UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação
Área Temática Estado, Sociedade e Educação

FÁBIO APARECIDO MOREIRA

**A política de Educação de Jovens e Adultos em Regimes de Privação
da Liberdade no Estado de São Paulo**

SÃO PAULO/SP
2007

FÁBIO APARECIDO MOREIRA

**A política de Educação de Jovens e Adultos em Regimes de Privação
da Liberdade no Estado de São Paulo**

Dissertação apresentada junto à área
temática Estado, Sociedade e Educação,
do Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para a
obtenção do título acadêmico de Mestre
em Educação, sob a orientação do Prof.
Dr. Roberto da Silva.

São Paulo, 2007

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

374.8(81.61) Moreira, Fábio Aparecido.
M838p A política de Educação de Jovens e Adultos em Regimes de
Privação de Liberdade no Estado de São Paulo / Fábio Aparecido
Moreira ; orientação Roberto da Silva. São Paulo : s.n., 2008.
84 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em
Educação. Área de Concentração : Estado, Sociedade e Educação)
- - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Política educacional – São Paulo 2. Educação de Jovens e
Adultos 3. Presos – Educação 4. Sistema penitenciário -
Educação I. Silva, Roberto da, orient.

FÁBIO APARECIDO MOREIRA

**A política de Educação de Jovens e Adultos em Regimes de Privação
da Liberdade no Estado de São Paulo**

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para cumprimento de exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Roberto da Silva.

Titulares

Prof. Dr. Roberto da Silva (Orientador) - Faculdade de Educação - USP

Profª Drª Maria Clara Di Pierro - Faculdade de Educação - USP

Prof. Dr. Robson Jesus Rusche - Universidade Presbiteriana Mackenzie

Suplente

Profª Drª Stela Conceição Bertholo Piconez - Faculdade de Educação - USP

São Paulo, 2007

À minha filha Dandara, princesa que, ao vir ao mundo, me reinventou como ser humano.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Roberto da Silva, pela aposta e orientação rígida, coerente, comprometida e companheira. Ao Programa Internacional de Bolsas de Pós-graduação da Fundação Ford, que proporcionou a realização deste trabalho em condições privilegiadas por meio da concessão de Bolsa de Pós-Graduação. À antiga equipe de Educação da Funap, pelas lições de compromisso, qualidade e coerência no trabalho. Aos professores, funcionários e prestadores de serviço da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp – Assis, pela colaboração em minha formação inicial. Aos professores, funcionários e prestadores de serviço da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pela colaboração. Aos dirigentes, colegas e amigos da Funap, que tornaram esse trabalho possível. Aos Educadores e alunos do sistema penitenciário paulista, funcionários e prisioneiros pelo incessante aprendizado. À minha família,

amigas(os) e companheiras(os) que, lado a lado em todos os momentos, nunca deixaram de acreditar em mim.

Resumo

Esta pesquisa é realizada por profissional que há quatorze anos vem trabalhando em programas de educação nos presídios do Estado de São Paulo e consiste em uma análise crítica acerca das práticas de Educação de adultos presos no Estado de São Paulo, especialmente as práticas desenvolvidas a partir da década de 80 do Século XX pela Funap. Historiamos o processo de constituição do quadro de educadores que atuam no sistema penitenciário do Estado, problematizamos a condição de precariedade em que desenvolvem este trabalho e apontamos os obstáculos para que esta experiência seja transformada em uma política pública de Educação de Adultos Presos. O trabalho é também uma tentativa de aprofundar a investigação sobre as políticas para a Educação de Jovens e Adultos em Regimes de Privação da Liberdade, praticamente inexistente, tanto na Secretaria da Administração Penitenciária quanto na Secretaria Estadual de Educação. O texto apresenta uma breve reflexão sobre as funções atribuídas à pena e à prisão, aproximações entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação de Adultos Presos e subsidia a reflexão sobre a especificidade desse trabalho para esta área no Estado de São Paulo, com o levantamento do quadro de educadores hoje existente no Estado, selecionando-se uma amostra para a pesquisa qualitativa. Finalmente, a pesquisa aponta os caminhos para que a Educação de Adultos Presos no Estado de São Paulo possa ser efetivada como uma política pública que garanta às pessoas privadas da liberdade o direito à Educação pública, gratuita e de qualidade, previsto tanto na Constituição Federal e na Lei de Execução Penal quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Palavras-chave: Política Educacional - Educação de Jovens e Adultos – Educação de Adultos Presos – Educação em Regimes de Privação da Liberdade – Sistema Penitenciário.

