

Juanna dos Passos Sagaz

A EJA EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE: DO DIREITO À GARANTIA DA OFERTA

JUANNA DOS PASSOS SAGAZ

**A EJA EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE: DO
DIREITO À GARANTIA DA OFERTA**

Trabalho Conclusão do Curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Jocemara Triches.
Coorientadora: Profa. Ma. Paula Cabral.

Florianópolis

2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Sagaz, Juanna dos Passos

A EJA em espaços de privação e restrição de liberdade :
Do direito à garantia da oferta / Juanna dos Passos Sagáz ;
orientador, Jocemara Triches, coorientador, Paula Cabral,
2018.

80 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências
da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2018.
Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Educação. 3. EJA em EPRL. 4. Direito.
5. Oferta. I. Triches, Jocemara . II. Cabral, Paula. III.
Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em
Pedagogia. IV. Título.

JUANNA DOS PASSOS SAGAZ

A EJA EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE: DO DIREITO À
GARANTIA DA OFERTA

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de licenciada em Pedagogia e aprovado em sua forma final pelo Curso de Graduação em Pedagogia

Florianópolis, 19 de junho de 2018.

Prof., Dra. Patrícia Torriglia
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Jocemara Triches, Dr.^a
Orientadora
EED/CED
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Paula Cabral, M.^a
Coorientadora
PPGE/CED
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof ^a. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, Dr.^a

Membro titular - MEN/CED

Universidade Federal de Santa Catarina

Prof ^a. Sidneya Magaly Gaya, M.^a

Membro titular - EED/CED

Universidade do Federal de Santa Catarina

Prof ^a. Patrícia Laura Torríglio Dr.^a

Membro Suplente - EED/CED

Universidade Federal de Santa Catarina

Todo o meu tempo é, e sempre será, para pensar em vocês:
ao Antonio e à Catarina.

AGRADECIMENTOS

À pessoa que soube fazer como ninguém o papel de avó, vó Negrinha (*in memoriam*);

Aos meus pais Vera e Arildo, merecedores dos maiores aplausos e mais rasgados elogios;

Aos meus irmãos Lucas e Jonnas, por tudo o que essa relação nos traz;

À minha sogra Ana, por me tratar como uma filha e por toda a dedicação e ajuda para que eu pudesse continuar estudando;

Ao meu sogro Valter que me mostrou o quanto de amor cabe dentro de mim;

Ao meu primo Guilherme dos Passos, por todas as conversas, pelo apoio, pelas risadas e por tanto amor que há nessa relação;

Aos amigos de longas datas: Eduarda Oliveira da Silva, Fernando Santos, Marcella de Oliveira Ventura, Alex Felix Benício, Leandro Santos Fagundes, pela amizade, pelo amor, pelas brincadeiras e pelas risadas que fazem a barriga doer. Daqui para o asilo;

Aos amigos que a UFSC me deu: Nayara Müller Tosatti, o ser humano mais maravilhoso que eu tive a honra de conhecer, pela amizade e por tudo o que isso representa e nos traz. Ao Raphael Carrieri, o geógrafo mais amado desse país, por sempre viajar para ir me visitar, seja no Santinho, seja em Imbituba. Ao Jonathan Muller, por me mostrar que existe amor à primeira vista, sim. À Gabriela Calônico de Oliveira, por nunca soltar a minha mão. Ana Paula Ludwig Noronha, por me desejar tanto bem. Márcia Terezinha Coelho, por me fazer dar boas risadas. Soraia Zapata, pela companhia no momento de voltar para casa. Lionara Polletti, por toda a sua disposição em ajudar no que for preciso. Ismael Bernardes Andrada, Renata Prado, Luciana Yamamoto, Catrine de Moraes, Rafaela Tomé, Barbara Valente e Andressa Amaral, por todos os momentos, principalmente os festivos, que renderam muitas histórias;

À família Passos, à família Felisbino e à família Sagáz, por me fazerem sentir amada e querida;

Aos meus filhos Antonio e Catarina, por darem sentido e razão para minha vida. Por me tornarem uma pessoa melhor a cada dia. Por me fazerem sentir os sentimentos mais intensos e o maior e mais bonito amor que possa existir no mundo;

Ao meu preciso amor, o dono dos olhos mais lindo que os meus olhos já cruzaram. Ao meu companheiro Bruno Sagáz, por se dedicar tanto a mim. Por ter vivido tão intensamente tudo

isso comigo. Por ter me dado colo quando precisei, por ter me animado quando eu pensei em desistir e por sempre acreditar em mim quando nem eu mesma acredito mais. Pela cumplicidade, pelo companheirismo, pelo amor, pelas conversas, pelos maiores e melhores dois presentes da minha vida, enfim Bruninho, saberíamos...

Agradeço desde já as professoras Doutora Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, Mestre Sidneya Magaly Gaya, e Doutora Patrícia Laura Torríglio por aceitarem o convite para fazer parte da banca examinadora desse TCC, pela leitura e contribuições a esse trabalho

Por último, mas não menos importante, às minhas orientadoras Paula Cabral e Jocemara Triches, por serem tão humanas. Pela parceria extra TCC. Pelas conversas que me reerguiam, pelo incentivo, por me darem forças e coragem. Eu sou tão grata por ter tido o prazer e a honra de trabalhar nessa pesquisa com vocês. Vocês se tornaram amigas sem deixar de serem professoras;

Para todos vocês que passaram esses anos todos comigo, minha eterna gratidão, meu respeito e todo o meu amor.

Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente
(Paulo Freire, 1995)

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo desenvolver uma análise sobre os ordenamentos jurídicos que garantem aos sujeitos em privação/restrição de liberdade o acesso à Educação de Jovens e Adultos (EJA), a fim de analisar, com base em relatórios oficiais, o contexto atual em termos de oferta dessa modalidade no sistema prisional brasileiro. Trata-se de uma pesquisa exploratória, com abordagem quantitativa e qualitativa, com procedimentos metodológicos de levantamento bibliográfico e análise documental. Dentre os principais referenciais estão pesquisadores como Di Pierro (2010), Di Pierro e Haddad (2000, 2015), Ireland (2011, 2012), Julião (2016) e Ventura (2013) que auxiliam na compreensão do contexto histórico e político da EJA, de modo geral, e nos espaços de privação/restrição de liberdade. A fim de entender a educação popular como fundamento teórico e político da EJA no Brasil tomamos como base Brandão (2006). As análises apresentadas articulam os dispositivos que asseguram a oferta de EJA nesses espaços e dados que permitem mapear o perfil da população em privação e restrição de liberdade (EPRL), assim como o acesso à modalidade. Para tanto, foram utilizados os últimos relatórios (2014, 2015, 2016) do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), vinculado ao Ministério da Justiça. Nesse movimento analítico foi possível retomar a histórica luta pelo direito à educação e, principalmente, à EJA por pessoas inseridas no sistema prisional. Além disso, os dados que caracterizam a população privada ou restrita de liberdade no Brasil, evidenciam que estão nessa condição jovens e adultos, para quem os direitos sociais básicos foram negligenciados, assim: a maior parte são homens com idade entre 18 e 29 anos, negros, que sequer concluíram o Ensino Fundamental. Diante disso, constata-se que embora os nossos ordenamentos jurídicos garantam o direito à EJA, ainda há uma distância em relação à sua oferta nas prisões do país.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Espaços de privação/restrição de liberdade; Direito à Educação.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária da população prisional no Brasil no ano de 2016.....	59
Gráfico 2 – Etnia da população prisional no Brasil, entre nos anos de 2014 a 2016.....	60
Gráfico 3 – Número de filhos das pessoas privadas/restritas de liberdade no Brasil em 2016.....	62
Gráfico 4 – Profissionais no Sistema Prisional Brasileiro.....	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados da população prisional no Brasil, entre aos anos de 2014, 2015 e 2016...	57
Tabela 2 - Escolaridade da população prisional no em 2014 e 2016.....	62
Tabela 3 – Pessoas em EPRL envolvidas em atividades educacionais de ensino escolar nos anos de 2014, 2015 e 2016.....	67
Tabela 4 – Oferta e demanda dos níveis de ensino nas unidades prisionais brasileiras em 2016.....	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ART – Artigo

CEB – Conselho de Educação Básica

CEPLAR – Campanha de Educação Popular

CF – Constituição Federal

CNBB – Conferência Nacional de Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPCP – Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária

CONFITEA – Conferência Internacional para a Educação de Jovens e Adultos

CPCs – Centros Populares de Cultura

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPRL – Espaços de privação/restrrição de liberdade

FBSP – Fórum Brasileiro de Segurança Pública

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do magistério

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INFOPEN – Sistema Integrado de Informações Penitenciárias

LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

LEP – Lei de Execução Penal

MCP – Movimento de Cultura Popular

MEB – Movimento de Base

MEC – Ministério da Educação

MJ – Ministério da Justiça

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PEESP – Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNE – Plano Nacional de Ensino

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

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

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	OBJETIVOS	18
1.1.1	Objetivo Geral.....	18
1.1.2	Objetivos Específicos.....	18
1.2	METODOLOGIA.....	18
2	DIREITO À EDUCAÇÃO: UMA HISTÓRIA DE LUTAS	22
2.1	A EDUCAÇÃO NA LEGISLAÇÃO FEDERAL.....	23
2.2	O DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	29
3	AS BASES LEGAIS DA EJA EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE	42
3.1	A OFERTA DE EJA EM EPRL: GARANTIAS.....	46
4	MAPEAMENTO DA OFERTA DE EJA NOS ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO/RESTRIÇÃO DE LIBERDADE: REALIDADES	56
4.1	PERFIL DAS PESSOAS EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO/RESTRIÇÃO DE LIBERDADE.....	58
4.2	ACESSO A ATIVIDADES EDUCACIONAIS NOS EPRL.....	63
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
	REFERÊNCIAS	73

1 INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa foi o de desenvolver uma análise sobre a garantia de oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em espaços de privação/restrição de liberdade (EPRL), tomando por base dados de 2009 a 2016. Para esse recorte temporal, a referência foi o ano de 2009 em que foram aprovadas as primeiras Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Por sua vez, o ano de 2016 se justifica por ser o ano que foram lançados os dados mais recentes do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen).

O meu interesse por esse tema foi se construindo na medida em que eu fui questionando o porquê de estar fazendo o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina. Em 2009 concluí o meu ensino médio e não tinha certeza sobre o que faria depois disso. É grande a pressão em cima do jovem recém-formado nessa etapa sobre qual rumo irá tomar na vida. Parece haver uma necessidade de que se vá logo para o Ensino Superior. Acho complicado, com 17 (dezessete) anos ter que escolher uma carreira para seguir. Sem muitas expectativas prestei o vestibular da UFSC para o curso de Pedagogia e obtive aprovação.

Em 2010, quando comecei o curso, tive acesso a diversos materiais que nunca tivera lido. Certo dia, em uma dinâmica em sala de aula, foram sorteados alguns temas para que nós estudantes manifestássemos a nossa opinião. O meu tema era sobre se eu concordava ou não com a remição de pena através do estudo. Eram recentes os debates nesse sentido e eu não tinha muita clareza ainda, mas naquele momento disse que eu era a favor e foi o estopim para gerar uma grande discussão dentro da sala de aula. Eram comuns as falas “educar bandido pra quê?”, “eles têm tudo que morrer”. Entre tantos outros absurdos que ouvi, só conseguia pensar o que eu estava fazendo ali dentro daquela sala de aula.

Fui para casa arrasada, queria desistir do curso, não conseguia entender como uma pessoa que se propõe a ser educador faz a seletividade de quem merece ou não ter acesso à educação. Porém, se eu desistisse não poderia mudar aquela realidade, resolvi continuar o curso e me dedicar a esse tema.

Encontrei muitos desafios dentro da Universidade, pois não há discussões a respeito do que desejava aprender, estudar e debater. A grade curricular do curso de Pedagogia da

UFSC dispõe de apenas uma disciplina de EJA. Nesta, levando em conta a carga horária da disciplina, fica inviável entrar nas especificidades da modalidade, inclusive da EJA em EPRL.

Quando fui fazer meu projeto de pesquisa, coloquei o tema da educação nas unidades prisionais e a professora que ministrava a disciplina de pesquisa (sem justificativa alguma) recomendou que eu não pesquisasse sobre o tema e me indicou outro. No fim da aula, a chamei para uma conversa, ela não quis me ouvir, apenas dizia que eu não faria aquela pesquisa. Acabei desistindo da disciplina e voltei a fazer apenas no semestre seguinte, com outro professor.

Em outro momento, nas conversas de corredor sobre os temas dos pré-projetos de pesquisa, uma professora disse que eu era “maluca” por me interessar pelo tema em questão. Antes de voltarmos para a sala passamos no banheiro e na porta tinha uma frase escrita: “Se te chamaram de maluca é porque você está no caminho certo”, parece que a vida me dava mais um estímulo para não desistir.

Concluí o semestre e tranquei a faculdade, eram tempos de greves na UFSC, alguns professores ministravam aulas, outros não. Estava uma verdadeira bagunça na Universidade e na minha vida. Nessa época, minha avó estava com câncer em fase terminal, precisava de um tempo para cuidar de mim e da minha mãe. Foram tempos difíceis, mas (re)encontrei meu atual esposo e depois de alguns meses descobrimos que esperávamos nosso primeiro filho. Assim, tranquei a faculdade por mais um ano e meio, totalizando dois anos longe da UFSC.

Quando retornei à Universidade conheci a professora que ministrou a disciplina de EJA. No primeiro dia de aula ela fez uma dinâmica para nos conhecer e eu disse que tinha vontade de dar aulas na Penitenciária, então ela nos contou sobre sua experiência como professora nesse espaço. Eu finalmente havia encontrado alguém que pudesse me ajudar a entender mais sobre esse tema, hoje a professora é a coorientadora dessa pesquisa.

Dessa forma, quando em determinado momento, eu precisava retornar ao curso, não precisei questionar se realmente queria voltar, depois de dois anos afastada, eu tinha clareza que desejava lutar pelo direito à educação, sobretudo o direito à EJA nos espaços de privação/restrição de liberdade.

Havia poucas produções sobre o tema e as minhas dúvidas eram muitas. Busquei em algumas plataformas digitais artigos sobre a temática e encontrei mais produções na área do direito do que na educação. Isso me deixava insegura, confusa e triste, pois o nosso curso de Pedagogia nos habilita para dar aulas nos EPRL, porém não nos prepara para tanto, posto que não há discussão sobre educação nesses espaços.

Alguns textos da área do Direito que comecei a ler tinham uma visão tradicionalista e reducionista em torno da educação. Frente a essa situação, passei a me dedicar ainda mais às leituras de livros de Paulo Freire e me questionava se seria possível uma educação para a emancipação do sujeito dentro do contexto prisional. Porém, eu não tinha clareza sobre a concepção de educação dentro desses espaços, como se dava a oferta, as leis que garantiam a educação nos EPRL etc.

Então, para entender melhor esse tema, busquei primeiro compreender em que medida as garantias legais para o acesso à EJA dos sujeitos em privação e restrição de liberdade têm efetivado a oferta da modalidade no sistema prisional brasileiro.

Considerando que a inscrição de um direito no código legal de um país não acontece de uma hora para outra, também procurei compreender algumas lutas históricas pelo direito à educação, sobretudo à EJA nos EPRL.

De acordo com Di Pierro (2010), iniciou-se nos anos de 1990, com a Conferência Mundial de Jontiem, a Década da Educação para Todos. Entre as propostas estavam não somente assegurar para todas as crianças e adolescentes acesso ao ensino de qualidade, com equidade de gênero, mas também reduzir pela metade os índices de analfabetismo e proporcionar aos jovens e adultos as oportunidades para satisfação de suas múltiplas necessidades de aprendizagem. O Relatório Jacques Delors, difundido a partir da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XX reiterou ser a educação um bem coletivo, ao qual todas as pessoas deveriam ter acesso (DI PIERRO, 2010). Em 1996 a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, instituiu a EJA como uma modalidade de ensino, garantindo assim a sua institucionalidade (BRASIL, 1996). Dessa forma, tanto nos acordos internacionais, quanto na legislação nacional desse período, é possível inferir que a educação é um direito humano que deve ser ofertado para todas as pessoas.

Entretanto, ao analisar os nossos ordenamentos jurídicos, é recente na história do país a condição da pessoa privada de liberdade como um sujeito de direitos. Além disso, parece não haver ainda, um consenso sobre qual o “projeto brasileiro” para a educação nas prisões. Há duas lógicas sobrepostas: uma educação para a emancipação e uma educação que visa manter a ordem através do controle autoritário.

O interesse de pesquisar esse tema se dá pela sua relevância social, uma vez que a educação é um direito social de todos os cidadãos brasileiros, inclusive àqueles que se encontram em EPRL.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar os documentos legais que garantem aos sujeitos em privação e restrição de liberdade o acesso à Educação de Jovens e Adultos, na intenção de compreender o contexto atual em termos de oferta da modalidade no sistema prisional brasileiro.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Situar elementos sobre a luta histórica pelo direito à educação dos adultos no Brasil, especialmente em EPRL;
- Conhecer os dispositivos legais no campo educacional para a oferta de EJA em espaços de privação e restrição de liberdade;
- Mapear dados sobre a população que vive em espaços de restrição/privação de liberdade e a oferta de EJA nestes locais.

1.2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa exploratória, com abordagem quantitativa e qualitativa, com procedimentos metodológicos de levantamento bibliográfico e análise documental.

Para análise de documentos de política educacional é necessário um conjunto de cuidados, ancorado num referencial teórico-metodológico. Nesta direção, de acordo com Shiroma; Campos; Garcia (2005), os textos políticos dão margem a interpretações e reinterpretações e geram atribuições de sentidos e significados diversos a um mesmo termo. Além disso, as autoras apontam que os documentos de política educacional não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis. Portanto, “a implementação de um documento político precisa ser traduzida, interpretada e adaptada de acordo com os jogos políticos que configuram o campo de educação de cada país, região, localidade”. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA 2005, p. 4).

