranças da população, podem se concentrar.

Além disso, tal diretriz apresenta em seu teor, um reforço relativo ao reconhecimento do perfil dos alunos que frequentam essa modalidade de ensino, pois afirma que se deve considerar as diferentes faixas etárias e histórias de vida para se propor um modelo pedagógico adequado de maneira que se possa assegurar essencialmente a aplicação de duas instâncias: 1) a equidade, seja em termos de respeito nas relações interpessoais, seja em termos de igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; 2) reconhecimento à diferença, pela identificação e reconhecimento da alteridade própria do homem.

Pode-se dizer que a década de 1990 tem um papel de cisão de modelos e ideologias relativas ao entendimento acerca da EJA. Um segmento que foi entendido inicialmente como um *locus* de formação de mão de obra, passou a adquirir uma característica política de formação de cidadania, ou de cidadãos. Tal fato demonstra que, em termos de educação popular, àquela que é oferecida àqueles que estão imersos na sociedade que é regida pela desigualdade (BRANDÃO, 2006), passa por um processo ainda inconcluso, no que tange a sua reestruturação teórico-prática.

2.3. Entendendo os espaços prisionais

Como o foco do nosso estudo é a educação que acontece nos ambientes prisionais, iniciaremos este tópico procurando situar nosso entendimento acerca dos espaços prisionais, precisamente aqueles em pessoas cumprem pena em termos de restrição de liberdade.

A prisão talvez seja a instituição mais antiga da história da humanidade. Trata-se de um espaço criado para retirar de circulação determinadas pessoas sob pretensões diversas. Historicamente aqueles que incomodam eram e ainda são inevitavelmente segregados do contexto social. Ao percorrer a história dos segregados, percebe-se, na Idade Média, uma maior preocupação com essa questão, principalmente em virtude do surgimento e da rápida disseminação da lepra. Sob o argumento de evitar a disseminação da doença, são criados os leprosários, local construído com o objetivo de separar os leprosos do restante da população.

No contexto da história das prisões observa-se que até recentemente os criminosos eram presos a espera de um castigo. Com o advento da Modernidade, as prisões mudam a sua finalidade, para se converterem em espaços de punição visando a correção, com intuito de reinserir na sociedade aquele que transgride uma de suas normas (AGUIRRE, 2009). A substituição do castigo físico pela pena com privação de liberdade, fundamentada em preceitos considerados científicos, apresenta-se como a principal motivação para a criação das prisões modernas.

Ao final da Idade Média a lepra desaparece do mundo ocidental (FOUCAULT, 1996), e com isso tem origem uma série de estabelecimentos desprovidos de uso. Se estes antes tinham o propósito de segregar, poderiam ser mantidos para a mesma finalidade, mudando apenas a categoria do segregado. Diante deste cenário, os hospitais gerais, antigos leprosários, passaram a ser locais de exclusão destinados aos portadores de doenças venéreas, aos pobres, aos vagabundos, às prostitutas, aos alcoólatras e aos loucos. Esses sujeitos que expressam ‘um modo de ser’ diferente, geralmente, deixados a esmo por suas famílias, foram institucionalizados como portadores de traços como a alienação ou desaprovados moralmente em função de sua vagabundagem.

Toda a cultura vigente dos estabelecimentos que isolavam socialmente o sujeito estava norteadada pelo enquadramento moral, primando pela correção de maus hábitos, de paixões excessivas. (FOUCAULT, 1996). Fossem calabouços, prisões, hospitais gerais, enfim, independente da nomenclatura, esses espaços eram usados pela classe dominante para manter os indesejáveis afastados. Ressalta-se que, para todas as outras categorias, existia apenas uma instituição, porém para o criminoso, sempre houve um "tratamento especial".

É interessante observar que o Hospital Geral, na condição de espaço de reclusão, abrigava diferentes categorias de indesejáveis à sociedade. No entanto, com relação ao criminoso não havia mistura, uma vez que a prisão é o espaço específico criado para conter aqueles que transgridem determinadas normas sociais. A exemplo disto cabe citar o calabouço, local que objetivava trancar, isolar e esconder, deixando-os sem acesso ao mundo extramuro, na intenção de marcar o criminoso como perigoso (FOUCAULT, 2010).

No que concerne ao crime e à prisão, recorreremos a uma passagem de um dos livros mais conhecidos da humanidade, a Bíblia, livro que norteou e impulsionou a colonização e a construção da norma social do ocidente, e que apresenta o relato mítico do primeiro homicídio: ato fratricida realizado por Caim em Abel. Diante desse crime, o Deus da Bíblia, toma uma decisão: como punição a Caim, marcou-lhe o corpo, na intenção de que este viesse a conviver com a certeza da condição de assassino. Esta marca deveria servir também para barrar o ímpeto de outros homens de praticar o mesmo ato de Caim. Cabe ressaltar que signo de memória, tinha por finalidade lembrar Caim do ato praticado, pelo sentimento de remorso acerca da morte do irmão, e impedir a vingança, pela repetição do ato de matar, de outros homens que o identificassem criminoso.