Abstract

This research is made by a professional who is working about fourteen years in education programs in the prisons in the São Paulo State and consists in a critical analysis about the practices of education of adult inmates, specially the actions made since the 80's by Funap. We have studied the history of the constitution process of this staff of teachers who works in the prison system of São Paulo State, we have made an analysis about the precarity of conditions in which they teach and we have pointed the obstacles for that experience would be transformed in a public policy of Education of Inmate Adults. This work is too an attempt to go deeper into the investigation about Education of Adults in Freedom Deprive Regimes, nearly nonexistent, as much in the State Secretary of Prison Administration as in the State Secretary of Education. The text presents a brief reflection about the functions which the society hopes from the sentence and the prison, the approaches between the Youngers and Adults Education and the Inmate Adults Education and improve the reflection about the specificity of this work and training for the teachers for the Inmate Adults Education in the São Paulo State, with the survey of the teachers staff who exists currently in this state, selecting a sample for the qualitative research. Finally, the research points the ways for the Inmate Adults Education in the São Paulo state could be stated how a public policy which could assure for the inmate people the right to a public Education, free and with high quality. This right is predicted as in the sentence execution Law as in the Brazilian Constitution and the educational laws.

Key words: Educational Policies – Youth and Adult Education – Inmate Adults Education - Education in Freedom Deprive Regimes – Prison System

Sumário

Introdução	11
CAPÍTULO I - Estado, Sociedade e Educação	16
Aspectos históricos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil	22
CAPÍTULO II - A pena e a prisão: para que, para quem?	28
A História da Educação nas prisões paulistas	39
A Educação de Jovens e Adultos Presos	46
A formação de professores para a Educação de presos no Estado de São Paulo	56
CAPÍTULO III - Análise dos dados da pesquisa	72
CAPÍTULO IV - Questões teóricas e metodológicas para a EJA na prisão	77
CONCLUSÃO.....	80
APÊNDICE A – Questionário - Monitores de Educação Básica da Funap	88
APÊNDICE B - Termo de Consentimento.....	90

Introdução

Neste trabalho, procurarei analisar a *política educacional* da Fundação Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel (FUNAP), suas influências na atuação dos educadores que atuam nas prisões do Estado de São Paulo e a função que a escola exerce tanto no sistema penitenciário em geral como no enfrentamento das contradições inerentes à prisão, ao ato de educar e ao ato de educar na prisão.

Trata-se de pesquisa descritivo-analítica, cujo referencial teórico baseia-se nas tendências investigativas contemporâneas na área de Política Educacional, bem como nas categorias freireanas relacionadas ao modo de conceber a Educação, o homem e o mundo. Além disso, estão muito presentes as análises de Goffman acerca das instituições totais e de Foucault, cuja leitura quanto às origens da prisão, seus meios e fins é tomada como referência para uma compreensão adequada de como vem se constituindo a cultura penal brasileira, muito influenciada pela Escola Positiva italiana que, há mais de um século, vem dando à criminologia ares de ciência e orientando as práticas penitenciárias (SILVA, 2001). Essa visão positivista apresenta como principal limite o fato de procurar desvincular a prática criminosa do sistema social que produz a delinquência e é mais voltada para a punição e a vigilância.

É um trabalho que exigirá constantemente a busca de manter a tensão entre o sujeito e o objeto de pesquisa dentro de limites toleráveis tanto ética quanto cientificamente, pois, a rigor, a Educação de Jovens e Adultos em Regimes de Privação da Liberdade não existem enquanto áreas de conhecimento dentro das Ciências da Educação, mas começam a configurar um espaço próprio dentro da Educação de Jovens e Adultos.