Shiroma; Campos; Garcia (2005) chamam atenção para o fato de que as intenções políticas podem conter ambiguidades, contradições e omissões e, por isso, os documentos de política educacional devem ser lidos em e com articulação ou confrontos com outros textos.

Na mesma direção, Evangelista (2009) afirma que para extrair dados dos documentos, o pesquisador precisa assumir uma posição ativa na produção de conhecimento: localizar, selecionar, ler, reler, sistematizar, analisar. “Esses passos resultam de intencionalidades que, para além da pesquisa, se vinculam aos determinantes mais profundos e fecundos da investigação, qual seja discutir, elucidar, desconstruir compreensões do mundo”. (EVANGELISTA, 2009, p. 5).

Oportuno destacar que os textos políticos são articulados à linguagem do público em geral. “Sua narrativa caracteriza-se pelo populismo, senso comum e apelo à razão política”. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 7). A linguagem nos documentos políticos não aparece de forma transparente e clara, por isso, corroborando Shiroma, Campos e Garcia (2005), nossa análise dos documentos não está focada somente no “texto em si como objeto final de explicação, mas como unidade de análise que nos permite ter acesso ao discurso para compreender a política. Não tomamos o texto como ponto de partida absoluto, mas sim, como objeto de interpretação. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 13).

Para tanto, na realização dessa pesquisa foi necessário analisar elementos do processo histórico que nos permitiram compreender as disputas no contexto brasileiro, pertinentes à luta pelo direito à educação, em especial, aos sujeitos jovens e adultos que se encontram privados ou restritos de liberdade. Assim, buscamos nas Constituições Federativas identificar o direito à educação dos adultos, a partir das quais verificamos que em nossa Carta Magna, a Constituição Federal, promulgada em 1988 (BRASIL, 1988), se evidencia com maior clareza, num comparativo às demais, quanto à educação como direito social a ser garantido pelo poder público.

Consideramos importante trazer para essa discussão, as contribuições de dispositivos legais no campo educacional para a oferta de EJA em EPRL, dentre os quais convém destacar: a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, que institui a Lei de Execução Penal (LEP/84) e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN/96) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1984; 1996).

Tendo como referência as questões supracitadas, com base nos documentos normativos da EJA em unidades prisionais, buscamos mapear dados quantitativos de relatórios estatísticos sobre a população que vive nesses espaços, no intuito de traçar um perfil desses sujeitos que possibilitem refletir, tanto sobre a oferta educacional nesses espaços, quanto a respeito das demandas por escolarização.

Dessa maneira, utilizamos como referências documentos de âmbito legal que, de algum modo, garantem a oferta da EJA nas prisões, como: Parecer CEB nº 11/2000, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (DCN-EJA/2010) e os Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2000; 2010a; 2014). E, de forma específica, as diretrizes para oferta educacional nos estabelecimentos penais, dentre as quais estão: Resolução nº 03, de 11 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, vinculado ao Ministério da Justiça (BRASIL, 2009), o Parecer CNE/CEB nº 4, de 09 de março de 2010 que dá origem as diretrizes para EJA em prisões, vinculado ao Ministério de Educação (MEC) através da Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010 (BRASIL, 2010b) e o Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (BRASIL, 2011).

Assim como os relatórios estatísticos da população prisional brasileira, lançados pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), vinculado ao Ministério da Justiça. O Infopen (2014) é referente aos dois semestres deste ano. Bem como o Infopen (2015) referente aos ano de 2015 e o Infopen (2016) que possui dados relativos ao primeiro e ao segundo semestre de 2016. (BRASIL, 2014; 2015; 2016).

Pelo exposto, a empiria de pesquisa totaliza 12 (doze) documentos, vinculados a órgãos federais, entre eles o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Justiça, (MJ).

Diante dos desafios investigativos apresentados pelo objeto de estudo, busquei compreender o contexto histórico e político da EJA, especialmente a partir dos estudos de Di Pierro (2010), Di Pierro e Haddad (2000, 2015) e Ventura (2013). A fim de entender a educação popular como fundamento teórico e político da EJA no Brasil tomamos como base Brandão (2006). Já para fundamentar minhas discussões sobre a modalidade nos espaços de privação/restrrição de liberdade, me apropriei das contribuições de Ireland (2011, 2012), Onofre e Julião (2013) e Julião (2016). Para compreensão da política educacional e para análise de documentos de políticas me ancorei em SHIROMA; CAMPOS; GARCIA (2005) e EVANGELISTA (2009).

O texto está dividido em três seções. Na primeira seção buscamos discutir sobre como o direito à Educação aparece nas Constituições (BRASIL, 1824; BRASIL, 1891; BRASIL, 1934; BRASIL, 1937; BRASIL, 1946; BRASIL, 1967, BRASIL, 1988) ao longo da história do país. Em seguida fizemos uma breve contextualização sobre como a EJA é tratada em nossos documentos oficiais, para podermos discutir o direito à educação em EPRL, assim como a luta para a garantia desse direito.

Na segunda seção, buscamos apresentar uma análise de importantes documentos, a fim de identificar o direito à educação dos adultos. Para essa discussão, procuramos trazer contribuições de dispositivos legais no campo educacional para a oferta de EJA em espaços de privação e restrição de liberdade. Num primeiro momento, analisamos a Lei de Execução Penal e os Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2001; 2014). Num segundo momento, situamos os documentos específicos da EJA em espaços de privação/restrrição de liberdade como a Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984), o Parecer CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000); a Resolução CNPCP nº 03/2009 (BRASIL, 2009); o Parecer nº 4/2010 (BRASIL, 2011); a Resolução nº 2/2010 (BRASIL, 2010); o Decreto nº 7.626/2011 (BRASIL, 2011).

Já na terceira seção procuramos fazer um mapeamento da oferta de EJA nos espaços de privação/restrrição de liberdade, buscando saber o perfil do público que se encontra nesse espaço, o grau de escolaridade desses sujeitos, etnia, sexo, oferta da EJA nesses espaços etc.

O objetivo dessa análise é o de, além de apresentar dados que caracterizam demandas do grupo de pessoas encarceradas no Brasil hoje, explorar contradições que se revelam pelos dados sistematizados nos referidos relatórios, sobretudo no tocante ao direito à educação.

Nesse movimento analítico, constatamos algumas concepções de educação defendidas nesses documentos que, em alguma medida, nos ajudam a compreender a distância entre os aparatos legais com suas garantias e a oferta da EJA nos espaços de privação e restrição de liberdade.

2 DIREITO À EDUCAÇÃO: UMA HISTÓRIA DE LUTAS

Esta seção tem como objetivo discutir o direito à Educação no Brasil, assim como a luta para garantia desse direito no que diz respeito a educação de jovens e adultos inseridos em espaços de restrição/privação de liberdade.

Num primeiro momento, trarei uma discussão sobre como o tema Educação aparece nas Constituições (BRASIL, 1824; BRASIL, 1891; BRASIL, 1934; BRASIL, 1937; BRASIL, 1946; BRASIL, 1967, BRASIL, 1988) ao longo do tempo. Em seguida, farei uma breve contextualização sobre como a EJA é tratada em nossos documentos oficiais para então, discutir o direito à educação em espaços de privação/restrrição de liberdade.

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205 estabelece que a educação é um direito de todos visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL,1988). Além disso, no art. 6º, institui a Educação como o primeiro dos direitos sociais, além de estabelecê-la como “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988, p. 160). O dever do Estado para garantia do direito à Educação está declarado, por exemplo, no artigo 208 da mesma Constituição, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e nos artigos 2º, 4º e 5º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), (BRASIL, 1988; 1990; 1996). Portanto, é possível inferir, que a educação em nossos documentos oficiais é declarada como direito do cidadão.

A prática de declarar direitos, segundo Chauí (1989) significa que não seja “fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos” (CHAUÍ, 1989, p. 20 apud CURY, 2008 p. 295). Assim, o problema não é mais o de fundamentar a educação enquanto direito do cidadão, mas, sim, como protegê-los, ou seja, uma coisa é falar sobre os direitos e, outra coisa, bem diferente, é garantir-lhes uma proteção efetiva. Para isso, a primeira garantia é que ele seja inscrito em lei de caráter nacional. Porém, é preciso considerar que a inscrição de um direito no código legal de um país não acontece de uma hora para outra, tampouco significa de modo imediato sua realização. O direito à educação é um produto de uma longa história de conquistas sociais. Em síntese, a educação como direito “significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural” (CURY, 2008, p.1).

2.1 A EDUCAÇÃO NA LEGISLAÇÃO FEDERAL

A interpretação dos textos legais requer uma compreensão do cenário mais amplo em que as decisões sobre os rumos da política educacional são elaboradas. Nesta direção, para Souza e Santana (2010) “de acordo com cada época, em menor ou maior grau de abrangência, pode-se dizer que todas as Cartas Constitucionais elaboradas pelos legisladores brasileiros enfatizaram o tema educação”. (SOUZA; SANTANA, 2010, p. 2).

Segundo Vieira (2007 p. 294), em 1822 com a proclamação da Independência e fundação do Império Brasil, inicia-se uma fase de debates que visavam a estruturação de uma educação nacional. Foram abertas sessões da Constituinte e foi eleita uma Comissão de Instrução Pública e, em seis meses de funcionamento foram produzidos dois projetos de leis referentes à educação pública, mas que não foram incorporados à Constituição de 1824. Essa Constituição, embora não apareça em nenhum momento a palavra educação, previu em seu título 8º que trata dos direitos civis e políticos, a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos e a criação de colégios e universidades, conforme segue:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte. [...] XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos. XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes. (BRASIL, 1824).

O direito à educação na Constituição de 1824 era excludente, uma vez que em seu artigo 6º considerava cidadãos brasileiros:

Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação. II. Os filhos de pai Brasileiro, e Os illegitimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio. III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em sorviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil. IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia. V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalização. (BRASIL, 1824).

Ainda de acordo com Souza e Santana (2010), os escravos não eram considerados cidadãos, embora constituíssem a maior parte da população. A presença de apenas dois dispositivos sobre educação é um indicativo da pouca preocupação que se tinha sobre o tema naquele momento político, ainda que esta Constituição tenha tido maior tempo de vigência.

O texto Constitucional de 1891, por sua vez, preocupou-se em especificar a competência para legislar da União e dos Estados com relação à educação, ainda que não seja mencionada a palavra educação também nessa Constituição. Sendo assim, a União deveria legislar o Ensino Superior enquanto que aos Estados caberia legislar sobre o ensino secundário e primário. Essa Constituição (BRASIL, 1891) teve validade durante todo o período da República Velha. (1889-1930).

O golpe de 1930 pôs fim à República Velha e com Getúlio Vargas no poder, vários estados deflagraram reformas na educação. Cria-se o Ministério da Educação e Saúde (1930). No campo do ideário pedagógico é forte a influência do escolanovismo¹, através do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), marco referencial do pensamento liberal. (VIEIRA, 2007).

É na Constituição de 1934 que, finalmente, vamos encontrar a palavra educação. Foi a primeira Constituição a dedicar um capítulo à educação e à cultura. A educação foi definida como direito de todos, correspondendo a dever da família e dos poderes públicos, voltada para consecução de valores de ordem moral e econômica. (BRASIL, 1934). Porém, colocando-a primeiramente como dever da família, acaba por secundarizar a responsabilidade do Estado com os cidadãos.

Ao lado de ideias liberais, o texto constitucional mantém tendências conservadoras e privativas. Por exemplo, em seu Artigo 153 no qual se favorece o ensino religioso de frequência facultativa nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais; além de apoiar, em seu Artigo 154, o ensino privado através da isenção de tributos a quaisquer “estabelecimentos particulares de educação, gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos”. (BRASIL, 1934).

¹ “No final do século XIX se iniciava o escolanovismo, que já no século XX, através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, representou um dos mais significativos e propositivos movimentos nacionais em prol da implantação do sistema de educação pública. Os intelectuais que se intitularam renovadores propõem um novo olhar sobre a função da escola, sobre a criança e sua inserção na sociedade, por entender que a educação oferecida não poderia estar alheia aos problemas sociais nem ao indivíduo partícipe do processo. [...] Cabe, portanto, preparar o indivíduo para viver em sociedade, numa formação democrática. Assim, a educação deve adequar as necessidades de cada indivíduo ao meio social, promovendo um processo ativo de construção do conhecimento”. (SILVA, 2012, p. 4).

O texto da Constituição de 1934 também traz um importante avanço para educação no que se refere ao seu financiamento. Pela primeira vez é definido, no artigo 156 a competência da União e dos municípios a aplicação “nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos”. (BRASIL, 1934). No artigo 157 estabeleceu-se a reserva de parte dos patrimônios da União, dos Estados e do Distrito Federal para a formação de fundos de educação. Porém, no Art. 139, são atribuídas ainda responsabilidades relativas às empresas, industrial ou agrícola, com mais de cinquenta funcionários, sendo essas obrigadas a oferecer ensino primário gratuito. (BRASIL, 1934). Ou seja, mais uma vez o Estado isenta-se do seu dever com a educação.

A Constituição de 1937 foi redigida pelo jurista Francisco Campos e elaborada sem a participação popular para concretizar o poder autoritário do presidente Getúlio Vargas. Esta Constituição (BRASIL, 1937) recebeu o apelido de “Polaca” por ter sido inspirada no modelo fascista da Constituição da Polônia da época, e revelava ser de cunho extremamente autoritário. Então, no dia 10 de novembro de 1937 deu-se início a um dos períodos mais autoritários da história do país que ficou conhecido como Estado Novo (1937-1945). No que tange à educação, esta Constituição mostrou um retrocesso na medida em que vinculava a educação a valores cívicos e econômicos. (BRASIL, 1937). A liberdade de ensino ou livre iniciativa, presente no Artigo 128, primeiro artigo dedicado à educação, define que “a arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares”. (BRASIL, 1937).

Corroborando Vieira (2007), o dever do Estado para com a educação nesta Constituição também foi colocado em segundo plano, sendo-lhe atribuída uma função compensatória na medida em que o Artigo 129 define:

A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. (BRASIL, 1937).

Ou seja, fica claro que não houve preocupação com a educação pública, uma vez que se destinava aos que não poderiam arcar com os custos do ensino privado. A educação gratuita aqui era a educação dos pobres (VIEIRA, 2007), pois embora o Artigo 130 estabelecia o “ensino primário obrigatório e gratuito”, o mesmo Artigo dizia que “a gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais

necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar”. (BRASIL, 1937). Desse modo, a gratuidade da educação era uma exceção. Apenas quem poderia alegar pobreza na forma da lei teria acesso, aos que não pudessem alegar escassez de recursos seria cobrada uma contribuição mensal.

Nos anos de 1940, após a Segunda Guerra Mundial, o governo de Getúlio Vargas foi perdendo a sua sustentabilidade. As insatisfações contra a ditadura iniciada no ano de 1937 ficaram cada vez mais avolumadas, tanto entre militares que se opunham ao governo como em manifestos de categorias profissionais. Assim, aos poucos foram se consolidando as condições que levariam o país a uma redemocratização. (VIEIRA, 2007). Em 1945 houve a queda do governo Getúlio Vargas que durou quinze anos contínuos (1930 a 1945). Chegava então ao fim o período conhecido como a “Era Vargas”, mas não o fim de Getúlio Vargas, que em 1951 voltaria à presidência pelo voto popular. O presidente eleito passou a ser o general Eurico Gaspar Dutra que promulgou a nova Constituição em setembro de 1946 orientada por princípios liberais e democráticos.

Os anos de 1940 foram marcados por grandes reformas educacionais. A educação passou a ser vista como fator fundamental para o desenvolvimento do país e tornou-se competência da União a fixação das bases e a determinação dos quadros da educação. De acordo com Sartori (2010), o ministro da educação da época, Gustavo Capanema, elaborou e implantou as Leis Orgânicas do Ensino que foram um conjunto de decretos referentes ao ensino industrial, secundário e comercial. Também durante esse período foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai). Após o fim da Era Vargas foram criados decretos para o ensino primário, o ensino normal e o ensino agrícola. Além de ser criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac)².

A Constituição de 1946 não só manteve, como acentuou, o dualismo existente entre a educação escolar das elites, daquela ofertada para os pobres. De acordo com Vieira (2007) esta Constituição fez ressurgir o tema da educação como direito de todos, porém não havia um vínculo direto entre esse direito com o dever do Estado, já que em seu Artigo 167 define que “o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem”. (BRASIL, 1946). Na mesma direção,

² A expressão Sistema S designa o conjunto de instituições mantido por contribuições sociais e geridas pelo empresariado para assistir e promover a formação profissional dos trabalhadores da indústria (Sesi, Senai), do comércio (Sesc, Senac), do transporte (Senat) e das empresas rurais (Senar). (DI PIERRO; HADADD, 2015, p. 207)

no Artigo 168 determina-se o ensino primário oficial como gratuito para todos e “o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos” (BRASIL, 1946). Além de determinar que “as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes.” (BRASIL, 1946). É a primeira vez que aparece o termo ensino oficial em um texto legal. “O registro tem sentido, por colocar um elemento adicional de diferenciação entre o ensino ministrado pelos Poderes Públicos e aquele livre à iniciativa particular”. (VIEIRA, 2007, p. 300).

Entre tantos dispositivos merece destaque a questão dos recursos financeiros para a educação, definido no Artigo 169 que “anualmente, a União aplicará “nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino”. (BRASIL, 1946).

Décadas posteriores, na Constituição de 1967, manteve-se a noção de educação como direito de todos e acrescentou-se no primeiro parágrafo do Artigo 168, pela primeira vez, o dever do Estado para com a educação ao definir que “o ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos”. (BRASIL, 1967). Embora ainda esteja presente a livre iniciativa privada.

No quesito financiamento houve um retrocesso, uma vez que na Constituição de 1946 a União aplicaria nunca menos de dez por cento e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino, na Constituição de 1967 tal obrigação desaparece. Cabe registrar que estávamos vivendo o período da ditadura militar, o que ajuda a entender tal processo.