A marca deixada no corpo de Caim é um estigma, quer dizer “um sinal corporal, e tem por objetivo atenuar algo extraordinário ou mau sobre o status moral de alguém” (GOFFMAN, 1891). A narrativa bíblica, mesmo aludindo a um ato de exclusão, não sugere a ideia objetiva de prisão, e sim de um “aprisionamento da alma”. Certamente a prisão foi a alternativa encontrada pelo homem para os impasses em relação aos quais se constatava sua impotência ou a falência de políticas sociais para solucionar determinadas circunstâncias expressas pelo homem, na sua condição de ser desejante e pensante, que resultam em destrutividade ou transgressão a uma convenção social. Nesse sentido, os criminosos eram reclusos para resolver um problema social, que, na realidade é visto apenas por um dos lados: o da consequência.

A prisão criada pelo homem variou conforme a época histórica na qual a humanidade se encontrava, porém, apesar de os modelos institucionais e suas ações terem se modificado, a lógica das instituições prisionais sempre foi a mesma: castigar para servir de exemplo e transformar pela punição. A privação de liberdade é ponto fixo na punição do sujeito, o que variou com o passar do tempo foram as demais atitudes do encarcerador com o encarcerado. A passos lentos a humanidade abandonou as práticas e rituais sacrificiais para ir na direção dos direitos humanos através do enquadramento moral do sujeito. Assim diminuíram os castigos de caráter físico, e aumentaram as punições de caráter moral.

Uma das formas de punição mais utilizada, e ainda utilizada por grande parte do globo é o trabalho, pois segundo Faucher (1838) "o trabalho é a providência dos povos modernos; serve-lhes como moral que preenche o vazio das crenças e passa por ser o principio de todo o bem" (*apud*, FOUCAULT, 2010, p.216). É perceptível, no trecho destacado que o Iluminismo influenciou grandemente a construção das atitudes modernas, com relação aos custodiados. A motivação pela aplicação do tratamento e da

imposição da atividade laborativa é produto direto da concepção acerca do ócio que, enquanto na Antiguidade era visto como dádiva e oportunidade de crescimento pessoal, após a Revolução Industrial, passa a ser considerado algo extremamente depreciativo, pois se o trabalhador está ocioso; não está produzindo, e para a lógica do capital, sem produção não há mais valia.

O valor depreciativo do ócio rapidamente alcança os espaços prisionais, e esse mesmo ócio que antes deva a oportunidade de o criminoso refletir acerca de suas atitudes, concluindo que estas foram ruins e que não devem se repetir, passa a ser abominado, podendo inclusive vir a ser produtor de novas ações e pensamentos destrutivos. (FOUCAULT, 2010).

2.4. Os espaços prisionais no Brasil

Com relação ao estudo das prisões no Brasil, deve antes de tudo ressaltar que, segundo Pieter Spierenburg (MAIA, 2009) as prisões, ou os costumes que se aproximavam das práticas prisionais, apresentavam dinâmicas diferentes conforme o local, a cultura e a configuração social da nação. Assim, muitos estudos puderam inferir, levando em conta os registros históricos da corte no Brasil, que as práticas de privação de liberdade eram delineadas pela própria população local.

Foucault afirmou em *Microfísica do poder* (2012), que a temática das prisões não recebe a devida atenção do ponto de vista das pesquisas e investigações. Tal colocação estava certa, ao menos em termos nacionais, pois hoje é difícil encontrar estudos que façam referência às prisões da Antiguidade, bem como dos séculos passados. Quando estes estudos são encontrados, espelham construções que tomaram como base a dinâmica social da fase histórica em questão, limitando assim o olhar do

estudo para um caso ou época específica. No Brasil não há como detectar qual foi a primeira instituição prisional da nação, mas pode-se perceber que a cultura das prisões chega aqui praticamente junto dos agentes colonizadores. A prática punitiva à época das Capitânicas Hereditárias, não apresentava uma norma, cada Capitania lidava com seus delinquentes da maneira que lhe convinha, excetuando-se obviamente a prática da punição pela morte, ao menos em termos de registro histórico (MAIA, 2009). Conforme a Corte vem para o Brasil, o país acaba por se modernizar em amplo sentido, seja nas práticas culturais, educacionais e sociais, seja nas práticas de segurança e prisionais, tendo sempre como referência às dinâmicas sociais que ocorriam na Europa. Com relação a isso cabe destacar que a prisão era entendida e percebida como marco de modernidade, onde somente os países mais avançados poderiam sustentar sua estrutura.

A coletânea de trabalhos reunidos no livro “História das prisões no Brasil”, organizado por Maia (2009) e outros destaca o Brasil foi atravessado por diversas reformas penais, seja em termos de legislação, seja em termos de execução, porém ressalta-se que em tudo isso, sempre se teve como foco a comparação com os sistemas europeus. Cabe aqui um destaque para a questão da importação de modelos, aspecto que por vezes ainda pode ser observado na contemporaneidade. Trata-se da apropriação de um modelo ou de um conjunto de ações que é capturada e tenta ser aplicada em outros lugares. O problema se apresenta justamente na parte da aplicação, pois por vezes não se leva em consideração o contexto que no qual tal modelo será aplicado. Caso fosse realizado um planejamento de aplicação, poderia-se mensurar de que forma a população iria reagir a esse modelo. No caso das prisões, há de se considerar que o Estado simplesmente se apropriou de um modelo que tem 1500 anos a mais que nossa nação, e o “clonou” em nossa sociedade sem considerar as especificidades da mesma.

Desse modo, as instituições prisionais criadas no Brasil funcionavam segundo princípios de outros países. Esse talvez tenha sido o maior dos equívocos dessa prática social. Sobre uma possível incongruência na aplicação de práticas sociais, podemos pensar a educação do encarcerado que mesmo estando em uma escola não pode ser comparado ao aluno fora da prisão que após a escola retorna para sua família, enquanto que o preso retorna para o convívio da cela.

O cenário das prisões do Brasil tem dados alarmantes. Primeiro pelo fato de ser um dos países que mais encarcera, ficando atrás somente dos Estados Unidos, Rússia e China. A esse respeito vale destacar dados sobre a situação prisional no Brasil. Segundo informações estatísticas disponíveis no site do INFOPEN (<http://www.infopen.gov.br/>), em dezembro de 2011, o Brasil apresentava o seguinte quadro relativo a instituições prisionais: a) 1.130 estabelecimentos penais; b) 560 estabelecimentos penais que tem espaços para atividades educacionais; c) 1.800 professores que atuam no sistema prisional; e, e) 48.050 pessoas custodiadas que participam de atividades educacionais.

Certamente não podemos deixar de mencionar que são noticiados com muita frequência, pelos meios de comunicação, a dotação de verbas orçamentárias aos Estados da União, pelo Governo Federal para a construção de mais espaços prisionais, o que efetivamente acontece, basta que consideremos, por exemplo, o aumento oito de unidades prisionais no Estado do Rio de Janeiro do ano de 2008 para o ano de 2009, conforme site do DEPEN (<http://portal.mj.gov.br>). Isto para mencionar apenas o período de um ano. De 2009 até a presente data mais unidades foram construídas e existem projeto para a construção de mais. Aventa-se até a criação de um segundo complexo penitenciário, o Complexo de Japeri, que até o momento tem três unidades, mas como terreno já adquirido pelo Estado para a construção de mais prisões. Este

segundo complexo segue a arquitetura e funcionamento do Complexo de Bangu. Ainda segundo o INFOPEN, em dezembro de 2011, o quadro de composição da população em privação de liberdade no Brasil era o seguinte:

Pessoas em privação de liberdade	
TOTAL	471.274
Homens (93%)	441.907
Mulheres (7%)	29.347

Nível de escolaridade	
Analfabetos (5,6%)	23.434
Alfabetizados (12,39%)	58.417
Ensino Fundamental	
Incompleto (46,01%)	216.870
Completo (12,54%)	59.101
Ensino Médio	
Incompleto (11,22%)	52.907
Completo (7,71%)	36.353
Ensino Superior	
Incompleto (0,79%)	3.766
Completo (0,40%)	1.910

Faixa etária	
18 a 24 anos (28,5%)	134.376
25 a 29 anos (24,9%)	117.706
30 a 34 anos (18,03%)	84.987
35 a 45 anos (16,26%)	76.631
46 a 60 anos (6,10%)	28.790
Mais de 60 anos (1,03%)	4.856
Não informado (1,64%)	7.297

Pessoas em atividades educacionais	
TOTAL	48.050
Homens (91,4%)	43.918
Mulheres (8,6%)	4.132
Alfabetização (20,89%)	10.037
Ens. Fund. (59,19%)	28.441
Ens. Médio (16,14%)	7.755
Ens. Superior (0,19%)	93
Ens. Técnico (3,59%)	1.724

Ressalte-se que, dos 471.274 presos, apenas 48.050 realizam alguma atividade educacional. Isso equivale a aproximadamente 10% da população prisional participando

de atividades educacionais. Com isso pode-se afirmar que ainda se tem muito a fazer em termos de políticas públicas para a educação em espaços de privação de liberdade.

Com ou sem privação de liberdade, o direito à educação deve ser respeitado, tendo o Estado à obrigação de garantir tal direito, vide sua Carta Magna. Entendemos que a educação em prisões é mais uma modalidade da EJA, que tem por incumbência dar expressão à educação por uma diversidade de formas, estando elas não necessariamente restritas à escolaridade. Por fim cabe destacar com relação a prática educativa que esta “é sempre mediada por uma realidade complexa e, no contexto prisional, torna-se ainda mais volátil e carregada. Por esse motivo, é ingênuo acreditar que a educação possui um poder mágico para resolver todas as questões” (IRELAND, 2010, p.35), mas é sem dúvida um dever do Estado que ainda não é oferecido de forma adequada ao público a qual se destina, sejam eles apenados ou não.