Os anos de 1980 foram marcados pelo progressivo esgotamento do Regime Militar. De acordo com Vieira (2007), em 1984 houve um intenso movimento democrático por eleições diretas. Os nomes indiretamente escolhidos foram o de Tancredo Neves para a presidência e de José Sarney para vice. O presidente eleito, Tancredo Neves, faleceu antes de assumir a posse, então José Sarney tornou-se presidente do Brasil e assumiu o compromisso de revogar a legislação autoritária vigente. Para isso, elegeu uma Assembleia Nacional Constituinte a fim de dar ao país uma nova Constituição.

A Constituição Federal de 1988 vigente é a mais extensa de todas em matéria de educação e é tratada em seus diferentes níveis e modalidades. Esta Constituição, no Art. 6,

institui a Educação como o primeiro dos direitos sociais além de estabelecê-la, no Artigo 205, como “direito de todos e dever do Estado e da família”. (BRASIL, 1988).

Um importante passo para a garantia do direito à educação dá-se quando, no próprio texto constitucional no Art. 208, VII, §1º, é definido que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. (BRASIL, 1988). Nesse sentido, o direito subjetivo “diz do poder de ação que a pessoa possui de proteger ou defender um bem considerado inalienável e ao mesmo tempo legalmente reconhecido”. (HORTA, 1998, p.7). Assim, como preconiza a nossa Carta Magna, no Art. 208, §2º, “o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”. (BRASIL, 1988).

A Carta Magna de 1988, em seu artigo 205 define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Pela primeira vez o Poder Público aparece como o principal responsável pela educação. Ainda nesse artigo são definidos os objetivos da educação, sendo eles: o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988). A educação passou a ser vista de uma forma ampla, visto que nas constituições anteriores figurava apenas como instrução escolar. Ainda assim, com o processo de abertura política na década de 1980, antes mesmo da promulgação da nova Constituição, iniciam-se os debates sobre educação em tempos de democracia.

A LDBEN/96 vigente é resultante deste processo e levou quase 10 anos para ser aprovada. Nela, no seu primeiro Artigo, após reconhecer que a educação é um processo formativo que se dá em diferentes espaços da sociedade, define que esta Lei disciplinará apenas a educação escolar: “§1º [...] que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições culturais. §2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. (BRASIL, 1996, p.1). Por sua vez, em seu Art. 2º, a educação como dever primeiro da família e depois do Estado. Ou seja, nota-se aqui mais um grande retrocesso, uma vez que a CF/88 (BRASIL, 1988) trata a educação com dever primeiramente do Estado e compreende a educação como uma educação para o pleno desenvolvimento humano, a LDBEN/96 posterior a isso trata a educação como primeiramente dever da família e define educação como educação escolar. (BRASIL, 1996).

Diante do exposto pudemos perceber que a educação esteve presente em todos os textos constitucionais, ainda que, com ênfases e com responsabilidade do Estado com sentidos diferentes. De acordo com Vieira (2007), “a presença ou ausência da educação nas constituições brasileiras evidencia seu menor ou maior grau de importância ao longo da história”. (VIEIRA, 2007, p. 306).

Nas primeiras constituições o tema educação era de pequena relevância, com o desenvolvimento urbano e com o aumento pela demanda ao acesso à escola por parte da população, as constituições aos poucos foram acrescentando artigos. Entretanto, os artigos muitas vezes são contraditórios e excludentes, na medida em que se faz uma seleção das pessoas que possuem ou não direito à educação.

O Estado, por vezes, quis eximir-se de suas responsabilidades para com a educação, passando essa responsabilidade ora para a iniciativa privada, ora para as famílias. Ademais, pudemos perceber também um movimento contraditório da educação tratada nas nossas constituições. As constituições expressaram alguns desejos de reforma na educação, apontando possibilidades, muito embora não assegurassem garantias. Mas, ao mesmo tempo, seguiram reforçando privilégios de determinados grupos.

Essa é uma das razões para que, segundo Cury (2002), a importância da lei não seja identificada e reconhecida como um instrumento linear de realização de direitos sociais. A sua importância nasce, portanto do caráter contraditório que a acompanha, “nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça”. (CURY, 2010, p. 247). Sendo assim, os avanços ao longo da história da educação escolar para além do ensino primário, foram frutos de lutas conduzidas por uma concepção democrática de sociedade.

Se a educação considerada básica, atualmente dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos, passou por momentos de lutas para sua efetivação, o mesmo acontece com a Educação de Jovens e Adultos que só veio a ser considerada uma modalidade de ensino na LDBEN de 1996.

2.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil começou a ser marcada na história da educação do país por volta dos anos de 1930 quando, segundo Leite (2013) passávamos por transformações associadas ao processo de industrialização e urbanização. De acordo com Leite (2013), o analfabetismo era considerado um problema que dificultava o crescimento do

país, por isso a educação dos adultos era considerada uma ferramenta para sua erradicação³ atuando, especialmente, no problema do analfabetismo.

Segundo Leite (2013), a Constituição de 1934 chegou a propor o tratamento da educação para adultos, na época chamada de “ensino supletivo”, mas acabou não gerando mudanças neste campo, pois foi logo substituída pela Constituição de 1937, que por sua vez colocou a oferta de educação para adultos para cada Estado decidir o que fazer. Desse modo, “era oferecida onde e quando houvesse necessidade e condições de realizá-lo”. (LEITE, 2013, p. 94). Portanto, praticamente renegando o acesso a educação sistematizada para os adultos.

Essa Constituição (1937) deu competência ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para elaborar um Plano Nacional de Educação (PNE). Esse plano estabeleceria “o ensino supletivo para alunos adultos e adolescentes analfabetos e também para os já alfabetizados que desejassem uma instrução profissional. Os indígenas também estavam incluídos nessa proposta de Ensino Supletivo”. (LEITE, 2013, p. 91).

Foi a partir da década de 1960 que o Estado aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à Educação de Adultos. Neste período começaram a surgir movimentos populares, comitês e associações de bairro que organizavam cursos de alfabetização e profissionalizantes para adultos (LEITE, 2013). Dentre os movimentos estavam: “o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP), os Centros Populares de Cultura (CPCs), a Campanha de Educação Popular (CEPLAR) e a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”. (LEITE, 2013 p. 103).

A partir da atuação da sociedade brasileira nas lideranças sindicais nos Movimentos de Base (MEB), foram desenvolvidos programas de cultura popular e de alfabetização de adultos, surgindo a educação popular. O MEB foi um movimento criado em 1961 pela a Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) “com o objetivo de oferecer um ensino para as massas, sobretudo analfabetas, via rádio, tendo a ajuda do Governo Federal no repasse de recursos para a alfabetização de adultos”. (LEITE, 2013, p.137).

As iniciativas de Educação Popular passaram a utilizar o método de Paulo Freire na conscientização do sujeito perante a sua realidade. Paulo Freire criou uma metodologia específica para a alfabetização das pessoas adultas nos princípios da educação popular. De acordo com Moura e Serra (2014), os programas que apresentavam a pedagogia de Paulo Freire passaram a causar desconfortos ao governo, uma vez que reconheciam o analfabetismo

³ Convém problematizar o uso do termo erradicação, pois de acordo com Laffin e Mecheln (2016) tal termo “indica que o analfabetismo é interpretado como uma doença e não como uma circunstância historicamente construída, o que leva à tomada de ações distintas pelo governo”. (LAFFIN; MECHELN, 2016, p. 155).

“não como uma causa da situação de pobreza, mas como consequência de uma sociedade estruturada em desigualdade”. (MOURA; SERRA, 2014, p. 6). Diante disso, em tempos de ditadura, o governo passou a ver as ideias de Freire como ameaçadoras e o exilou.

Nessa situação, a proposta para a Educação de Adultos “foi a de retomar a prioridade do Estado em programas assistencialistas e conservadores no trabalho de alfabetização de adultos”. (MOURA; SERRA, 2014, p. 7). Neste movimento de substituição do projeto de educação progressista de Paulo Freire foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), instituído pelo Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968 através da Lei 5.379/67, com o objetivo de erradicar o analfabetismo do país. No entanto, acabou por dar uma alfabetização funcional dos jovens e adultos, ou seja, “ensinou-lhes a ler, escrever e fazer cálculos, deixando de lado a formação crítica dos alunos”. (MOURA; SERRA, 2014, p.7). O MOBRAL existiu durante todo o regime militar e foi extinto somente com o processo de redemocratização, na década de 1980.

Com a aprovação da Constituição de 1988, torna-se maior o dever do Estado para com a EJA. Nossa Constituição atual define no inciso I, do Artigo 208, a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. (BRASIL, 1988).

A CF/88 (BRASIL, 1988) não traz nada específico sobre a modalidade EJA nos espaços prisionais, contudo, foi possível inferir que sujeitos privados/restritos de liberdade provisoriamente ou condenados, “embora tenham seu direito de ir e vir suspenso por tempo determinado têm garantidos por lei, seus demais direitos, e a educação é um deles”. (ONOFRE; JULIÃO, 2013 p. 59).

A Constituição (1988) é considerada a constituição mais extensa em matéria de educação. A busca pela palavra privação nesse ordenamento jurídico traz apenas 1 (um) resultado, situado no capítulo que trata dos deveres individuais e coletivos, referindo-se a pena que o indivíduo sofrerá caso cometa algum delito. O termo privado aparece 18 vezes, em 16 delas, referem-se ao setor privado. Em um momento explicita-se que ninguém será privado de direitos por conta de etnia, religião; em outro diz que ninguém será privado de liberdade ou de seus bens sem ocorrer o devido processo legal. Portanto, a Constituição Federal estabelece em seu artigo 205 que “a educação é um direito de todos, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Em seu art. 6º institui a Educação como o primeiro dos direitos sociais, além de estabelecê-la como “direito de todos e dever do Estado” (BRASIL, 1988). Esta é a primeira vez na história do Brasil que a educação aparece explicitamente e como responsabilidade do Estado. O artigo 206, no inciso VII diz que o ensino será ministrado com garantia de padrão de qualidade. Porém, em momento algum é definido esse padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Ao fazer a busca pela palavra – educação – neste documento, identificamos 38 recorrências que se encontram articuladas com os termos: escolar, infantil, profissional, trânsito, ambiental e apenas uma vez à EJA, quando se trata de fundos para a manutenção e desenvolvimento da Educação Básica.

A LDBEN/96 por sua vez, dedicou a seção V de seu texto para tratar sobre a EJA. Porém, essa seção traz apenas dois artigos referentes a essa modalidade de forma breve e sucinta e por isso, a regulamentação da EJA será feita posteriormente no Parecer CEB nº 11/2000 que buscou fornecer esclarecimentos acerca da oferta da EJA (BRASIL, 1996; 2000).

No artigo 37, alterado pela Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018 para dispor sobre a educação ao longo da vida, aparece que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”. (BRASIL, 1996).

Por sua vez, a redação dada pela Lei nº 12. 796, de 4 de abril de 2013 na LDBEN/96, acrescentou o inciso XIII no Art. 3º para garantir o direito à aprendizagem ao longo da vida. A Lei 12. 796/2013 também modificou o inciso IV do Art. 4º para garantir o “acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria”. (BRASIL, 1996). Nesse sentido, é dever do Estado garantir a oferta da EJA como previsto nos incisos V e VII deste artigo:

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1996).

A EJA é, portanto, um direito juridicamente protegido que além de ser garantido precisa ser efetivado.

Um dos pontos fundamentais nesta nova LDBEN⁴ no que diz respeito à EJA foi a substituição parcial da denominação Ensino Supletivo por Educação de Jovens e Adultos, reafirmando a institucionalização da modalidade EJA dentro da Educação Básica. A EJA deixou de ser então considerada uma suplência e de estar fora do chamado ensino regular. Vale ressaltar que a EJA é tão regular como o ensino ministrado às crianças e adolescentes que estão na idade considerada certa (idade/série) uma vez que é reconhecida como uma modalidade regular dentro da educação básica. É, portanto, um direito reconhecido constitucionalmente. Entretanto, em seu Artigo 38, a LDBEN/96 faz referência a cursos e exames supletivos, mantendo assim a ideia de suplência, de compensação quando afirma que os sistemas de ensino “manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular”. (BRASIL, 1996).

Contudo, embora tenhamos tido alguns avanços sobre a EJA na LDBEN/96 não podemos dizer o mesmo quanto ao seu financiamento e oferta. No mesmo ano de aprovação da LDBEN, tivemos outra lei aprovada, Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996, que criou um fundo para a manutenção da educação nacional, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Esta Lei regulamentou a Emenda nº 14/96 e deixou a EJA, mesmo considerada uma modalidade, fora do cálculo do FUNDEF, portanto, com restrições no seu financiamento.

O FUNDEF foi um fundo instituído em cada Estado da Federação e no Distrito Federal, cujos recursos deveriam ser aplicados exclusivamente na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público e na valorização de seu magistério. O FUNDEF não incluía a EJA como parte de seu financiamento, embora o Artigo 212 da CF/88 determine que estados, Distrito Federal e municípios devam aplicar, no mínimo, 25% de suas receitas de impostos em educação. Na essência, a Educação de Jovens e Adultos ficou em segundo plano, já que se priorizava a etapa obrigatória de frequência e oferta. As diretrizes de Emenda Constitucional nº 14/96 estipulava que cerca de 60% dos recursos ficariam reservados para a oferta e manutenção do Ensino Fundamental, mas a interpretação da concepção de EJA como não fazendo parte do Ensino Fundamental, também reforçou a

⁴ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) diferentemente da Constituição teve apenas duas versões ao longo da história. A primeira versão é datada de 20 de dezembro de 1961, conhecida como a Lei 4.024 que veio a ter uma reforma devido às mudanças provocadas pelo regime militar. Esta reforma produziu duas leis a Lei 5.540 de 1968 que se ateve à reforma da estrutura do ensino superior e a Lei 5.692, de 1971 que se centrou em reformar o ensino primário e médio, na ocasião denominados de ensino de Primeiro e Segundo Grau (BRASIL, 1961; 1968; 1971). A segunda versão da LDB é a vigente atualmente, definida pela Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

exclusão da modalidade no que se refere à oferta e a manutenção. Esse Fundo teve vigência encerrada em 2006 sendo substituído por um novo fundo, agora Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que em sua teoria viria suprir as necessidades da educação básica e, conseqüentemente, da EJA (BRASIL, 2006).

Tal fundo veio para assegurar um mecanismo de financiamento que promovesse a inclusão sócio educacional no âmbito de toda a Educação Básica. Ainda assim, a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos ficaram com um percentual de investimento bem abaixo, quando comparados com o do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Deste modo, a equidade no financiamento é uma das grandes lutas da EJA.

A LDBEN/96 trata a EJA em apenas dois artigos e deixa incertezas quanto à responsabilidade de cada esfera governamental sobre a modalidade da Educação Básica que, “usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento conseqüente” (BRASIL, 2000). Para delegar competências, o MEC lança Parecer CEB nº 11/2000 que ainda hoje é o principal referencial da EJA. O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 foi elaborado a fim de fornecer esclarecimentos acerca da oferta da modalidade EJA.

Um fator importante são as funções atribuídas à EJA previstas e fixadas pelo Parecer nº11/2000 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2000). Este parecer, segundo Ventura (2013) “é um importante texto legal de valorização da EJA e um instrumento de trabalho para os profissionais da educação, embora marcado por limites político-ideológicos do momento em que foi elaborado”. (VENTURA, 2013, p. 30).

As funções da EJA fixadas pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000 que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, são: reparadora, equalizadora e qualificadora. Afirma-se que:

[...] De todo modo, o não estar em pé de igualdade no interior de uma sociedade predominantemente grafocêntrica, onde o código escrito ocupa posição privilegiada revela-se como problemática a ser enfrentada. Sendo leitura e escrita bens relevantes, de valor prático e simbólico, o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena. Suas raízes são de ordem histórico-social. No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros⁹. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as conseqüências desta realidade histórica. Disto nos dão prova as inúmeras estatísticas oficiais. A rigor, estes segmentos sociais, com especial razão negros e índios, não eram considerados como titulares do registro maior da modernidade: uma igualdade que não reconhece qualquer forma de discriminação e de preconceito com base em origem, raça, sexo, cor idade, religião e sangue entre outros. Fazer a reparação desta realidade, dívida

inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade. (BRASIL, 2000, p.6).

Sendo assim, a EJA é entendida como uma dívida social, um direito negado à jovens e adultos ao longo da história do Brasil. Desse modo, há um reconhecimento na política educacionais direcionada à EJA de que:

A função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. (BRASIL, 2000, p. 7).

Porém, reparar o acesso dos sujeitos a um direito subjetivo e os colocar dentro do ambiente escolar não supre as necessidades desses jovens e adultos. É preciso possibilitar-lhes maiores oportunidades de acesso, permanência e sucesso escolar. Faz-se, portanto necessário pensar a EJA como um modelo pedagógico próprio.

Embora não trate especificamente da EJA em espaços de privação/restrição de liberdade, menciona os sujeitos da modalidade em dois momentos. Assim, nos permite fazer algumas analogias quando traz especificidades da EJA, assim:

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. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. (BRASIL, 2000, p. 9).

Com isso, no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 fica claro que o projeto educacional se refere à educação para inserção no mundo do trabalho. Além disso, os sujeitos que se encontram em espaços de privação/restrição de liberdade são tratados como encarcerados, já que esse termo aparece duas vezes no documento, uma na citação acima e outra em uma nota de rodapé que trata do órgão responsável e da idade para a prestação de exames supletivos.

Ainda segundo o Parecer CNE/CEB 11/2000, “a EJA é uma promessa de qualificação de vida para todos” (BRASIL, 2000, p. 10). Portanto, a tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora, apesar da Educação ao longo da vida ter aparecido na LDBEN/1996, numa alteração feita em 2018. Esse termo já vem sendo discutido desde os anos de 1960. Rodrigues (2011) afirma que a ideia de educação ao longo da vida como um paradigma educacional a ser alcançado começa no ano de 1967 quando:

[...] anunciavam-se as perigosas potencialidades da crise mundial da educação. Na década seguinte, essa crise, identificada como um desajustamento, apareceu sob a forma de ameaça de desequilíbrio do corpo social ou de desumanização, cujo enfrentamento dar-se-ia por uma educação coextensiva à vida. Nas décadas subsequentes, dissemina-se o ideário de um novo projeto de educação para o século XXI como antídoto para os “perigos” do desemprego e rupturas sociais, e de um sujeito que deverá aprender a ser, a fazer, a conhecer, a viver e a empreender. Para isso, evocam-se três eixos de argumentação sobre a perspectiva educacional fundamentada na educação ao longo da vida: a) como mecanismo de promoção do respeito às necessidades e diferenças individuais; b) como instrumento de democratização da educação; c) como chave de acesso ao século XXI, capaz de promover a participação do sujeito na “modernidade global. (RODRIGUES, 2011, p. 217).

Atualmente, a educação apresenta-se como uma chave indispensável para o efetivo exercício da cidadania. O termo cidadania de acordo com Saviani (2003) vem sendo muito usado no discurso político educacional no sentido de conquista de uma mentalidade reivindicatória de direitos pessoais. Mas, ainda de acordo com o autor, “essa concepção se harmoniza com a ótica capitalista porque reforça um modelo de conduta egocêntrico enquanto descompromissado da ordem coletiva”. (SAVIANI, 2003, p. 82).

A função equalizadora “possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado”. (BRASIL, 2000 p.10). A função equalizadora, porém, ignora a desigualdade real existente em nossa sociedade que é dividida por classes. Ao colocar todos os cidadãos em pé de igualdade baseado numa igualdade formal e não considerar a desigualdade real, “revela um claro predomínio da concepção liberal de indivíduo”. (VENTURA, 2013, p. 31). Desse modo, ao oferecer oportunidades iguais para que todos consigam competir na sociedade, o esforço individual justificaria a desigual posição ocupada pelos indivíduos na sociedade, assim reforçando a ideia de responsabilização individual pelos fracassos ou sucessos na sociedade.

A tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Segundo o parecer CNE/CEB 11/2000 “a EJA é uma promessa de qualificação de vida para todos”. (BRASIL, 2000, p. 10).

Nesse sentido, em 1997, a declaração de Hamburgo sobre a aprendizagem de adultos, resultado da V Conferência Internacional para a Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA) enfatiza que:

A educação de adultos, nesse 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. É um poderoso conceito para a promoção do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça da equidade de gênero, 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. A aprendizagem de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A aprendizagem ao longo da vida implica repensar um conteúdo que reflita certos fatores, como idade, gênero, deficiências, idioma, cultura e disparidades econômicas. (UNESCO, 2014, p. 215).

Importante ressaltar que é preciso ter claro que tipo de educação envolve essa concepção, pois se a educação se dá por toda a vida, pode significar que a educação não se dá apenas na escola, no ensino formal, uma vez que a vida vai muito além dos espaços formais de educação e ocorre em todas as idades. Sendo assim, a educação ao longo da vida pode apresentar um retrocesso para a educação básica e, principalmente, pode significar a perda do direito à EJA. Portanto, “essa visão da Educação ao Longo da Vida não pode ser considerada como um princípio da educação do futuro, mas um princípio da educação do passado” (GADOTTI, 2016, p. 09). Dessa maneira, corrobora Ventura (2003) que:

[...] o discurso acerca da educação ou aprendizagem ao longo da vida configura-se em uma perspectiva de formação estritamente instrumental para a acumulação do capital e de amortecimento dos conflitos sociais e da pobreza; portanto, não contendo em sua proposta nenhuma perspectiva de ruptura com a ordem estabelecida. (VENTURA, 2003, p. 40)

A educação ao longo da vida foi incluída na LDBEN/96 pela Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018, contudo, se torna uma expressão vazia no momento em que não se define qual a educação está sendo falada. Para Ventura (2013) na sociedade dividida em classes na qual o acesso à escolarização para classe trabalhadora foi inicialmente negado e depois a escola o

distribuiu desigualmente, ou seja, nessa direção o saber legitimado passou a serem os conhecimentos adquiridos nas escolas num determinado período de nossas vidas e frente ao avanço da ciência, tecnologia e produção da sociedade capitalista, “o conhecimento adquirido na escola não é mais suficiente para toda a vida produtiva do trabalhador”. (VENTURA, 2013, p. 32). Desse modo, Ventura (2013) nos alerta que a função qualificadora atribuída à EJA

Difícilmente tem materialidade histórica para ocorrer enquanto se pressupor que ela irá propiciar a todos, de forma abstrata, a atualização de conhecimentos por toda a vida sem, por exemplo, garantir a obrigatoriedade do Estado de ofertá-la (garantindo profissionais, número de horas de formação, local e infraestrutura), e, além disso, sem garantir que as pessoas tenham liberdade de escolha do conteúdo desta formação, ou seja, sem possibilitar que ela seja desatrelada das necessidades imediatas do mercado e que possa responder ao desenvolvimento das mais variadas potencialidades humanas. (VENTURA, 2013, p. 33).

Sendo assim, corroboro Ventura (2013) quando afirma que a educação ao longo da vida configura-se numa perspectiva de formação instrumental para a acumulação do capital de amortecimento dos conflitos sociais e da pobreza, não contendo em sua proposta nenhuma perspectiva de ruptura com a ordem estabelecida. Com a conformação da ordem, dá-se continuidade ao sistema capitalista e não o rompimento do mesmo. Quer-se manter a hegemonia por meio do controle das insatisfações, ao prometer a educação como única via possível para as mudanças sociais, levando em conta o esforço individual e reforçando a meritocracia e negando as possibilidades de transformações estruturais da sociedade capitalista, as contradições e conflitos de classes e a exploração da força de trabalho. Em suma a educação ao longo da vida reforça a real função social da escola e da educação: a produção e reprodução do sistema capitalista.

Além disso, os sujeitos que frequentam a EJA ainda são vistos por suas “carências e lacunas no percurso escolar”. (ARROYO, 2005, p. 23). O direito dos jovens e adultos à educação continua sendo visto sob a ótica da escola, ou seja, a EJA continua sendo vista como uma política de continuidade na escolarização. Nesse sentido, estes sujeitos continuam estigmatizados pela falta de escolarização, e, portanto, precisam de uma nova oportunidade.

Precisamos romper com a visão de que o direito à educação é uma oferta de uma segunda oportunidade, precisamos ver esses sujeitos para além de suas carências escolares. O carecimento escolar desses sujeitos se entrelaça com tantas outras privações sociais: violência, exclusão social, desemprego etc.

Arroyo (2005) nos alerta que devemos ver mais do que alunos ou ex-alunos em trajetórias escolares. Precisamos ver esses jovens e adultos em suas trajetórias humanas. Assim, faz-se necessária a construção de um olhar que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Precisamos fazer com que essas pessoas se reconheçam como sujeitos de direitos. “Vistos nessa pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seu direito à educação”. (ARROYO, 2005, p. 23).

De acordo com LDBEN/96, em seu Artigo 37 “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” e será assegurada “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996). Vale destacar que não há menção explícita na LDBEN/96 para EJA em espaços de privação/restrição de liberdade. Contudo, ela está contemplada implicitamente, pois a educação é um direito de todos, inclusive aqueles que estão em situação de privação de liberdade, sendo previsto no Artigo 5º da Constituição Federal de 1988 que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988). A educação, portanto é direito de todos e cabe ao Estado garantir-lhes tal direito.

Os direitos das pessoas que se encontram em espaços de privação/restrição de liberdade estão previstos na Lei 7.210, de 11 de julho de 1984 que instituiu a Lei de Execução Penal (LEP). A LEP/84 é anterior a Constituição de 1988 e passou a ter vigência a partir de 13 de janeiro de 1985, regulamentando o Código Penal (1940) e o Código de Processo Penal (1941).

O Artigo 83 da Lei de Execução Penal afirma que todo “estabelecimento penal, conforme a sua natureza, deverá contar em suas dependências com áreas e serviços destinados a dar assistência, educação, trabalho, recreação e prática esportiva” (BRASIL, 1984). Na mesma Lei, no Art. 10, Capítulo II da Assistência, define-se que a “assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade”, devendo ser material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa.

Sobre a assistência educacional, em seu Art. 17, afirma-se que “compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado”. Por sua vez, o artigo 18 define que “o ensino de 1º grau [hoje ensino fundamental] será obrigatório, integrando-se no

sistema escolar da Unidade Federativa”. Já o ensino médio, foi instituído pela Lei nº 13.163, de 9 de setembro de 2015 no governo de Dilma Rousseff (BRASIL, 2015). Disposto no Art. 18, o ensino médio “será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização” e no § 1º afirma-se que “O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária”. O ensino profissional deve ser ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico (BRASIL, 1984).

A Lei 7.210/84 de Execução Penal já previa o acesso do sujeito em situação de privação de liberdade à educação escolar antes mesmo da promulgação da Constituição de 1988 considerada um marco no processo de redemocratização do país (BRASIL, 1984).

O Parecer CNE/CEB nº 4/2010 que instituiu as Diretrizes Nacionais para jovens e adultos em situação de privação de liberdade em estabelecimentos penais alerta, porém, que o direito à educação muitas vezes é visto e tratado como um benefício e até privilégio, uma vez que qualquer ação positiva para os sujeitos que estão nessa situação significa um prêmio por bom comportamento (BRASIL, 2010).

Temos também a Lei nº 12.433/2011 que altera a Lei de Execução Penal (1984), incluindo o benefício de remição de pena para aqueles que frequentarem modalidades escolares oficiais. Para Almeida e Santos (2013), este benefício constituiu um importante passo para a universalização do acesso à educação escolar no Brasil, já que a prisão, “além do caráter punitivo, tem um caráter educativo, voltado para a preparação do sujeito para o convívio em sociedade” (ALMEIDA; SANTOS, 2013, p. 911). De acordo com os autores supracitados, há evidências de que muitas pessoas que se encontram em situação de privação de liberdade, em algum momento, tiveram o direito à educação negado.

Em oposição a esta compreensão entendo que, “reeducação nada tem a ver com educação”. (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 60). Nesse contexto, fica claro que temos um caráter ambíguo no que se refere à educação: uma educação ampla que busca a emancipação e a educação do sistema prisional que busca manter a ordem e a disciplina por meio de controle totalitário. Diante dessa situação, penso em duas questões. Primeiro: como garantir uma educação emancipadora num contexto marcado pela cultura da opressão? Segundo: fica claro que existe a educação na prisão e a educação da prisão. Tais ideias vão ao encontro da indagação de Onofre e Julião (2013) quando questionam como deveria ser efetivada a educação para adultos em situação de privação de liberdade:

Nesse espaço, encontram-se duas lógicas opostas sobre o que significa o processo de reabilitação, ou seja, o princípio fundamental da educação que é, por essência, transformador, e a cultura prisional, caracterizada pela repressão, ordem e disciplina, que visa adaptar o indivíduo ao cárcere. (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 53).

De todo modo, é importante destacar que, embora privados de liberdade, os demais direitos fundamentais desses sujeitos não se esvaíam como é o caso da integridade física, moral e psicológica. Bem como a educação que deve ser garantida e assegurada para quem quer que seja, já que é um direito fundamental reconhecido constitucionalmente a todos os cidadãos brasileiros.

Partindo do pressuposto que a educação em espaços de privação/restrição de liberdade é um direito inalienável, é preciso entender a relação desse direito com o direito à saúde, ao trabalho, à segurança, para:

[...] ao reconhecer a centralidade da educação, não cair na contradição de depositar nesta a responsabilidade de resolver, por si só, o problema da violência e da criminalidade e de “habilitar” a pessoa privada de liberdade para a sua reentrada na sociedade. (IRELAND, 2011, p. 23).

Além dos dispositivos mencionados, a Lei 12.852, de 5 de agosto de 2013, institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre o direito educacional e o acesso à educação escolar dos jovens e adultos privados de liberdade ou egressos das unidades prisionais, garantindo em seu Artigo 7º que “o jovem tem direito à educação de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade adequada”. (BRASIL, 2013).

Em suma, vimos que a Educação é um direito social a ser garantido pelo poder público previsto em inúmeros ordenamentos jurídicos, além de ser reconhecida constitucionalmente como um direito público subjetivo. Porém, na sociedade dividida em classes, o acesso à escolarização para a maioria da população historicamente foi sendo negado. Portanto, é constante a luta para que tal direito seja efetivado, sobretudo para àqueles que se encontram em espaços de privação/restrição de liberdade. Por isso, buscaremos desenvolver na próxima seção uma análise sobre a garantia de oferta da EJA no sistema prisional.

3. AS BASES LEGAIS DA EJA EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE

A presente seção tem por finalidade apresentar uma análise de documentos que dialogam com a problemática de investigação desta pesquisa, a fim de identificar o direito à educação dos adultos. Para essa discussão, buscamos trazer contribuições de dispositivos legais no campo educacional para a oferta de EJA em espaços de privação e restrição de liberdade.

Num primeiro momento, analisamos a Lei de Execução Penal e os Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2001; 2014), porque ambos foram os primeiros documentos a tratarem sobre a oferta de EJA nos EPRL. Num segundo momento, com a intenção de verificar como está sendo assegurada a oferta de EJA nos EPRL, analisamos documentos específicos da EJA em espaços de privação/restrição de liberdade como a Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984); o Parecer CEB nº 11/2000 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000); a Resolução CNPCP nº 03/2009 que institui as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais (BRASIL, 2009); o Parecer nº 4/2010 que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2010a); a Resolução nº 2/2010 que institui as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2010b); e o Decreto nº 7.626/2011 que define Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (BRASIL, 2011).

A Lei 7.210/84 de Execução Penal (LEP/84), embora não seja uma lei própria da Educação, traz garantias educacionais, com base na reforma da LDBEN/61, aprovada em 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1984). Como mencionado anteriormente, a Educação de Adultos, ainda não instituída como a modalidade EJA, era vista com caráter de suplência, como um favor ou privilégio prestados àqueles que não tiveram acesso à escola na idade considerada correta. Portanto, a LEP, sendo anterior a atual CF/88 e a LDBEN/96, apresenta em seu bojo uma concepção de educação para adultos, que em alguma medida, se revela como dissonante de dispositivos e garantias atuais, no que se refere ao direito à educação.

Porém, a LEP/84 prevê em seu Artigo 17 o acesso do sujeito em situação de privação de liberdade à educação escolar, definindo que: “[...] a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado”. (BRASIL, 1984).

Nesse Artigo, a educação é tida como uma assistência educacional que compreende a instrução escolar e a formação profissional. A palavra educação aparece sete vezes na LEP/84 e apenas uma vez aparece a expressão “educação de jovens adultos” no Art. 18-A, modificado pela Lei nº 13.163 de 9 de setembro de 2015 para instituir o ensino médio nas unidades prisionais, associado ao supletivo, orientando que: “[...] os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos”. (BRASIL, 1984).

O que leva a entender a EJA, na linha da LDB/1961, 1971 e na LEP/1984, com caráter de suplência, como um favor prestado pelo Estado àqueles que não tiveram acesso à escola na idade considerada correta ou como privilégio concedido aos sujeitos privados e restritos e liberdade. (BRASIL, 1961; 1971; 1984).

Em vista disso, pode ser considerado recente no Brasil a condição da pessoa privada de liberdade como sujeito de direitos. A LEP/84 passou por muitas alterações desde sua sanção, o que indica alguns avanços em termos de oferta educacional, dentre as quais merecem destaque as Leis nº 12.443/2011 e 13.163/2015 (BRASIL, 2011; 2015). A primeira altera o Art. 126 da LEP/84 para que a pessoa que se encontra em espaço de privação/restrrição de liberdade, estando em regime fechado ou semiaberto, possa remir um dia da pena para cada doze horas de frequência escolar. A segunda modifica a LEP/84 para instituir o ensino médio nas penitenciárias.

Seguindo com a análise nos documentos, verificamos que no que tange à EJA em espaços de privação/restrrição de liberdade, sua primeira menção na legislação educacional brasileira foi no primeiro PNE 2001 – 2010 (BRASIL, 2001). Observamos, neste documento que, a primeira menção aparece na meta 17, assim definida:

[...] implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendem adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, contemplando para esta clientela as metas nº 5 e nº 14 (BRASIL, 2001, p. 104).

Convém problematizar o uso da expressão *clientela*, pois “remete a uma perspectiva conceitual de educação como serviço e não como um direito social”. (CABRAL, 2013, p. 80).

No que diz respeito a meta nº 5, esta visa estabelecer um programa nacional de fornecimento, pelo Ministério da Educação, de material didático-pedagógico adequado para os cursos em nível de ensino fundamental para jovens e adultos, a fim de incentivar a oferta de programas de alfabetização, de ensino e exames para jovens e adultos. Já a meta nº 14, busca assegurar a expansão da oferta de programas de educação à distância na modalidade de

educação de jovens e adultos, incentivando o seu aproveitamento nos cursos presenciais (BRASIL, 2001).

A segunda menção feita à EJA nas unidades prisionais, aparece na meta 21 em que está previsto: “realizar estudos específicos com base nos dados do censo demográfico da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de censos específicos (agrícolas, penitenciários etc.) para verificar o grau de escolarização da população”. (BRASIL, 2001, p. 105).

Já no PNE (2014 - 2024), duas menções são feitas à EJA em espaços de privação/restrrição de liberdade, na estratégia 9.8 da meta 9 que objetiva:

[...] elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três inteiros e cinco décimos por cento até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014, p. 68).

Para tanto, a meta 9.8 pretende:

[...] 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, 2014, p. 69).

A meta 10, por sua vez, menciona a integração da EJA na educação profissional e tem uma clara estratégia quando pretende: “implementar mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio” (BRASIL, 2014, p. 71). Além disso, a meta 10 traz estratégias específicas para EJA, a 10.10 que discorre sobre:

[...] 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, 2014 p. 71).