2.5. O sistema prisional do Rio de Janeiro

O sistema prisional do Estado do Rio de Janeiro está vinculado a Lei de execução penal (lei nº 7.210 de 11 de junho de 1984), porém é regulamentado pelo Decreto estadual nº 8.897 de 31 de março de 1986. No artigo 22 do decreto citado anteriormente, é postulado que o preso enquanto ser humano tem direito a assistência material, à saúde, à defesa legal, à educação (de serviço social e religiosa), tudo objetivando a preservação do detento, tanto para mantê-lo na condição de ser humano, diferente do que ocorria nos estabelecimentos penitenciários da Antiguidade, ou ainda alguns da atualidade, onde o criminoso era visto como um ser irrecuperável, quanto para orientá-lo da forma adequada, para que não venha a cometer novamente crimes contra a sociedade ou a vida (BRASIL, 1986). Desde sua criação e regulamentação, o sistema

carcerário era gerido pela Superintendência do Sistema Penal, que posteriormente transformou-se em Departamento do Sistema Penitenciário (Desipe). Com relação à administração do sistema prisional do Rio de Janeiro, segundo Julião (2012), tal sistema é marcado por uma descontinuidade administrativa, onde o mesmo já “viveu uma enorme peregrinação quanto a sua responsabilidade política e administrativa. Já passou por diversas secretarias sem contar o número de secretários que ocuparam a pasta” (p.153). Isso deixa claro, ao menos em parte, que a atenção dispensada ao sistema prisional do Rio de Janeiro, por parte do Poder Executivo não era das melhores, partindo-se do pressuposto que a descontinuidade de administrações e secretários é marca de uma instabilidade política e administrativa no setor.

Em 01 de janeiro de 2003, por meio do Decreto nº 32.621, a estrutura do Desipe, ganha representação estadual ao ser transformada em secretaria, recebendo título de Secretaria de Estado de Administração Penitenciária (Seap). Segundo o Decreto, sua principal competência é “desenvolver, coordenar e acompanhar as atividades pertinentes à administração penitenciária”. Deve-se destacar que se entende por administração penitenciária o conjunto em que ações desenvolvidas, implementadas e elaboradas, seja por parte do poder público, seja por parte do poder executivo ou da iniciativa privada, incluindo-se a isto as ações educacionais desenvolvidas nos espaços prisionais. A sutileza da legislação é única, pois ao firmar que é incumbência, a Seap não assume a administração das ações isoladamente, mas sim os meios que estas vão utilizar para se concretizar no interior (ou não) dos espaços prisionais. Mais adiante trataremos dos diálogos entre secretarias objetivando estabelecer a ação das escolas nas prisões. Objetivando melhorar a administração, foram criadas coordenações específicas para cada conjunto de atividades desenvolvidas nos espaços carcerários. São as coordenações de: a) assistência jurídica; b) classificação; c) psicologia; d) serviço social; e, e)

educação e cultura. Tais coordenações são oriundas de divisões anteriormente pertencentes a estrutura do Desipe (JULIÃO, 2012, p. 165).

Com relação ao perfil dos internos do sistema prisional do Rio de Janeiro, um estudo realizado pela Seap, em parceria com o Laboratório de Informática em Saúde (Lâmpada) da UERJ, publicado em 2004, revelou dentre outros dados, que “75,76% das mulheres e 74,82% dos homens” não completaram o ensino fundamental e “94% dos homens e 91,13% das mulheres” tiveram contato com o ambiente escolar entre 7 e 14 anos (JULIÃO, 2009). Fica evidenciado então, que o sistema prisional do Rio de Janeiro, possui majoritariamente uma população que não teve acesso regular aos ambientes escolares, o que deixa implícita a necessidade de estes espaços se adequarem física e administrativamente para receber atividades de cunho educativo, visando não só proporcionar acesso ao conhecimento como também à cultura, que é em parte apresentada pela estrutura educacional.

2.6. A educação nos espaços prisionais do Brasil

Pôde-se observar que a privação de liberdade é ponto fixo na punição do sujeito, o que variou com o passar do tempo foram as demais atitudes do encarcerador para o encarcerado. A prisão criada no estado moderno, é sensível as transformações sociais que foram resultado dos grandes movimentos em prol de melhores condições de vida e respeito ao ser humano. No final do século XVIII, com o somatório da disseminação das ideias iluministas e a forte propagação dos ideais liberais proclamados pela Revolução Francesa, iniciou-se um forte movimento pregando a reforma das leis de administração da Justiça Penal, primando pelo reconhecimento dos encarcerados em instituições prisionais como sendo também seres humanos (JULIÃO, 2012). A difusão

desses princípios concorreu para considerar o criminoso, não só como ser humano, mas também como um ser de direitos. No conjunto desses direitos, destaca-se o direito de todo ser humano à educação, motivo que proporcionou profundas mudanças no âmbito jurídico com a promulgação de Lei para garantir ao homem encarcerado o acesso a escolarização. A esse respeito, cabe ressaltar que o marco internacional que legitimou a implantação da educação nas prisões, foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em Assembleia Geral da ONU, em dezembro de 1948, que determina no artigo 26 da Resolução 217^a, que “toda pessoa tem direito à educação” (UNESCO, 1995, p.6), e a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos anteriormente mencionada. Destaca-se que anteriormente em alguns países como Estados Unidos, Holanda e Suécia, já existiam medidas que primavam pela educação dos presos.

No Brasil, embora a Lei nº 7.210 de 1984, a Lei de Execução Penal (LEP), seja anterior a outros documentos nacionais importantes como a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de dezembro de 1996, e o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2000, seu teor já apresentava avanços quando comparada ao momento histórico da nação. Isto é evidenciado no artigo 41, inciso VII, que versa sobre a assistência educacional, colocando a educação expressamente prevista como um direito para o encarcerado (JULIÃO, 2012), ou seja, mesmo esta lei tendo sido pensada pela classe hegemônica, para servir de instrumento sobre a classe não hegemônica, o que segundo Wacquant (2003) é um pressuposto para garantir a hegemonia daqueles que estão no poder, a importância das atividades relacionadas à escolarização nas prisões estava sendo reconhecida. A promulgação da LEP, mesmo não garantindo a criação das escolas nas prisões, tornou obrigatória, por parte do Estado, a construção de uma política pública que tivesse por objetivo a implementação e, ou a implantação dos dispositivos de educação nas prisões.

A escola na prisão é um instrumento de educação prisional, porém não é o único, visto que no Brasil, em suas unidades federativas, há diferentes métodos aplicados no que tange a atividade educacional, como monitoria, aulas à distância, e até aulas entre grades.

Analisando a dinâmica da escola dos espaços prisionais, encontramos atores instituídos de diferentes maneiras: o aluno-criminoso, os docentes no exercício da prática educativa, e os gestores das escolas prisionais. A escola inserida na prisão, vista pelo prisma de seus alunos, é uma realidade, como também o é para professores e gestores que são conhecedores das condições atípicas onde exercem seu ofício. No entanto, aqueles que escolhem realizar suas atividades profissionais na escola na prisão, são devidamente afetados pelo seu cotidiano, como também interferem ativamente nesses nos espaços institucionais, seja alterando o ritmo das instituições prisionais, seja possibilitando transformações subjetivas no aluno-criminoso, pela transmissão do saber, para que futuramente o egresso do sistema penal disponha de alternativas além da realização do crime.

De acordo como Artigo 11 da LEP as formas de assistência aos detentos são: “material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa”. Em seu artigo 17, a LEP “assegura que a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado”. Recentemente, em junho de 2011 foi aprovada a lei 12.433, que reconhece e legitima a importância do preso estudar, ao menos em termos de jurisprudência pois passa a garantir remissão da pena por tempo de estudo (anteriormente só existia remissão por tempo de trabalho), um avanço na defesa dos direitos humanos e mais um instrumento para fortalecer a luta pela educação. Essa medida legal torna evidente e necessária uma melhoria na oferta, organização e qualidade na educação oferecida nos presídios. Essa ação constitui importante avanço

em relação à educação prisional, mas ainda não garante investimentos e ações que possibilitem a todos participação efetiva em atividades educacionais oferecidas no espaço prisional. Fato esse constatado pelo baixo índice de presos que participam das atividades educacionais formais e informais oferecidas no sistema prisional brasileiro. De acordo com a coordenadora geral de Reintegração Social e Ensino, da diretoria de Políticas Penitenciárias do Ministério da Justiça, Mara Fregapani, em um levantamento apresentado, apenas 8,3% dos presos participam das ações educativas nas prisões. Em sua opinião, o Brasil possui Legislação, programas e verba, o que falta é gestão e políticas públicas eficientes.

O quadro apresentado a seguir contém marcos legais da Legislação Brasileira que tiveram importância para a educação prisional.

Lei de Execução Penal Brasileira (LEP) nº 7.210, de 11 de julho de 1984;
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, que institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).
Lei nº 12.433, de junho de 2011, altera a LEP que trata da remição da pena pelo estudo;
Decreto Nº 7.626 de 24 novembro de 2011 que institui o Plano Estratégico de Educação no Sistema Prisional – PEESP;
Resolução nº 03 do CNPCP de 11 de março de 2009, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais;
Resolução CNE/CEB nº 02 de 19 de maio de 2010, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais;

2.7. A educação nos espaços prisionais do Rio de Janeiro

As principais fontes bibliográficas que versam sobre a temática da educação em prisões, nos mais diferentes âmbitos, deixam claro que normalmente as ações relativas a educação em prisões são fruto de parcerias institucionais, seja com a iniciativa pública, seja com a iniciativa privada, ou ainda parcerias feitas com ONGs e afins. Onofre e Julião (2013, p.12) afirmam que “o Brasil já ultrapassou a etapa que discute o direito à educação dentro do cárcere. Está agora no estágio em que deve analisar suas práticas e experiências”.

Desde que a questão do ócio começou a ser percebida como um hábito que não produz aspectos positivos sobre o sujeito, as ações educativas foram incentivadas pela administração penitenciária em geral (MAEYER, 2013), ou seja, é melhor que os encarcerados estejam ocupados com qualquer coisa, do que permanecerem ociosos. Porém, a administração penitenciária, atualmente, ainda não conseguiu ocupar todos os presos com atividades específicas, de maneira que as injustiças que acontecem no extramuros reproduzem-se também no intramuros. Há ausência de vagas nas escolas, ausência de oportunidades de trabalho, além de falta de espaço para os internos se alocarem.