O PNE atual, 2014-2024 (BRASIL, 2014)⁵, em seu Artigo 2º dispõe sobre suas diretrizes, sendo que o inciso V diz que uma das diretrizes é a “formação para o trabalho e

⁵ O PNE levou anos para ser aprovado por conta de disputas de interesses políticos e econômicos. Havia uma dicotomia no Congresso, de um lado estavam os que defendiam o incentivo ao ensino privado, do outro os que

para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 2014). Pesquisadores da área debatem que a preocupação em torno da educação, principalmente dos jovens e adultos, nesse documento, é a de correção do fluxo e a formação para o mercado de trabalho, através de programas. De acordo com Di Pierro e Haddad (2015, p. 213):

[...] a ênfase na qualificação profissional da mão de obra marca também a abordagem conferida à EJA no segundo Plano Nacional de Educação (PNE) [...]. O documento não adota o conceito de aprendizagem ao longo da vida, mas faz menção ao objetivo de superação do analfabetismo e menciona os jovens e adultos nas metas de universalização da educação básica [...]

Os Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2001; 2014) trazem como sua principal diretriz a erradicação do analfabetismo. E para que isso aconteça, investe-se em programas de alfabetização para a aceleração de estudos jovens e adultos. Importante destacar que não podemos reduzir a EJA à alfabetização, pois na medida em que a preocupação com a EJA seja apenas quantitativa, vão se criando ainda mais programas para correção de fluxo que acabam não se preocupando tanto com a qualidade de ensino. Além do mais,

[...] uma concepção simplista e facilista da alfabetização, vista como um processo que pode ser realizado em pouco tempo, em condições precárias, com educadores sem ou com mínima capacitação, com métodos únicos, escassos materiais de leitura e escrita, pouco aproveitamento das modernas tecnologias; e sem levar em conta a diversidade linguística e cultural dos educandos. (GLEACE, 2009 apud DI PIERRO, 2010, p. 954).

Ainda nesse sentido, Haddad e Di Pierro (2000) alertam que os programas de EJA vão perdendo sua identidade, “na medida em que passam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar, pois originalmente os programas se estruturaram para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores”. (HADDAD; DIPIERRO, 2000, p. 127).

Portanto, compreendemos que para garantia do direito à EJA, especialmente para pessoas que se encontram em espaços de privação/restrrição de liberdade, corroborando com Arroyo (2005, p. 44), seja preciso pensar na heterogeneidade dos sujeitos, na equidade do

defendiam o fortalecimento da Educação Básica. Sendo assim, a Câmara dos Deputados aprovou a meta 20 do PNE, a meta determinava que os recursos públicos em educação seriam equivalentes a 10% do Produto Interno Bruto (PIB), porém ao chegar no Senado o entendimento era que o cálculo desses 10% deveria contemplar os gastos públicos indiretos como o (Programa Universidade para todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). (MAIA, 2013).

financiamento, investir na formação dos professores, pensar numa política pública de educação específica e efetiva, dentre outras questões.

A seguir, apresentaremos os documentos específicos de EJA em EPRL, buscando verificar como está assegurada a oferta de EJA nesses espaços.

3.1 A OFERTA DE EJA EM EPRL: GARANTIAS

Nos documentos que tratam especificamente da EJA em espaços de privação/restrrição de liberdade como a Resolução CNPCP nº 03/2009; o Parecer CNE/CEB nº 4, de 09 de março de 2010; a Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010; o Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011; foi realizada a leitura integral a fim de compreender as garantias para oferta educacional neste espaço.

Somente em 2005, por meio do projeto “Educando para a Liberdade”⁶, que tivemos documentos específicos para EJA em EPRL, culminando com as proposições das Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais, aprovadas pela Resolução nº 03, de 11 de março de 2009 e das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, aprovadas por meio do Parecer CNE/CEB nº 4, de 09 de março de 2010. (BRASIL, 2009; 2010).

Tais diretrizes foram desenvolvidas pelos Ministérios da Justiça e da Educação, em parceria com a UNESCO que, de acordo com Ireland (2012), buscou-se reafirmar e melhorar a oferta de educação em espaços de privação/restrrição de liberdade. Segundo o autor, “o projeto visava o estabelecimento de diretrizes nacionais para a oferta da EJA em prisões como parte integrada da modalidade de EJA e, conseqüentemente, com financiamento por meio do FUNDEB”. (IRELAND, 2012, p. 10).

A Resolução nº 03, de 11 de março de 2009, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais, é oriunda do Ministério da Justiça e, validada, posteriormente, pelo Conselho Nacional de Educação em 2010. Assim, é preciso

⁶ O projeto Educando para a Liberdade é “fruto da parceria entre os Ministérios da Educação e da Justiça e da Representação da UNESCO no Brasil, constitui referência fundamental para o desenvolvimento de uma política pública de educação no contexto de privação de liberdade, elaborada e implementada de forma integrada e cooperativa, representa novo paradigma de ação a ser desenvolvido no âmbito da Administração Penitenciária” (BRASIL, 2010a, p. 1).

problematizar o fato de que o maior avanço da EJA em espaços de privação/restrrição de liberdade, tenha ocorrido a partir de Diretrizes oriundas do Ministério da Justiça.

As Diretrizes propostas pela Resolução nº 03/2009 apresentam parâmetros nacionais relacionados a três eixos: 1) *Gestão, articulação e mobilização* que diz respeito a: “fornecer estímulos e subsídios para a atuação da União, dos estados e da sociedade civil, com vistas à formulação, execução e monitoramento de políticas públicas para a educação nas prisões” (BRASIL, 2009, p. 4); 2) *Formação e valorização dos profissionais* envolvidos na oferta, cujas propostas “destinam-se a contribuir para a qualidade da formação e para as boas condições de trabalho de gestores, educadores, agentes penitenciários e operadores da execução penal” (BRASIL, 2009, p. 5); 3) *Aspectos pedagógicos*, que prevê:

[...] garantir a qualidade da oferta da educação nas prisões, com base nos fundamentos conceituais e legais da educação de jovens e adultos, bem como os paradigmas da educação popular, calcada nos princípios da autonomia e da emancipação dos sujeitos do processo educativo. (BRASIL, 2009, p. 6).

A educação popular é entendida por Brandão (2006) “como um instrumento político de conscientização e politização, através da construção de um novo saber, ao invés de ser apenas um meio de transferência seletiva, a sujeitos e grupos populares, de um “saber dominante” de efeito “ajustador” à ordem vigente”. (BRANDÃO, 2006, p.47). A educação popular é, portanto “uma ampla ação cultural para a liberdade a partir da prática pedagógica no momento de encontro entre educadores-educandos e educandos-educadores”. (BRANDÃO, 2006, p. 47).

O Artigo 8º dispõe que “o trabalho prisional, também entendido como elemento de formação integrado à educação, deve ser ofertado em horário e condições compatíveis com as atividades educacionais”. (BRASIL, 2009). As atividades laborais envolvem atividades de prestação de serviços para empresas, organizações sociais e instâncias do poder público, bem como atividades de apoio à limpeza e gestão do próprio estabelecimento penal. Tendo isso em vista, faz-se necessário questionar: em que medida o trabalho (defendido nesse documento como elemento de formação integrado à educação) de limpeza/manutenção pode ser efetivamente educativo? Importante destacar que esse questionamento não está sendo feito no sentido de que a pessoa privada de liberdade não deva trabalhar em prol da sua higiene e da higiene do ambiente em que se encontra até porque a organização do ambiente é compatível com os processos educativos. A questão é: até que ponto essa atividade de trabalho vai dar

conta daquilo que se pretende com a educação nos EPRL – a ressocialização? Ou ainda, na medida em que o trabalho deveria estar integrado à educação, como pode essa noção se amparar nos preceitos da educação popular? Se for entendida como “instrumento político de conscientização e politização, através da construção de um novo saber”. (BRANDÃO, 2006, p. 47).

No documento supracitado, assim como nos Planos Nacionais de Educação, a respeito dos professores que atuam em unidades prisionais, o Artigo 9º apresenta que:

[...] educadores, gestores, técnicos e agentes penitenciários dos estabelecimentos penais 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).

Desse modo, pode-se entender que a garantia de formação continuada aos profissionais que atuam no sistema prisional deva oferecer condições para que uma proposta pedagógica fundamentada nos preceitos da educação popular possa se desenvolver nesses espaços. Isso significa que a formação deveria prover ao corpo técnico da educação, do serviço social, da psicologia e da segurança reflexões em torno da educação para emancipação. Já que “a educação popular é um fim em si mesma. É uma prática de pensar a prática e é uma das situações variadamente estruturadas de produção de um conhecimento coletivo popular, mesmo que ninguém saia alfabetizado dela”. (BRANDÃO, 2006, p. 51).

No tocante à atuação profissional de educadores a referida legislação recomenda em seu primeiro parágrafo que:

[...] os educadores pertençam, preferencialmente, aos quadros da Secretaria de Educação, sejam selecionados por concursos públicos e percebam remuneração acrescida de vantagens pecuniárias condizentes com as especificidades do cargo (BRASIL, 2009, p. 2).

Dessa maneira, tratando todos esses sujeitos como educadores num ambiente (re)educador, reside a noção de que a educação acontece o tempo todo, em qualquer lugar, “ao longo da vida”, como discutido anteriormente com base em Ventura (2013), e assim pode desobrigar o poder público quanto à oferta da educação formal.

Ainda sobre isso, o Art. 12 resgata que “o planejamento das ações de educação em espaços prisionais poderá contemplar, além das atividades de educação formal, propostas de educação não-formal, bem como de educação para o trabalho, inclusive na modalidade de

Educação a Distância”. (BRASIL, 2010a, p. 30). Portanto, é possível inferir que há uma preocupação em constituir um corpo docente para esses espaços, com profissionais qualificados, que disponham de melhores condições de trabalho e que recebam remuneração condizente com as especificidades do cargo. Embora os documentos analisados, não apresentem com clareza mecanismos que possam concretizar algo nesse sentido.

Para entender como a educação é tratada nesse documento nos ativemos a algumas questões como, por exemplo, o Art. 3º desta Resolução, em seu inciso II, no qual se diz que a oferta de educação no contexto prisional deve “resultar do processo de mobilização, articulação e gestão dos Ministérios da Educação e Justiça, dos gestores estaduais e distritais da Educação e da Administração Penitenciária, dos Municípios e da sociedade civil”. (BRASIL, 2009). Assim, parece mais uma recomendação para futura articulação do que propriamente uma garantia de oferta educacional.

No Art. 6º da Resolução fica evidente que é preciso ter um aval da direção dos estabelecimentos penais para a entrada de documentos e materiais que possam interessar aos educadores e educandos. Bem como, no parágrafo único que “recomenda-se, a cada unidade de federação, que as ações de educação formal sigam um calendário comum aos estabelecimentos penais onde houver oferta”. (BRASIL, 2009, p. 3). Nesse parágrafo, fica evidente o fato de que a educação poderia não ser ofertada algumas unidades. Além disso, a educação popular,

[...] procura perder, aos poucos (o que nem sempre consegue), uma característica original de ser um movimento de educadores e militantes eruditos destinado a “trabalhar com o povo”, para ser um trabalho político sem projeto próprio e diretor de ações pedagógicas sobre o povo, mas a serviço dos seus projetos de classe. (BRANDÃO, 2006, p. 47).

Desse modo, como essas recomendações de seguir um calendário comum nos estabelecimentos penais em que houver oferta de educação dialogam com a concepção de educação popular?

As referidas Diretrizes aprovadas no âmbito do MJ em 2009, foram submetidas às análises do MEC, dando origem às discussões do Parecer CNE/CEB nº 4/2010. Ele está dividido em três momentos. Na parte introdutória apresenta um breve contexto histórico sobre as prisões e sobre o tratamento indigno que foi, e, ainda é dado aos sujeitos,

[...] a violência, a crueldade e a indiferença aos maus tratos, enfim, a tratamento indigno dispensado à população carcerária que caracteriza sua desumanização tem vínculos com as culturas jurídica e religiosa sobre a punição que funcionam como mecanismo de legitimação. ‘Bandido não

carece de proteção do Estado' é um discurso que tem suas raízes neste caldo de cultura que está presente no sistema penitenciário e na sociedade brasileira (BRASIL, 2010a, p. 5).

Assim, o documento chama atenção para duas lógicas opostas que perpassam a oferta de EJA nesses espaços: “a da educação que busca a emancipação e a promoção da pessoa e a da segurança que visa a manter a ordem e a disciplina por meio de um controle totalitário e violento subjugando os presos” (BRASIL, 2010a, p. 5). Portanto, o documento discute a necessidade em se “mudar a cultura, o discurso e a prática para compatibilizar a lógica da segurança (de cerceamento) com a lógica da educação (de caráter emancipatório), pois ambas são convergentes quanto aos objetivos da prisão: a recuperação e a ressocialização dos presos” (BRASIL, 2010a, p. 5). Desse modo, o Parecer CNE/CEB nº 4/2010 valida a defesa feita em torno da educação na Resolução nº 3, de 6 de março de 2009, como mencionado anteriormente.

A segunda parte do documento trata do mérito e é subdividida em 5 momentos: 1) A política de execução penal no Brasil; 2) Marco legal da EJA em espaços de privação de liberdade no Brasil; 3) A educação como concepção de programa de reinserção social na política de execução penal; 4) Marco nacional e internacional da proposta de consolidação da política de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade; 5) Panorama geral da educação em espaços de privação de liberdade: algumas experiências brasileiras (BRASIL, 2010a).

Em sequência, estão os excertos da segunda parte do Parecer CNE/CEB nº 4/2010 que permitem compreender a concepção de educação presente no documento. No tópico 3.1, que trata a política de execução penal no Brasil, diz que a LEP/84 tem como base medidas de assistência e que a educação é uma delas. O tópico 3.2, que trata sobre o marco legal da EJA em espaços de privação de liberdade no Brasil, traz a concepção da educação em espaços de privação/restrição de liberdade enquanto um direito, resgatando documentos de cunho nacional e de agências internacionais para concluir que:

[...] a Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade não é benefício; pelo contrário, é direito humano subjetivo previsto na legislação internacional e brasileira e faz parte da proposta de política pública de execução penal com o objetivo de possibilitar a reinserção social do apenado e, principalmente, garantir a sua plena cidadania. A prisão, em tese, representa a perda dos direitos civis e políticos (BRASIL, 2010a, p. 13).

Sendo assim, é preciso romper com a visão de que a educação para as pessoas privadas de liberdade é um privilégio. Apesar de terem seu direito de ir e vir privados por determinado tempo, os demais direitos não se esvaíam, como o direito ao respeito, à dignidade, à privacidade, à integridade física, psicológica e moral, ao desenvolvimento pessoal e social etc.

O tópico 3.3 trata da educação como concepção de programa de reinserção social na política de execução penal. Nesse momento é discutida a educação como um meio de promover a integração social. Deste modo, a educação “não será só formal ou informal, ministrada por professores e técnicos da área de educação. Mas sim se constituirá de encontros, reuniões, debates, leituras, atitudes etc; bem como será de responsabilidade dos agentes penitenciários, dos assistentes sociais, psicólogos, médicos e enfermeiros” (BRASIL, 2010a, p. 17). Portanto, “todos que atuam nestas unidades – dirigentes, técnicos e agentes – são educadores” (BRASIL, 2010b, p. 30).

O tópico 3.4 diz que as discussões sobre a educação para jovens e adultos em espaços de privação de liberdade haviam alcançado contornos internacionais recentemente e esse fator foi importante para que se começasse a pensar em políticas públicas voltadas especificamente para EJA em espaços de privação/restrrição de liberdade. Já o tópico 3.5 faz um panorama da educação em espaços de privação de liberdade no Brasil (BRASIL, 2010a).

Como resultado do Parecer, temos a aprovação da Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, do Ministério da Educação, sendo, praticamente, uma reprodução, com poucas alterações da Resolução nº 3, de 6 de março de 2009 (BRASIL, 2010; 2009). A Resolução nº 2/2010 chamou para si a competência de normatização de tudo que é referente aos processos educacionais para a oferta de educação às pessoas que se encontram privadas de liberdade.⁷

O Parecer CNE/CEB nº 4/2010, que dá origem a Resolução nº 2/2010, traz um grande conflito entre segurança e educação, pois há duas lógicas de educação: uma que vise a emancipação do sujeito e outra que visa manter a ordem e a disciplina. É nesta última direção que em vários momentos a educação foi tratada num viés comportamental quando afirma que: “a educação na prisão não é apenas ensino, mesmo que devemos ter certeza de que a aprendizagem de conhecimentos básicos esteja assegurada. [...] a educação deve ser, sobretudo desconstrução/reconstrução de ações e comportamentos”. (BRASIL, 2010a, p. 17).

⁷ A Resolução nº 2/2010 modificou nomenclatura inicial dada pelo MJ na Resolução nº 3/2009, qual seja, Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais para Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Essa mudança denota um outro olhar para o sujeito e aproxima a educação em EPRL dos dispositivos de garantias da EJA.

Essas duas lógicas são contraditórias, pois na mesma medida em que se propõe ofertar uma educação para a emancipação do sujeito, há uma visão de educação para que seja mantida a ordem, a disciplina e a obediência. Para Oliveira (2013), o bom comportamento está presente nos rituais de convivência instituídos entre os profissionais da unidade e as pessoas privadas de liberdade. Dessa maneira, a educação que é um direito, passa a ser configurada como uma oportunidade, uma recompensa e assim “transforma o direito de todos à educação em um benefício individual e algo a ser conquistado”. (OLIVEIRA, 2013, p. 960).

É preciso entender a educação “através da qual ele, o sujeito, não se veja apenas como um anônimo sujeito da cultura brasileira, mas como um sujeito coletivo da transformação da história e da cultura do país”. (BRANDÃO, 2006, p. 49).

Importante destacar, que a estrutura prisional nem sempre dispõe de espaços para o desenvolvimento de atividades educativas. Como apontam Onofre e Julião (2013), a educação em espaços de privação/restrição de liberdade apresenta-se como um fenômeno complexo, pois o contexto prisional se revela singular e ao mesmo tempo parecido a outros educativos. Nele existem diferentes visões de educação, de mundo, de cultura. Para os autores:

[...] as rotinas no interior das prisões se caracterizam em função de sua natureza punitiva, diluindo-se a sua perspectiva de instituição preventiva. A estrutura arquitetônica acentua a repressão, as ameaças, a desumanidade, a falta de privacidade, a depressão, em síntese, o lado sombrio da mente humana dominada pelo superego onipotente e severo. Nas celas úmidas e escuras, repete-se ininterruptamente a voz da condenação, da culpabilidade, da desumanidade. Essa arquitetura mostra que o indivíduo, uma vez condenado, não tendo alternativa de saídas segundo a lei, ali cumpre sua pena sem poder sair por sua própria vontade (ONOFRE; JULIÃO, 2013 p. 54).

Além disso, não há um consenso sobre o que é educação nas unidades prisionais entre os agentes penitenciários e os educadores. Muitas vezes, o trabalho do educador é desqualificado pelos agentes penitenciários, pois “o excesso de zelo pela segurança não permite que muitas dinâmicas aconteçam em sala como passar filmes, convidar palestrantes etc”. (BRASIL, 2010a, p. 21).

A EJA nos espaços de privação/restrição de liberdade não é uma educação especial e nem uma segunda chance para os educandos que se encontram nesse ambiente. De acordo com Onofre e Julião (2013, p. 63), “a função educativa e a função da segurança são dimensões que devem ser abordadas em suas especificidades, não podendo a segunda sobrepor-se à primeira, anulando seu sentido e significado”.

Outro fator que não existia na Resolução nº 3 de 11 de março de 2009 e está presente no §2º do Art. 12, da Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, se refere à garantia do acesso ao Ensino Superior, porém a oferta desse nível de ensino está restrita às pessoas que cumprem pena em regime fechado.

Outro documento que busca oferecer caminhos para operacionalização do que fora definido nas Resoluções anteriores, é o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), instituído pelo Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, com a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2011). O PEESP, coordenado pelos MJ e MEC, buscou delegar as competências de cada ministério. São 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, 2011).

Diante disso, o inciso II mostra que cada estado deverá ter seus Planos Estaduais de Educação. Portanto, as unidades prisionais possuem critérios próprios para determinar quem frequenta ou não as salas de aulas, visto que uma minoria da população carcerária frequenta alguma atividade de ensino. Entretanto, vale salientar que todas as pessoas que se encontram em EPRL poderiam e tem por direito, em tese, frequentar as aulas.

Quanto à concepção educacional que perpassa esse documento foi possível identificar que a educação parece estar como a principal responsável pela ressocialização das pessoas que se encontram privadas/restritas de liberdade. Visto que no 3º Artigo do documento, a primeira diretriz do PEESP é a “promoção da reintegração social da pessoa em privação de liberdade por meio da educação” e está em consonância com o Art. 10 da LEP/84 quando diz que “a assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade”. (BRASIL, 1984).

A questão da educação para a ressocialização dos sujeitos que se encontram em espaços de privação/restrição de liberdade também está baseada na LEP/84. Sendo assim,

cabe indagar se a educação daria conta desse, no mínimo desafiante, objetivo através da execução penal?

Julião (2016, p. 34) aponta que para uma ressocialização, os presídios precisam garantir direitos fundamentais para esses sujeitos tais como a integridade física, moral e psicológica, viabilizando a sua permanência de forma digna. A ressocialização, portanto, não deve ser vista sobre a ótica de reeducação do sujeito, no sentido de que ele passe a se comportar de acordo com a ordem dada por quem está detendo o poder naquele momento para que desse modo possa voltar ao convívio social.

No inciso IV, do Art. 4º, o PEESP traz como um dos seus objetivos “fortalecer a integração da educação profissional e tecnológica com a educação de jovens e adultos no sistema prisional”. (BRASIL, 2011). A EJA integrada à educação profissional está em consonância com o texto modificado em 2008, no §3º do Art. 37, da LDB/96. De acordo com Di Pierro e Haddad (2015) a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) em 2006 “foi o principal ponto de intersecção entre as políticas federais de educação profissional e de EJA dos anos 2000”. (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 211), para que fosse feita a alteração do capítulo da LDB que trata sobre Educação Profissional e Tecnológica. O Artigo nº 37 da LDBEN/96 foi alterado para que fosse inserido um novo parágrafo a fim de estabelecer que a EJA deve articular-se, preferencialmente, à educação profissional.

Onofre e Julião (2016, p. 39) nos alerta, porém, que:

É fundamental que se perceba que não é só com a criação de novas escolas, inclusive associadas ao ensino profissional, que resolveremos o problema da educação para jovens e adultos privados de liberdade. É necessária uma concepção educacional que privilegie e ajude a desenvolver potencialidades e competências; que favoreçam a mobilidade social dos internos; que não os deixem se sentir paralisados diante dos obstáculos que serão encontrados na relação social

É preciso ver essas pessoas para além de sua falta de escolarização. Não podemos tratar a educação como (re)educação prometendo-a como o principal viés para (re)integrar-se, (re)socializar-se. Aliás, “reeducação nada tem a ver com educação – não se trata de quebrar sua personalidade ruim e através de ações específicas, construir um indivíduo que consiga se adequar às regras para um bom convívio”. (JULIÃO, 2016, p. 60). Nesse sentido, defende que:

Há que se tomar a educação como um processo que cria condições para que o indivíduo se torne protagonista de sua história, que tenha voz própria, que

adquira visão crítica da realidade onde está inserido e procure transformar sua realidade – a passada, a presente e a futura. (JULIÃO, 2016, p. 61)

Por isso, faz-se necessário pensar em políticas públicas para a educação nesses espaços a fim de garantir que a oferta desse direito não se restrinja aos processos formais de transmissão e aquisição de conteúdos e que leve em consideração a especificidade desses sujeitos.

Dito isso, faremos na próxima seção uma análise dos relatórios estatísticos da população prisional brasileira, lançados pelo Departamento Penitenciário Nacional, vinculado ao Ministério da Justiça, em 2014 referente aos dois semestres deste ano e em 2017 com dados relativos a 2015 e primeiro semestre de 2016 a fim de apresentar dados que caracterizam demandas do grupo de pessoas encarceradas no Brasil hoje, explorar contradições que se revelam pelos dados sistematizados nos referidos relatórios, sobretudo no tocante ao direito à educação.

4 MAPEAMENTO DA OFERTA DE EJA NOS ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO/ RESTRIÇÃO DE LIBERDADE: REALIDADES

Nesta seção, com base nos dados do Sistema Integrado de Informações Penitenciárias (Infopen), procuramos fazer um mapeamento da oferta de EJA nos espaços de privação/restrrição de liberdade, buscando saber o perfil do público que se encontra nesse espaço, qual o grau de escolaridade desses sujeitos, etnia, sexo, como é a oferta da EJA nesses espaços etc.

O Infopen é um sistema de informações estatísticas do sistema penitenciário brasileiro. É atualizado pelos gestores dos estabelecimentos penais e sintetiza informações sobre as unidades e a população prisional. A metodologia usada para a formulação do levantamento do Infopen é feita através de coletas de dados por meio de formulários estruturados, disponibilizados através de plataforma digital de pesquisa, desenvolvida pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). Essa plataforma digital foi gerida por meio de parceria entre o FBSP e o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN)⁸.

O Brasil tem em média 1.491 unidades prisionais. No Infopen de 2014, os formulários foram preenchidos por 1.436 unidades, em 2015 por 1.455 e em 2016 por 1.460 unidades prisionais. Portanto, esses relatórios trazem informações próximas da realidade, pois possuem fragilidades em função de suas metodologias para coletas de dados, tendo em vista que muitos gestores podem não responder, outros podem responder parcialmente⁹. Além do mais, os mecanismos de conferência não são feitos em todas as unidades prisionais. Em alguns casos são utilizados dados da Pesquisa por Amostra de Domicílios (PNAD)¹⁰.

De acordo com o Infopen de 2016, o Brasil é o terceiro país com o maior número de pessoas dentro de espaços de privação/restrrição de liberdade. Sendo assim, a característica mais marcante do sistema prisional brasileiro é a superlotação. De acordo com os dados divulgados pelos Infopen (2014; 2015; 2016) a população prisional vem crescendo a cada

⁸ Na presente pesquisa utilizamos os três últimos relatórios do Infopen (2014, 2015 e 2016). O Infopen (2014) foi elaborado ainda no governo Dilma e traz alguns dados que os relatórios de 2015 e 2016 elaborados no governo de Michel Temer não trazem.

⁹ Oportuno destacar que de acordo com o inciso V incerto no Artigo 9º da LDBEN/96 a União incumbir-se-á de: “coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação”. (BRASIL, 1996). Para o cumprimento do disposto nesse inciso, “a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais”. Diante disso, podemos perceber uma ausência do Estado no que se refere ao acompanhamento na coleta dos dados educacionais nos EPRL.

¹⁰ Está em andamento um censo carcerário no país a fim de coletar dados mais fidedignos sobre a realidade do sistema prisional brasileiro. (OMS, 2017)

ano.

Tabela 1 – Dados da população prisional no Brasil, entre aos anos de 2014, 2015 e 2016.

Ano	População Prisional	Quantidade de Vagas existentes no sistema prisional
2014	607.731	376.699
2015	698.618	371.201
2016	726.718	368.049

Fonte: Produção própria a partir dos dados do Infopen 2014-2016 (BRASIL, 2014, 2015, 2016).

Os últimos dados foram atualizados em junho de 2016, referentes ao primeiro semestre deste ano, e nos mostram que a população prisional brasileira ultrapassou a marca de 700 mil pessoas privadas de liberdade, o que representa um crescimento em torno de 19,5% se comparado ao ano de 2014. Como podemos observar na tabela acima, o número de pessoas em estabelecimentos penais é quase o dobro do número de vagas existentes no sistema penal.

O estado de São Paulo é a região com a maior população carcerária do país, com 240.061 dm EPRL. Já o estado de Santa Catarina, ocupa a oitava posição com 21.472 pessoas dentro do sistema prisional.

Quanto ao tipo de crime, o Infopen (2016) mostra que há maior incidência de roubo e furto, em torno de 37%, seguidos de tráfico de drogas com 28% e homicídios 11%. Ao comparar a distribuição desses crimes entre homens e mulheres, evidencia-se que o crime mais recorrente entre as mulheres é o de tráfico de drogas, que chega em torno de 62%; enquanto os homens apresentam 26% para o mesmo crime.

Já a distribuição das pessoas privadas de liberdade de acordo com a natureza da prisão e tipo de regime mostra que em 2016, 40% das pessoas em espaços de privação/restrição de liberdade ainda não haviam sido julgadas. As pessoas sentenciadas em regime fechado somavam 38%, em regime semiaberto 15%, e em regime aberto 6%¹¹.

¹¹ A pessoa condenada a mais de oito anos de prisão começa a cumprir pena em regime fechado. A pessoa que se encontra privada de liberdade nesse regime fica sujeita a trabalho no período diurno e a isolamento durante o período noturno. Já a pessoa que tiver uma condenação entre 4 e 8 anos de prisão, se não for reincidente, deve começar a cumprir sua pena em regime semiaberto. No regime semiaberto é admissível o trabalho externo, bem como o acesso à educação em todos os seus níveis. O cumprimento do regime aberto é realizado em estabelecimentos conhecido como Casa do Albergado, esse regime permite que o sujeito trabalhe, frequente cursos, ou qualquer atividade autorizada, permanecendo recolhido no período noturno e nos dias de folgas. (GRECO, 2016).

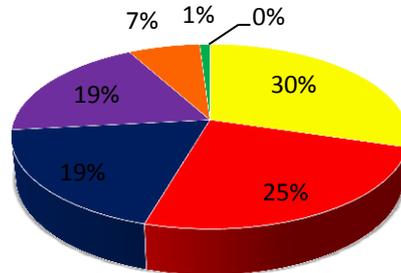
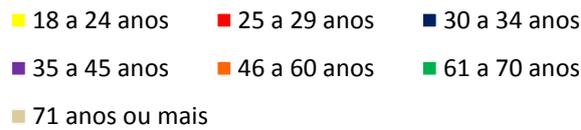
4.1 PERFIL DAS PESSOAS EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO/RESTRICÇÃO DE LIBERDADE

O número de mulheres que se encontram em situação de privação de liberdade é inferior a quantidade de homens, entretanto, a taxa de mulheres privadas de liberdade vem aumentando significativamente. O Infopen de 2015 mostra que a quantidade de mulheres no sistema prisional chegava a 33.793. Já o Infopen de 2016 mostrou que esse índice subiu para 42.355, ou seja, em torno de um ano cerca de 8.562 mulheres ingressaram no sistema prisional brasileiro. O mesmo acontece com os homens, é crescente o número de pessoas privadas/restritas de liberdade no Brasil. Em 2015 haviam cerca de 641.283 homens em EPRL já em 2016 havia por volta de 665.482 homens privados de liberdade. De um ano para o outro tivemos cerca de 24.199 novos ingressos no sistema prisional. (BRASIL, 2015; 2016).

Em relação à destinação dos estabelecimentos penais, de acordo com o gênero a que ele se destina, observou-se que 75% dos estabelecimentos é voltado ao público masculino. De acordo com o Infopen (2014; 2015; 2016), 7% das unidades prisionais são destinadas ao público feminino, enquanto que para estabelecimentos mistos são destinados 17%. Os estabelecimentos mistos “podem contar com alas/celas específicas para o aprisionamento de mulheres dentro de um estabelecimento originalmente masculino”. (BRASIL, 2015, p. 23)

Quanto a faixa etária, observou-se que a maior parte das pessoas que se encontram com a liberdade cessada por um determinado tempo é jovem, conforme pode ser visualizado no gráfico que segue.

Gráfico 1 – Faixa etária da população prisional no Brasil, no ano de 2016.



Fonte: Produção própria a partir dos dados do Infopen 2016 (BRASIL, 2016).

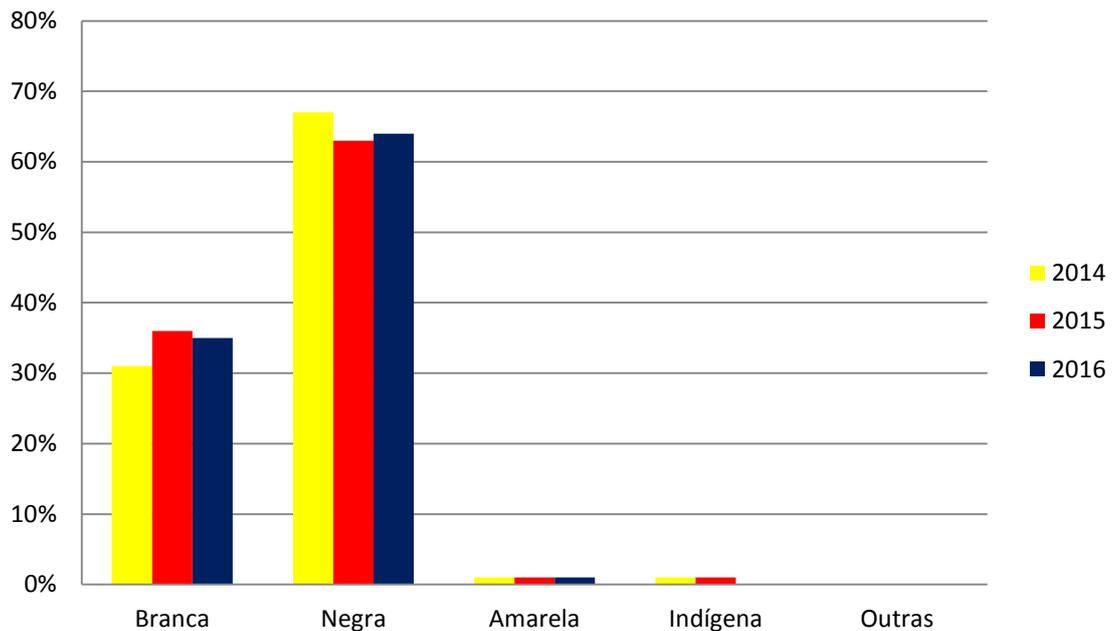
De acordo com o Gráfico 1, podemos afirmar que cerca de 55%¹² das pessoas que se encontram em espaços de privação/restrição de liberdade são jovens¹³ de até 29 anos de idade.

Quanto à etnia o Infopen utiliza cinco categorias propostas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para classificação quanto à cor ou raça: branca, preta, parda, amarela ou indígena. Oportuno ressaltar que “os dados coletados pelo IBGE são de pessoas autodeclaradas, enquanto os dados do Infopen são cadastrados pelos gestores responsáveis pelo preenchimento do formulário de coleta do Infopen, não havendo controle sobre a auto declaração das características” (BRASIL, 2016, p. 32). A categoria negra é representada pela soma das categorias preta e parda, conforme mostrado no Gráfico que segue.

Gráfico 2 – Etnia da população prisional no Brasil, entre os anos de 2014 a 2016.

¹² A informação sobre faixa etária da população prisional estava disponível para 514.987 pessoas (ou 75% da população prisional total). (BRASIL, 2016, p. 30).

¹³ De acordo com a Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013 são consideradas jovens pessoas entre 15 e 29 anos.



Fonte: Produção própria a partir dos dados do Infopen 2014, 2015 e 2016 (BRASIL, 2014, 2015, 2016).