Com vinte e um estabelecimentos prisionais (sem levar em consideração as Cadeias Pública e espaços para Medidas Socioeducativas destinados a jovem infratores), o Rio de Janeiro, em 2011 contava com uma população carcerária de 27.782 presos condenados pela Justiça. Em meados de 2012 esse número já havia subido para 31.642, e pelas estatísticas atuais continua a subir. Segundo o mesmo recorte temporal e ainda utilizando o INFOPEN como referência, em 2011 apenas 9,4% dos presos participava de atividades educacionais. Já em 2012 esse número caiu para 8,42%. Isso

evidencia mais uma vez que se necessita de políticas e planos de ação sólidos para a educação em prisões no estado do Rio de Janeiro.

A estrutura que rege o funcionamento das escolas prisionais desde 2008 encontra-se sob administração da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC). Esta por sua vez, no referido ano, criou a Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas (Diesp), que segundo informações recolhidas na própria SEEDUC, anteriormente era chamada de Coesp (Coordenadoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas) e tem por objetivo atuar, como Diretoria Regional, junto às Unidades Escolares em espaços de privação de liberdade, em parceria com a Secretaria de Administração Penitenciária (Seap) e o Departamento Geral de Ações Socioeducativas (Degase).

A principal função da Diesp é definir metas, diretrizes e dinâmicas no desenvolvimento da educação, através de programas e projetos que estabeleçam uma política pedagógico-administrativa que atenda as especificidades das Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas, zelando pelo cumprimento da legislação em vigor, em consonância com a política educacional vigente. Atualmente, existem 15 espaços educacionais que ficam nos espaços da Secretaria de Administração Penitenciária (SEAP). Existem 4.607 alunos matriculados nas Escolas localizada em prisões. Não foram encontrados registros formais da atividade das escolas nas prisões antes de 2008. Sabe-se que elas existiam, mas não foi possível construir um quadro de entendimento acerca de sua administração.

3. Conclusão

Como já mencionado anteriormente, a monografia se propôs a tentar construir parte da história da implementação e implantação das escolas prisionais do Estado do Rio de Janeiro. Contudo, sem ter a disponibilidade necessária para ida a campo, e tendo como principal fonte de estudo e investigação, a internet e as bibliografias disponíveis acerca do tema, tal propósito mostrou-se extremamente árduo. No que tange ao estado Rio de Janeiro especificamente, existe uma forte sensação de que antes do ano de 2008 as informações se perderam. Na realidade, a sensação que predomina é a de que somente preocupou-se em registrar, ou a dar importância às escolas nas prisões a partir de 2008, que é quando a Secretaria de Estado de Educação passa a sistematizar a administração dessas unidades escolares. Contudo, pôde-se perceber que o Brasil estava adiantado ao menos em termos de legislação e intenção jurídica pois tanto a Lei de Execução Penal quanto a Lei de Diretrizes e Bases da educação básica previam a oferta de educação na modalidade de educação de jovens e adultos aos sujeitos que estão em situação de privação de liberdade. O que ficou ainda em terreno nebuloso foram as ações que envolviam diretamente os espaços de privação de liberdade. Talvez isto seja uma evidência do quão complexa é a enreda do pesquisador em ambientes de privação de liberdade, o que em parte daria-nos justificativa para o que Foucault (2012) afirma sobre a ausência de produções acadêmicas sobre a prisão e outras instituições totais.

Contudo, tem-se a seguir uma pista sobre uma das propostas da introdução desta monografia. Uma lista contendo as unidades escolares que estão situadas em espaços de privação de liberdade, mais especificamente em prisões, visto que não se pretendeu abordar a questão relativa aos menores infratores, que também estão em um espaço de privação de liberdade, porém tratam-se de espaços que se diferem dos prisionais. Foi

solicitado à Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas (DIESP) da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC-RJ), o quadro de Colégios mencionados, a lista é composta por quinze escolas, onde todas, segundo a SEEDUC contam com equipe administrativa e pedagógica.

Os alunos matriculados nessas unidades são regularmente incluídos na rede de educação estadual, participando assim dos censos e estatísticas que são construídos utilizando esses números. Todos os alunos encontram-se matriculados na modalidade de ensino intitulada Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA).