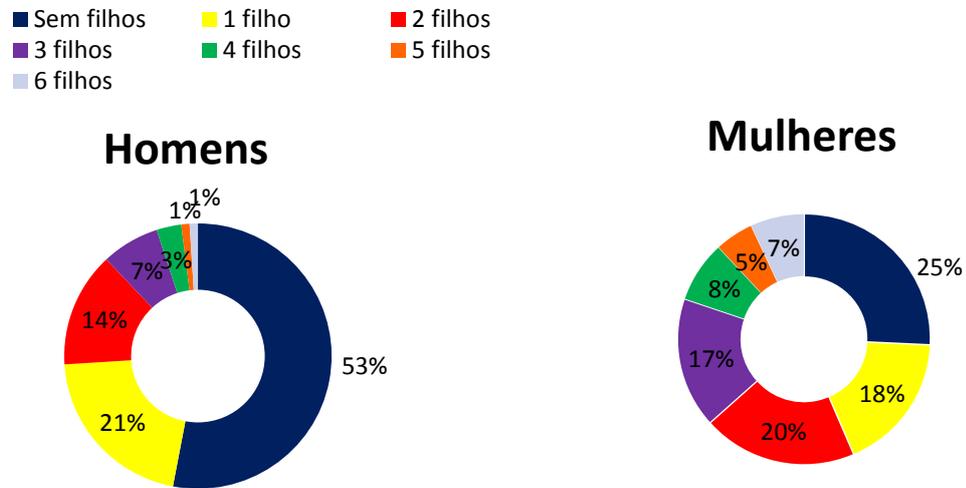
Como nos mostra o gráfico acima, cerca de 63% das pessoas que se encontram privadas de liberdade são negras¹⁴. Esse fato pode se dar em decorrência da própria história do país. O Brasil foi um país que durante muitos anos explorou a mão de obra de negros e os transformou em escravos. Como vimos na primeira seção dessa pesquisa, na Constituição de 1824 os escravos nem eram considerados cidadãos e quando em 1888 houve a abolição da escravidão no país, esses sujeitos foram jogados a própria sorte, sem meios de sobrevivência. O país parece que seguiu negando a existência de pobres, de negros, e foi se organizando para atender aos interesses de uma minoria, deixando a margem grande parte da população. Diante disso, não são distantes e raros os casos de racismo no país ainda nos dias atuais. Vivemos em uma sociedade marcada pelo racismo e pela negação às políticas sociais.

Em relação ao estado civil, os dados do Infopen (BRASIL, 2016) apontam que 60% das pessoas que se encontram nas unidades prisionais estão solteiras, seguidos de 28% de pessoas em união estável, 9% casadas, 1% separado judicialmente, 2% divorciados e 1% são viúvos.

As informações sobre a quantidade de filhos das pessoas privadas de liberdade estão ainda mais fragilizadas do que outros dados, pois para apenas 9% da população prisional essa informação estava disponível. Diante disso, obteve-se os seguintes dados:

¹⁴ A informação sobre a raça, cor ou etnia da população prisional estava disponível para 493.145 pessoas (72% da população prisional total). (BRASIL, 2016, p. 32).

Gráfico 3 – Número de filhos das pessoas privadas/restritas de liberdade no Brasil em 2016.



Fonte: Produção própria a partir dos dados do Infopen 2016 (BRASIL, 2016).

O gráfico 3, mostra que 53% dos homens privados de liberdade não têm filhos, enquanto que 38% das mulheres tem pelo menos 1 filho.

O grau de escolaridade da população prisional brasileira é extremamente baixo. Esse fato vem sendo constatados nos relatórios do Infopen (2014 e 2016). Como podemos ver a seguir:

Tabela 2 – Escolaridade da população prisional nos anos de 2014 e 2016.

NÍVEL DE ENSINO	QUANTIDADE EM % (2014)	QUANTIDADE EM n° (2014)	QUANTIDADE EM % (2016)	QUANTIDADE EM n° (2016)
ENSINO MÉDIO COMPLETO	7%	17.032	9%	43.438
ENSINO MÉDIO INCOMPLETO	11%	26.764	15%	72.396
ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO	12%	29.198	14%	67.570
ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO	53%	128.958	51%	246.148
ALFABETIZADOS (SEM CURSOS REGULARES)	9%	21.898	6%	28.958
ALFABETIZADOS	6%	14.599	4%	19.305

Fonte: Produção própria a partir dos dados do Infopen 2014 e 2016 (BRASIL, 2014, 2016).

A Tabela 2 representa o índice de escolaridade das pessoas que se encontravam em espaços de privação/restrição de liberdade nos anos de 2014 e 2016. A meta 21 do PNE (2014 – 2024) prevê “realizar estudos específicos com base nos dados do censo demográfico da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de censos específicos (agrícolas, penitenciários, etc...) para verificar o grau de escolarização da população”. (BRASIL, 2001, p. 105). Porém, para chegar aos dados acerca da escolaridade das pessoas quem se encontram em EPRL, foram obtidas informações de apenas 70% da população da população prisional.

Mesmo com o grande crescimento do número de ingresso no sistema penal entre esses anos, pode haver um indicativo de que a oferta de EJA, dentro dos espaços de privação/restrição, possa estar contribuindo para ampliar os dados de escolaridade. Pois ao mesmo tempo em que foi diminuindo o número de pessoas analfabetas dentro desses espaços que de 6% passou para 4 %; de alfabetizados sem cursos regulares que de 9% baixou para 6%; a diminuição das taxas de pessoas com ensino fundamental incompleto que passou de 53% para 51%; aumentou o número de pessoas com o ensino fundamental completo, de 12% subiu para 14% e o índice de escolaridade das pessoas que tem ensino médio completo aumentou de 7% para 9%. Já quanto à escolaridade de nível superior não houve alterações. (BRASIL, 2014; 2016).

Contudo, é possível afirmar que a meta 9.8 do PNE (2014 – 2024) está longe de ser alcançada¹⁵:

[...] elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três inteiros e cinco décimos por cento até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014, p. 68).

Diante do exposto, conclui-se que a maioria das pessoas que se encontram em espaços de privação/restrição de liberdade estão na condição de pessoas presas provisoriamente, são jovens, negros e com baixa escolaridade, com uma imensa demanda por Educação Básica. Perfil semelhante aparece no Parecer CNE/CEB 4/2010, discutido anteriormente, com base em dados de 2004: “73,83% jovens entre 18 a 34 anos, 93,51% do sexo masculino; 56,43% são pretos e pardos, com uma escolaridade deficiente (65,71% não completaram o ensino fundamental) e oriundos de grupos menos favorecidos da população”. (BRASIL, 2010b, p. 9).

¹⁵ Ver mais em: <http://www.revistaeducacao.com.br/taxa-de-analfabetismo-tem-leve-queda-mas-pais-ainda-esta-longe-de-cumprir-meta-do-pne/>

Ante a isso, podemos afirmar poucas mudanças existem em relação ao público que constitui hoje a população carcerária brasileira.

Corroborando com Arroyo (2005) precisamos tomar consciência de que esses alunos

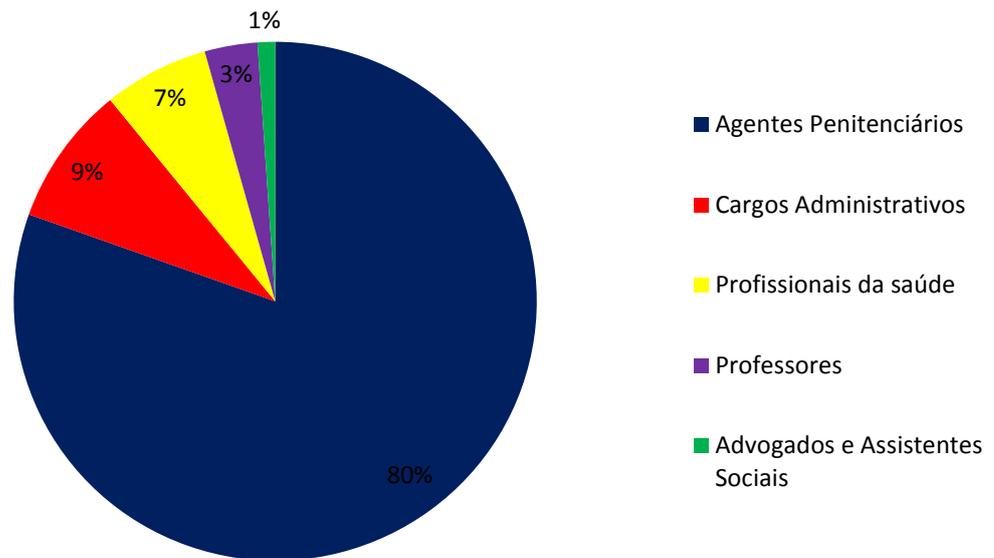
[...] estão privados dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir. Que milhões estão à margem desse direito. Que o analfabetismo e os baixos índices de escolarização da população jovem e adulta popular são um gravíssimo indicador de estarmos longe da garantia universal do direito à educação para todos. (ARROYO, 2005, p. 23).

Tal percepção nos exige compreender os sujeitos privados/restritos de liberdade como público alvo da EJA, considerando-os em suas especificidades, para além das “marcas” que deixam lacunas em termos de escolarização.

4.2 ACESSO A ATIVIDADES EDUCACIONAIS NOS EPRL

Apresentamos agora dados que caracterizam as demandas do grupo de pessoas em EPRL no Brasil hoje. Procuramos explorar contradições que se revelam pelos dados sistematizados nos referidos relatórios, sobretudo no tocante ao direito à educação.

Gráfico 4 – Profissionais no Sistema Prisional Brasileiro



Fonte: Produção própria a partir dos dados do Infopen 2016 (BRASIL, 2016).

O gráfico acima expressa que embora os ordenamentos jurídicos tratem a educação como o principal viés para a ressocialização do sujeito, o número de professores é extremamente baixo se comparado ao de outros profissionais. Além disso, não é possível inferir se a meta 9.8 do PNE (2014 – 2024) que visa assegurar “[...] formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração” (BRASIL, 2014, p. 69) está em cumprimento, visto que os relatórios não trazem nenhuma informação em termos de oferta de formação de professores para a EJA em EPRL. Não há condição de avaliar também se o previsto na Resolução nº 3/2009 está assegurado, em relação ao art. 9º, quando afirma que

[...] educadores, gestores, técnicos e agentes penitenciários dos estabelecimentos penais 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),

Bem como o objetivo do PEESP de “promover a formação e capacitação dos profissionais envolvidos na implementação do ensino nos estabelecimentos penais”. (BRASIL, 2011).

Os dados do Infopen de 2014 mostram que havia 3.051 profissionais da educação em todo o Brasil atuando nos espaços de privação/restrição de liberdade naquele ano. Em 2016, esse dado aumentou para 3.124, ou seja, entre esse período houve a contratação de apenas 73 professores para 118.987 novos ingressos nas unidades penais. Ou seja, em 2016 havia 3.124 professores para 726. 718 pessoas em situação de privação/restrição de liberdade¹⁶.

De acordo com os dados do Infopen (2014), o índice de pessoas em atividades de ensino nesses espaços era de 10,7% no total. Já o segundo o Infopen (2015 e 2016) possuem os mesmos dados, dentre as pessoas que se encontravam em espaços de privação/restrição de liberdade, apenas 12% estavam envolvidas em alguma atividade educacional. Destes, 10% estavam em atividades de ensino escolar e os outros 2% estavam envolvidos em atividades complementares como a remição pela leitura, por exemplo. É possível concluir então que a educação não está sendo ofertada para todas as pessoas em EPRL, apenas uma minoria da população prisional tem acesso às atividades “ditas” educacionais.

Por atividades de ensino escolar compreende-se “as atividades de alfabetização, formação de ensino fundamental até ensino superior, cursos técnicos (acima de 800 horas de aula) e curso de formação inicial e continuada (capacitação profissional, acima de 160 horas de aula)”. (BRASIL, 2014, p. 68). Já por atividades educacionais complementares compreende-se:

[...] as pessoas matriculadas em programas de remição 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) (BRASIL, 2016, p. 53).

Se em 2014, o índice de pessoas em atividades de ensino era de 10,7% e em 2015 subiu para 12%, mesmo com pouca contratação de professores podemos concluir que possa haver um entendimento, no qual a prática de atividades que não necessitam da mediação de um professor pode estar sendo considerada como atividade educacional.

Quanto às salas de aula, o único relatório que traz essa informação é o do Infopen (2015) e mostra que das aproximadamente 1.491 unidades prisionais do Brasil, 815 unidades possuem sala de aula, portanto, cerca de 54% das unidades prisionais possuem salas de aulas para a oferta de educação. Ao todo eram 2.471 salas de aula com capacidade para 34.209 alunos, mas que atendiam 60.877 pessoas. Com base nesses dados, as salas de aulas

¹⁶ Os dados proporcionais de profissionais que atuam nos EPRL para cada pessoa privada de liberdade podem ser ainda mais expressivos, pois não consideram os profissionais que estão de férias ou afastados do serviço, por exemplo.

disponíveis encontram-se superlotadas. Numa análise rápida, podemos indicar que uma sala com capacidade para 13 alunos, está suportando 24 estudantes.

A tabela a seguir mostra o comparativo das atividades de ensino escolar em espaços de privação/restrição de liberdade, segundo os relatórios do Infopen de 2014 a 2016:

Tabela 3 – Pessoas em EPRL envolvidas em atividades educacionais de ensino escolar nos anos de 2014, 2015 e 2016

Ano	Alfabetização	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Curso técnico	Curso de formação inicial e continuada
2014	7.952	23.773	7.226	287	435	3.421
2015	10.841	30.368	13.698	479	748	4.743
2016	9.833	31.112	14.396	540	623	5.138

Fonte: Produção própria a partir dos dados do Infopen 2014, 2015 e 2016 (BRASIL, 2014, 2015, 2016).

Anteriormente, a Tabela 2, mostrou que a maior parte das pessoas que se encontravam em espaços de privação/restrição de liberdade possuíam Ensino Fundamental Incompleto, tais dados refletem na Tabela 3 onde mostra que a maioria das pessoas envolvidas com atividades educacionais estavam cursando o Ensino Fundamental.

A tabela abaixo mostra a oferta da educação nas etapas de Ensino Fundamental e Médio em EPRL e a demanda.

Tabela 4 – Oferta e demanda dos níveis de ensino nas unidades prisionais brasileiras em 2016

NÍVEL DE ENSINO	Nº de ESTUDANTES MATRICULADOS	DEMANDA
Alfabetização	9.833	145.343
Ensino Fundamental	31.112	370.626
Ensino Médio	14.396	174.412

Fonte: Produção própria a partir dos dados do Infopen 2016 (BRASIL, 2016).

De acordo com os dados informados pelo Infopen (2016) é possível inferir que a demanda por escolarização nos espaços de privação/restrição de liberdade é muito maior do que o número de pessoas matriculadas. A tabela 4 expressa que a educação em EPRL está sendo ofertada para uma minoria da população prisional. Nesse sentido, cabe retomar um dos objetivos do PEESP, ainda longe de ser alcançado, que pretende “contribuir para a

universalização da alfabetização e para a ampliação da oferta da educação no sistema prisional” (BRASIL, 2011). No mesmo viés, a meta 9.8 do PNE (2014 – 2024), também está longe de ser alcançada, pois pretende “[...] 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”. (BRASIL, 2014, p. 69).

De acordo com os dados do Infopen (2014; 2015; 2016) o quadro entre pessoas que estavam em atividades educacionais de ensino escolar e dos que estavam em atividades complementares não diferem muito. Sendo assim, o Infopen (2016) mostra que 61.642 pessoas se encontravam em atividades de ensino escolar o que representa cerca de 8, 48% da população total do sistema prisional brasileiro e 12.898 pessoas estavam em atividades de educacionais complementares.

Assim, no ano de 2016, 5.486 pessoas estavam matriculadas em programas de remição pelo estudo através da leitura; 171 matriculadas em programas de estudo através do esporte e 7.241 pessoas estavam envolvidas em atividades educacionais complementares (videoteca, atividades de lazer, cultura).

De acordo com o Art. 126 da LEP/84, “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, 1984). A finalidade do trabalho é determinada no art. 28 “o trabalho do condenado, como dever social e condição de dignidade humana, terá finalidade educativa e produtiva”. (BRASIL, 1984). Importante destacar que a remição de pena pode ocorrer concomitantemente pelo trabalho e estudo. Nesse caso, de acordo com a LEP/84 “para fins de cumulação dos casos de remição, as horas diárias de trabalho e de estudo serão definidas de forma a se compatibilizarem”. (BRASIL, 1984)

Nos três relatórios do Infopen (2014, 2015, 2016) não foi possível verificar a finalidade educativa do trabalho dentro do contexto prisional. O que verificamos foi que no ano de 2016 das 726.718 pessoas privadas/restritas de liberdade, apenas 95. 919 estavam envolvidas em algum tipo de atividade laboral.

As atividades laborais compreendem “desde as atividades de prestação de serviços para empresas, organizações sociais e instâncias do poder público, quanto às atividades de apoio à limpeza e gestão do próprio estabelecimento penal”. (BRASIL, 2016, p. 56). Oportuno indagar: o que essas atividades têm de educativas? Corroboro com Onofre e Julião (2016) quando afirmam que “a qualidade é um quesito que deve primar em todos os espaços, pois se trata de um direito”. (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p.63). Sendo assim,

faz-se necessário um salto qualitativo nas atividades educativas que acontecem nos espaços de privação de liberdade, investindo-se para que se torne um espaço educativo em suas diferentes dimensões, ou seja, há que se propor atividades em diferentes espaços, que não apenas os escolares ou formais, buscando-se uma arquitetura pedagógica que construa tempos e espaços para a formação. Se considerarmos que o aprisionado fica pouco mais que oito horas fora da tranca, uma série de atividades podem ser planejadas e programadas, com ações significativas, e as horas de isolamento podem ser ressignificadas como horas de construção de uma comunidade de aprendizagem. (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p.65).

Embora garantido no Art. 29 da LEP/84 que o trabalho da pessoa privada de liberdade dentro das unidades penais será remunerado e que não pode ser inferior a $\frac{3}{4}$ do salário mínimo, o Infopen (2016) informa que 75% da população prisional em atividade laboral, não recebe remuneração ou recebe menos que os $\frac{3}{4}$ do salário mínimo (BRASIL, 1984; 2016).