Nº	UNIDADE ESCOLAR	UNIDADE PRISIONAL (U.P.)
1	C.E. Roberto Burle Marx	Penitenciária Talavera Bruce
2	C.E. Angenor de Oliveira Cartola	Penitenciária Industrial Esmeraldino Bandeira
3	C.E. Carlos da Costa	Penitenciária Gabriel Ferreira Castro
4	C.E. Evandro João da Silva	Penitenciária Dr. Serrano Neves
5	C.E. Rubem Braga	Instituto Penal Benjamim de Moraes Filho
6	C.E. Escritor e Jornalista Graciliano Ramos	Instituto Penal Plácido de Sá Carvalho
7	C.E. Henrique de Souza Filho	Instituto Penal Vicente Piragibe
8	C.E. Alda Lins Freire	Penitenciária Alfredo Tranjan
9	C.E. Bruno Trombeta	Presídio Elizabeth Sá Rego
10	C.E. Mário Quintana	Penitenciária Lemos Brito
11	C. E. Prof. Sonia Maria Menezes Soares	Penitenciária Jonas Lopes de Carvalho
12	C. E. 1 PM Tenente Hailton dos Santos	Presídio Nelson Hungria
13	C. E. Anacleto de Medeiros	Presídio Evaristo de Moraes
14	C. E. Carlos Pereira Guimarães Filho	Presídio João Carlos da Silva
15	C. E. José Lewgoy	Penitenciária Moniz Sodré

Segundo a Diesp, as escolas citadas acima contam com a estrutura regular de uma escola, ou seja, possuem salas de aula, secretaria/coordenação, direção e sala dos professores. Em algumas existem espaços para merenda, em outras não.

Além dos espaços apresentados como detentores de uma estrutura regular de ensino, existem também unidades prisionais que, ao invés de apresentarem uma estrutura mais completa, apresentam um espaço minimamente adequado às necessidades educacionais às quais os detentos têm direito.

Para isso a SEEDUC pensou na possibilidade de levar a educação a esses locais que não possuíam estrutura de outra forma. Tais locais denominam-se salas em anexo, e localizam-se em algumas unidades prisionais do Estado, e são na realidade a extensão de uma escola de uma unidade prisional a outra unidade prisional. Nesses espaços funcionam segmentos tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, dependendo, evidentemente das circunstâncias de cada espaço prisional onde se encontram.

Cabe salientar que as salas de extensão são consideradas, pela SEEDUC, como uma medida provisória para que alunos que necessitem não fiquem sem o acesso à escola. Existem projetos do Governo Estadual da criação de unidades escolares em todos os espaços prisionais, o que significa o fim das salas de extensão. Em algumas unidades, como a prisão de Volta Redonda, a escola já foi criada, estando a espera de professores para entrar em funcionamento. Isso significa nessa unidade a substituição das salas de extensão por uma escola.

Segundo a Diesp, tratam-se de apenas uma, duas ou três salas, dependendo da unidade, na qual são realizadas aulas em regime semelhante ao da escola prisional normal, porém ao invés de o aluno ter um estrutura escolar mencionada, essa resume-se na maioria das vezes a presença do professor e do diretor adjunto do Colégio Estadual ao

qual a sala anexa está subordinada. A DISEP conta hoje com treze unidades anexas, localizadas nos seguintes espaços prisionais:

Nº	UNIDADE PRISIONAL
1	Cadeia Pública Cotrim Neto
2	Penitenciária Milton Dias Moreira
3	Penitenciária Vieira Ferreira Neto
4	Colônia Agrícola Marco Aurélio
5	Cadeia Pública Hélio Gomes
6	Cadeia Pública Franz de Castro Holzwarth
7	Presídio Diomédes Vinhosa Muniz
8	Casa de Custódia Dalton Crespo de Castro
9	Presídio Feminino de Campos
10	Presídio Carlos Tinoco da Fonseca
11	Cadeia pública Bandeira Stampa
12	Cadeia pública José Frederico Marques
13	Cadeia pública Joaquim Ferreira de Souza

Destaca-se também que ainda existem unidades prisionais que não possuem estrutura escolar alguma.

Fica evidenciado por diversos fatores mencionados, que a educação além de ser direito, seja de cidadãos em privação de liberdade, seja de cidadãos livres; aliás, é direito do ser humano; também é dever do Estado. Pudemos perceber que, como já dito anteriormente, o Brasil em primeira instância esteve a frente no processo de pensar a educação para todos. Logo coube ao Poder Executivo elaborar as melhores estratégias para cumprir com as determinações do Poder Legislativo. Porém, independente das legislações e das ações, existe um fator que é de fundamental importância quando se fala em educação em prisões. O fato de uma escola estar presente dentro de um prisão, faz com que esta esteja intimamente ligada à dinâmica do dia-a-dia desta prisão, ou deste espaço de privação de liberdade. Tal fato acaba por interferir de certa forma em

todas as atividades pedagógicas que ocorrem no interior da escola e isso acaba por dar direcionamento à parte dessas atividades pois a cultura prisional se faz presente na cultura escolar. (VIEIRA, 2012).

Este motivo apenas acentua a necessidade de existirem mais registros acerca da escola nas prisões. Espaço escolar que abriga uma modalidade de educação já conhecida: a educação de jovens e adultos. Porém este mesmo espaço abriga também uma série de peculiaridades e dinâmicas únicas, devido ao espaço no qual se encontra: a prisão. Com isso, tem-se que cada escola apresenta uma série de diferenças em seu funcionamento, mas até aí tudo bem, pois todas as escolas apresentam diferenças. Porém ocorre que estas unidades escolares situadas em prisões são na verdade semelhantes em alguns aspectos, pois encontram em um mesmo ambiente de privação de liberdade, com isso não é só classificá-las como mais um espaço escolar detentor da modalidade EJA, é necessário entender que se trata de um espaço diferenciado, e a SEEDUC agiu acertadamente na criação da Diesp, pois deu a entender que, enquanto secretaria de educação, percebe estes espaços como detentores de peculiaridades únicas e que com isso necessitam de uma regional administrativa, única, ou seja, um espaço que lhes possa garantir segurança com relação às questões administrativas que ocorrem nas unidades. Antes da Diesp, segundo relatos, as unidades encontravam-se difundidas entre regionais diferentes, o que acabava por não contemplar as unidades escolares prisionais com a atenção que julgamos que elas merecem. Hoje com a concentração da atenção dispensada às unidades escolares prisionais, tem-se uma melhora tanto no desempenho dos alunos quanto na satisfação dos funcionários das unidades escolas prisionais. A prova disto são às inúmeras matérias de jornal e artigos que vem sendo publicados, e que versam sobre o assunto. São prêmios sendo recebidos por alunos que estudam nas prisões, alunos que passam para o ensino superior e tem o direito de

estudar garantido, enfim, qualquer busca no Google acerca de premiação em alunos de escolas nas prisões nos trará inúmeras matérias e relatos. É claro que não se pretende esconder ou fugir da realidade: o espaço de educação na prisão ainda é excludente, mas houve, sem dúvida, muitos avanços, e tal ponto sem dúvida aumentam as chances desses sujeitos construir possibilidades que não sejam a da realização do crime para seguirem suas vidas.

Referências

- Abreu, M. P. A (2010). A economia brasileira 1930-1964. Disponível em: <<http://www.econ.puc-rio.br/biblioteca.php/trabalhos/show/649>> Acesso em: 11/09/2013.
- Aguirre, C. (2009) Cárcere e sociedade na América Latina, 1800-1940. Em: Maia, C. N. e outros (org.). **História das prisões no Brasil**. v.1. Rio de Janeiro: Rocco.
- Aranha, M. L. A. (2006) **História da Educação e Pedagogia Geral e Brasil**. São Paulo: Contexto.
- Brandão, C. R. (2006) **O que é educação popular?** São Paulo: Brasiliense
- Brasil. (2002) Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos : segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Fundamental.
- 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/19394.htm> Acesso em: 06/08/2013.
- Brasil. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano nacional de Educação. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/presidencia/legislacao>>. Acesso em: 06/08/2013.
- 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/17210.htm>.
- Decreto Lei nº 8.897 de 31 de março de 1986. Regulamenta o sistema penal d Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.sindsistema.com.br/?pagina=legislacaoviw2&id=88>>.
- Declaração Mundial sobre a Educação para Todos. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.hm>. Acesso em: 14/12/2013.

Declaração de Hamburgo. Disponível em: <<http://www.unesco.org/education/ue/confintea/documents.html>> Acesso em: 10/08/2013.

Foucault, M. (2012) **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal

Foucault, M.(1996) **História da loucura**: Na idade clássica. São Paulo: Perspectiva.

Foucault, M. (2010) **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes.

Goffman, E. (1991). **Estigma: notas da manipulação da identidade**. Rio de Janeiro: LTC.

Ireland, T. D. (2010). Anotações sobre a educação em prisões: direito contradições e desafio. In: Craidy, C. M. (org.) **Educação em prisões: direito e desafio**. Porto Alegre: Ed. UFRGS.

Jóia, O.; Pierro, M. C.; Ribeiro V. M. (2001) Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro.

Julião, E. F. (2012). **Sistema penitenciário brasileiro: a educação e o trabalho na política de execução penal**. Petrópolis: De Petrus et Alii.

Maia, C. N. e outros (org.). **História das prisões no Brasil**. v.1. Rio de Janeiro: Rocco

Melo, J. Estado Romano e instituições escolares. **Série-Estudos**. Campo Grande-MS, n. 25, p. 219-231, jan./jun. 2008.

ONU; UNESCO. La Educación Básica en los Establecimientos Penitenciários. EUA; Viena: Unesco; ONU, 1994.

Ribeiro, M. L. S. (2003). **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Autores Associados.

Ricoeur, P. (2008). **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Unicamp.

Sousa, A. R. (2011). Educação nas prisões: desenvolvimento de competências para o exercício da liberdade. In: Lourenço, A. S. e Onofre, E. M. C. **O espaço da prisão e suas práticas educativas**. São Carlos: EdUFSCar.

Vieira, E. G. (2012) A construção da memória da cultura escolar prisional. Disponível em: <<http://www.aninter.com.br/ANAIS%20I%20CONITER/GT18%20Acesso%20E0%20justi%20E7a,%20direitos%20humanos%20e%20cidadania/A%20CONSTRU%20DA%20MEM%20RIA%20DA%20CULTURA%20ESCOLAR%20PRISIONAL%20-%20Trabalho%20completo.pdf>>.

Wacquant, L. (2003) **Punir os pobres: a nova gestão de miséria nos Estados Unidos.**

Rio de Janeiro: Revan.