De acordo com o § 2º do Artigo 12 da Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010,

[...] devem ser garantidas condições de acesso e permanência na Educação Superior (graduação e pós-graduação), a partir da participação em exames de estudantes que demandam esse nível de ensino, respeitadas as normas vigentes e as características e possibilidades dos regimes de cumprimento de pena previstas pela Lei nº 7.210/84. (BRASIL, 2010a, p. 4).

Os Relatórios do Infopen (2014, 2015, 2016), porém, baseiam-se na LEP/84 e entendem que o ensino fundamental é o único nível de ensino que deve ser obrigatoriamente ofertado. Sendo assim, “a oferta dos demais níveis depende da demanda da população e da disponibilidade de professores e infraestrutura”. (BRASIL, 2016, p. 55). Portanto, embora os dados do Infopen (2016) sejam anteriores a aprovação da Lei nº 13.163, de 9 de setembro de 2015, que modifica a LEP/84 para instituir o ensino médio nas penitenciárias, há discordâncias entre o que diz a Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010 que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais e o que nos mostram os dados desses relatórios.

De acordo com os dados do Infopen (2014, 2015, 2016), as taxas de pessoas que frequentam o ensino superior são pouco expressivas. Os dados de 2016 apontam que apenas 1% da população prisional está frequentando o nível superior. O que nos leva a refletir sobre essa oferta, uma vez que 9% da população (cerca de 43.438 pessoas) em EPRL possuem ensino médio completo e apenas 540 pessoas têm acesso ao nível superior de ensino.

Além disso, os dados dos relatórios não nos permitem verificar se a meta 10.10 do PNE (2014-2024) está sendo assegurada. A meta 10.10 discorre sobre “[...] orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de

modo a atender às pessoas privadas de liberdade [...]” não há clareza sobre essa oferta, porém os dados contidos nos relatórios mostram que é muito inferior o número de pessoas em cursos de capacitação profissional e cursos técnico se comparado a Educação Básica.

Conforme o exposto, o Brasil tinha no ano de 2016 aproximadamente 726.718 pessoas privadas/restritas de liberdade dentre as quais 74.540 pessoas encontravam-se em atividades educacionais e 95.919 estavam trabalhando. Como já mencionado, os dados dos relatórios mostram algumas fragilidades que não nos possibilitam entender, por exemplo, se alguma das 95.919 pessoas que estão remindo pena por trabalhando nas unidades penais faz remição também por estudo.

A LEP/84 prevê a remição de pena tanto pelo estudo quanto pelo trabalho, porém a maioria das pessoas faz a remição de pena através do trabalho, mesmo os dados do Infopen (2014, 2015, 2016) mostrando que o grau de escolaridade dentro das unidades penais é baixíssimo.

Podemos concluir que a educação não é ofertada para todos, pois para que as pessoas privadas de liberdade possam chegar às salas de aula é preciso que sejam levadas por agentes penitenciários, porém esses servidores não encontram-se em números suficientes nesses locais. Ademais as salas de aulas estão superlotadas, o número de professores não é suficiente e o número de vagas ofertadas para a educação em seus diferentes níveis não supera a demanda.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, pudemos perceber que, do ponto de vista legal, o direito público e subjetivo à educação está garantido a todos os brasileiros, inclusive àqueles que se encontram em situação de privação/restrição de liberdade. Vimos também que a trajetória para a conquista desse direito foi marcada por transformações relacionadas às mudanças sociais, políticas e econômicas.

Por sua vez, a oferta de educação nos espaços de privação/restrição de liberdade ainda é restrita, acessada por uma minoria no interior nas prisões. Estando a oferta muito abaixo da demanda, podemos indicar que os critérios para acesso às atividades educacionais estejam ligados a um “bom” comportamento, a ser recompensado. Nessa lógica, a educação pode ser vista como um favor ou privilégio e não como um direito.

Pudemos inferir, mediante aos documentos analisados que não há ainda, um consenso sobre qual o “projeto brasileiro” para a educação nas prisões. Aliás, há um consenso sobre a educação de maneira geral? Foi possível verificar que existem diferentes concepções e disputas sobre a educação básica, a EJA, e a EJA em EPRL. Contudo, a luta do movimento de EJA vem se ampliando, pois há uma garantia na legislação sobre o direito à EJA inclusive nos EPRL, porém há muito que se avançar em termos de concepção de educação, qual a educação que deveria, de fato, ser ofertada?

O que está em evidência é a educação, mesmo associada às atividades laborais, como a principal promessa para a ressocialização do sujeito prevista na LEP/84. Sendo assim, cabe indagar se a educação em nosso contexto social daria conta desse desafiante objetivo por meio da execução penal?

Ainda nesse sentido, alguns documentos se baseiam na EJA apoiada nos princípios da educação popular, mas trazem metas e objetivos que estão longe de se coadunar com essa concepção educativa.

A Resolução n.º 3/2009, no que tange aos aspectos pedagógicos prevê “[...] garantir a qualidade da oferta da educação nas prisões, com base nos fundamentos conceituais e legais da educação de jovens e adultos, bem como os paradigmas da educação popular, calcada nos princípios da autonomia e da emancipação dos sujeitos do processo educativo”. (BRASIL, 2009, p. 6). Além disso, traz em seu Art. 8º que o trabalho é um elemento de formação integrado com a educação. Partindo do pressuposto de que a educação popular é um instrumento político de conscientização e politização que visa pela educação a emancipação

do sujeito, lançamos duas questões: seria possível uma educação emancipadora dentro de um contexto marcado pela cultura da opressão? E em que medida essa noção de educação integrada ao trabalho pode se amparar nos preceitos da educação popular?

A LDBEN/96 por sua vez, traz uma concepção de educação ao longo da vida, nesse mesmo viés o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 diz que a função qualificadora da EJA é propiciar a todos a atualização de conhecimento por toda a vida. Porém, essa noção coloca em risco a garantia do direito à educação, pois se ela acontece ao longo da vida poderá acontecer em espaços formais e não formais de ensino. Assim, a responsabilidade do Estado para com a educação pode se restringir já que ela acontecerá em algum momento da vida do sujeito e coloca nele a responsabilidade por possíveis fracassos e sucessos na sociedade.

Já o Parecer CNE/CEB nº 4/2010 diz que “a educação na prisão não é apenas ensino, mesmo que devamos ter certeza de que a aprendizagem de conhecimentos básicos esteja assegurada. [...] a educação deve ser, sobretudo desconstrução/reconstrução de ações e comportamentos”. (BRASIL, 2010a, p. 17). Esse documento mostra duas lógicas opostas sobre a oferta de EJA em EPRL: uma educação que vise a emancipação do sujeito com base na educação popular e uma educação que vise manter a ordem e a disciplina por meio do controle autoritário. Assim, o documento discute a necessidade de uma mudança cultural, para compatibilizar a lógica da segurança com a lógica da educação.

O principal objetivo nessa pesquisa era o de fazer uma análise dos documentos legais que garantem aos sujeitos em privação e restrição de liberdade o acesso à Educação de Jovens e Adultos, na intenção de compreender o contexto atual em termos de oferta da modalidade no sistema prisional brasileiro. Para tanto foi possível retomar a luta histórica pelo direito à educação dos adultos no Brasil, especialmente em EPRL e conhecer os dispositivos legais no campo educacional para a oferta de EJA em espaços de privação e restrição de liberdade. Quanto ao mapeamento dos dados sobre a população que vive em espaços de restrição/privação de liberdade e a oferta de EJA nestes locais é oportuno ressaltar que os relatórios do Infopen (2014, 2015, 2016) possuem algumas fragilidades que nos impossibilitou evidenciar se algumas garantias que viemos conquistando em termos de EJA em EPRL vêm sendo asseguradas.

Ainda assim, os dados que caracterizam a população privada ou restrita de liberdade no Brasil, mostram que estão nessa condição jovens e adultos, para quem os direitos sociais básicos foram negligenciados, assim: em sua maioria são homens com idade entre 18 e 29 anos, negros, que não chegaram a concluir o Ensino Fundamental.

Diante disso, constata-se que embora os nossos ordenamentos jurídicos garantam o direito à EJA, ainda há uma distância em relação à sua oferta nas prisões do país. A demanda por escolarização é muito maior do que as vagas ofertadas, as salas de aulas encontram-se superlotadas, não há indícios sobre a formação para os professores previstas no PNE (2014 – 2024), o número de professores e de profissionais do sistema prisional que deveriam dar suporte para garantia da oferta educacional é extremamente baixo, se comparado ao número de pessoas privadas/restritas de liberdade.

Longe de colocar um ponto final no debate, lançamos algumas questões para reflexões e novas pesquisas. Dentre elas destacamos a formação de professores para atuar nesses espaços, e a necessidade de se pensar em políticas públicas de educação nos EPRL devido as suas especificidades.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. **Caderno de textos** da 1ª Conferência Municipal de Educação de Contagem, MG, 2005, p. 39-56. Disponível em: <http://www.revistapindorama.ifba.edu.br/files/Heloisa%20Pancieri%20Stoco%20IFBA.pdf>. Acesso em: abril de 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O QUE É EDUCAÇÃO POPULAR. Disponível em: <<http://ifibe.edu.br/arq/201509112220031556922168.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

BRASIL. Estatuto da Juventude (2013). **Estatuto da juventude:** atos internacionais e normas correlatas. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013. 103 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/509232/001032616.pdf>. Acesso em: abril de 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE); Câmara de Educação Básica (CEB). Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. **Parecer nº 11**, de 10 de maio de 2000. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Brasília. Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf. Acesso em: abril de 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE); Câmara de Educação Básica (CEB). Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. **Parecer nº 4**, de 9 de março de 2010. Relator: Adeum Hilário Sauer. Brasília. 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. Acesso em: abril de 2018.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil:** de 25 de março de 1824. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: abril de 2018.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil:** de 02 de fevereiro de 1891. Brasília, DF. 1891. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>. Acesso em: abril de 2018.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil:** de 16 de julho de 1934. Brasília, DF. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: abril de 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em abr. 2018.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em: abril de 2018.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm>. Acesso em: abril de 2018.

BRASIL. Constituição (1967) Emenda Constitucional n.1, de 24 de janeiro de 1969. Brasília, 1969. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/e. Acesso em: abril de 2018.

BRASIL. Decreto n. 7.626, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília, 24 de novembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm. Acesso em: abril de 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano_nacional_educacao_2014-2024_2ed.pdf?sequence=8>. Acesso em abril de 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.632**, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm#art1. Acesso em: abril de 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.682**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: abril de 2018.

BRASIL. **Lei nº 7.210**, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, DF, 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210compilado.htm. Acesso em: abril de 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: abril de 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9424-24-dezembro-1996-365371-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: abril de 2018.

BRASIL. **Lei nº 12852**, de 05 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: abril de 2018.

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, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113163.htm. Acesso em: abril de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **O PNE 2011-2020: Metas e Estratégias**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso dia 10 de out. 2016.

CABRAL, Paula. Formação Continuada de Professores na EJA: Qual o lugar dos sujeitos estudantes?. Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/122600/325645.pdf?sequence=1>. Acesso em: abril de 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE); CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CEB). Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: abril de 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE); CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CEB). Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. **Resolução nº 2**, de 19 de maio de 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&Itemid=30192. Acesso em abril de 2018.

CONSELHO NACIONAL DE POLÍTICA CRIMINAL E PENITENCIÁRIA (CNPCCP). Dispõe sobre as diretrizes nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais **Resolução nº 3**, de 11 de março de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 25 mar. 2009. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/cnpccp-1/resolucoes/resolucoes-arquivos-pdf-de-1980-a-2015/resolucao-n-o-3-de-11-de-marco-de-2009.pdf>. Acesso em abril 2018.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, jun. 2002, p. 245-262. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>. Acesso em: abril de 2018.

CURY, C. R. J. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134. São Paulo, maio/ago. 2008, p. 293-303. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>. Acesso em: abril de 2018.

CURY, C. R. J. Educação e Crise: perspectivas para o Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, out./dez. 2010, p. 1089-1098. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/02.pdf>. Acesso em: abril de 2018.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL (DEPEN). Ministério da Justiça e Segurança Pública. Levantamento Nacional de informações Penitenciárias. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/infopen-dez14.pdf>. Acesso em: abril de 2018.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL (DEPEN). Ministério da Justiça e Segurança Pública. Levantamento Nacional de informações Penitenciárias. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoas-presas-no-brasil/relatorio_2015_dezembro.pdf. Acesso em: abril de 2018.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL (DEPEN). Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Levantamento Nacional de informações Penitenciárias**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoas-presas-no-brasil/relatorio_2016_junho.pdf. Acesso em: abril de 2018.

DI PIERRO, M. C. HADDAD, S. Transformações nas Políticas de Educação De Jovens e Adultos no Brasil no Início do Terceiro Milênio: uma análise das Agendas Nacional e Internacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, maio/ago., 2015, p. 197-217. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00197.pdf>. Acesso em: abril de 2018.

DI PIERRO. A Educação De Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, jul.-set. 2010, p. 939-959. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/15.pdf>. Acesso em: abril de 2018.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Org.). A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais. 1ed. Campinas-SP: Alínea, v. 1, 2012, p. 52-71.

FRIEDRICH, M.; BENITE, A. M. C.; BENITE, C. R. M.; PEREIRA, V. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, junho 2010, p. 389-410. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867> . Acesso em abril de 2018.

GADOTTI, M. Educação popular e educação ao longo da vida. Documento para a CONFITEA- BRASIL + 6, São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELV_Gadotti.pdf. Acesso em: abril de 2018.

HADDAD, S. DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, nº 14, p. 108-194, Mai/Jun/Jul/Ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em abril de 2018.

HORTA, J. S. B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 104, 1998, p. 5-34. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/713>. Acesso em: abril de 2018.

IRELAND, T. D. Educação de Jovens e Adultos como política pública no Brasil (2004 – 2010): os desafios da desigualdade e da diversidade. Rizoma Freireano. nº13, 2012, p. 2-16. Disponível em: <http://www.rizoma-freireano.org/educacao-de-jovens>. Acesso em: abril de 2018.

IRELAND, T. D. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 86, nov. 2011, p. 19-39. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2313/2276>. Acesso em: abril de 2018.

JULIÃO, E. F. Escola na ou da Prisão? Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 98, jan./abr., 2016, p. 25-42. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622016000100025&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: abril de 2018.

JULIÃO, E. F.; ONOFRE, E. M. C. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, jan./mar. 2013, p. 51-69. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/05.pdf>. Acesso em: abril de 2018.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; VON MECHELN, Morgana Zardo. CONSIDERAÇÕES SOBRE TRABALHO E PROEJA1 NO CONTEXTO DE DOCUMENTOS LEGAIS. Disponível em: <file:///C:/Users/Ana/Downloads/3896-10228-1-PB.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2018.

LEITE, S. F. O Direito à Educação Básica para Jovens e Adultos da modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal. 2013. 355 f. Tese. (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Campinas, Campinas, SP. 2013. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250841/1/Leite_SandraFernandes_D.pdf Acesso em: abril de 2018.

MOURA, V. L. P. da S. ; SERRA, M. L. A. A. Educação de Jovens e Adultos: as contribuições de Paulo Freire. 2014. Trabalho de conclusão de Curso. (Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_33_1426693042.pdf. Acesso em: abril de 2018.

O direito à educação no ordenamento constitucional brasileiro. Âmbito Jurídico. Disponível em: <http://justificando.cartacapital.com.br/2016/06/17/o-codigo-de-processo-penal-de-1941-tudo-o-que-voce-disser-podera-ser-usado-contra-voce/>. Acesso em: abril de 2018.

OMS, Carolina. Censo carcerário no país poderá custar até R\$ 18 milhões. Disponível em: <<http://www.valor.com.br/politica/4830768/censo-carcerario-no-pais-podera-custar-ate-r-18-milhoes>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

RODRIGUES, M. M. Educação ao Longo da vida nas políticas educacionais e a pretendida ausência da história. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.44, dez 2011, p. 216-234. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/44/art14_44.pdf . Acesso em: abril de 2018.

RODRIGUES, M. M. A noção de Educação ao Longo da Vida como Eixo Orientador das Políticas de Educação para Jovens e Adultos. GEPETO. Universidade Federal de Florianópolis. 2015. Disponível em: http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/artigo_marilda_a_no%C3%A7%C3%A3o_de_ed_ao_longo_da_vida_como_eixo_orientador.pdf. Acesso em: abril de 2018.

SARTORI, Anderson. Legislação, Políticas Públicas e Concepções de Educação de Jovens e Adultos. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (Org.). *Educação de Jovens e Adultos e Educação na Diversidade*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Ana Paula da. *O EMBATE ENTRE A PEDAGOGIA TRADICIONAL E A EDUCAÇÃO NOVA: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS NA ESCOLA PRIMÁRIA CATARINENSE (1911-1945)*. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1259/13>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, jul./dez. 2005, p. 427-446. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: abril de 2018.

SOUZA, M. C. De; SANTANA, J. M. A. M. P. O direito à educação no ordenamento constitucional brasileiro. *Âmbito Jurídico*. Rio Grande, XIII, n. 74, mar 2010. *Âmbito Jurídico*. Disponível em: http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7368 Acesso em abril de 2018.

UNESCO. *Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA*. IRELAND, T. D.; SPEZIA, C. H. (Orgs.) Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2014. 276 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230540POR.pdf> Acesso em abril de 2018.

UNESCO. *Educando para Liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras*. Brasília, DF: UNESCO, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/educando_liberdade_unesco.pdf. Acesso em: abril de 2018.

VENTURA, J. Educação ao longo da vida e Organismos Internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da EJA. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, Vol. 1, nº 1, 2013, p. 29-44. Disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/242>. Acesso em ABR/2018.

VIEIRA, S. L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/viewFile/749/725>. Acesso em: abril de 2018.