A imprecisão do uso do termo revela algumas dificuldades de ordem epistemológica, pois regimes de privação da liberdade podem congrega, à primeira vista, tanto adolescentes quanto mulheres e homens. Também estamos atentos às dificuldades quanto à contextualização espacial da proposta, considerando-se que, no Brasil, há uma diversidade de modalidades de regimes de privação da liberdade, que inclui:

- custódia de pessoas sem condenação;

- custódia de pessoas com condenação à pena de reclusão;
- custódia de pessoas com condenação sem pena de reclusão;
- custódia de pessoas condenadas ao cumprimento de medida de segurança em estabelecimento de tratamento psiquiátrico;
- custódia de policiais civis e militares;
- custódia de militares;
- custódia de adolescentes menores de 18 anos de idade.

O sistema penitenciário que serve de referência para esta pesquisa era composto de dezesseis presídios quando adentrei pela primeira vez uma prisão para dar aulas, em 1993, e se refere a unidades prisionais destinadas à custódia de homens e mulheres adultos condenados ao cumprimento de penas de reclusão, inicialmente em regime fechado, com progressão para o regime semi-aberto e sob administração direta do Estado por meio da Secretaria de Estado da Administração Penitenciária (SAP)

Na data da conclusão deste trabalho – dezembro de 2007 – este mesmo sistema, genericamente denominado sistema penitenciário paulista, é composto de cento e quarenta e quatro unidades, dentre penitenciárias, centros de detenção provisória, casas de custódia e tratamento, hospitais psiquiátricos e centros de ressocialização.

Atuando na Educação de Jovens e Adultos desde 1990 no MOVA-SP e com a Educação em Regimes de Privação da Liberdade a partir de 1993, primeiramente como monitor em sala de aula, depois como Supervisor Regional (1999) e finalmente como Gerente Regional da Funap (2004), trabalhei com homens e mulheres presas, em regimes fechado e semi-aberto, integrei a primeira geração de educadores contratados por meio de concurso no Estado de São Paulo para lecionar para homens e mulheres presos.

Ao longo desta trajetória foi possível identificar que o isolamento, as imposições da cultura criminal/penitenciária e as dificuldades políticas, administrativas e pedagógicas sempre foram obstáculos para que a Educação de pessoas presas fosse concebida como uma política pública, de responsabilidade do Estado.

Os projetos e ações desenvolvidos ao longo deste período, por diferentes atores, dentro do que passamos a denominar sistema penitenciário paulista, demonstraram que a Educação na prisão, possui uma característica específica que a distingue da Educação regular oferecida em escolas fora da prisão e é esta especificidade que será tratada no âmbito desta pesquisa.

As boas, más e sempre ricas experiências que vivenciei em sala de aula com alunas e alunos em situação de prisão, o trabalho de supervisão, acompanhamento e atividades de formação com os educadores, além do gerenciamento de toda uma estrutura que sustenta esse programa sempre foram acompanhados de uma visão crítica sobre os vários aspectos que envolvem esse trabalho, mas com poucas oportunidades de contribuir para a construção de um conhecimento sistematizado que pudesse efetivamente colaborar no seu enfrentamento.

A motivação para este trabalho de pesquisa pode ser entendida sob três aspectos:

- a defesa intransigente do direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos, seja em que local for;
- a intenção de produzir um *corpus* de conhecimento que possa subsidiar a formação e , a pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos em Regime de Privação da Liberdade no Brasil, constituindo-a como uma área de conhecimento;
- o reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos em Regimes de Privação da Liberdade como um componente da política pública de Educação, de responsabilidade do Estado.

A consecução destes objetivos impôs a necessidade do afastamento temporário das atividades que exercia na Funap para buscar no meio acadêmico a oportunidade de realizar o percurso da *práxis* e dialogar com a realidade analisada a partir de outros pontos de vista que melhor contribuam com a transformação de nossas práticas e das condições objetivas onde elas ocorrem.

Outro aspecto que julgo necessário destacar é que, além ter assumido a Educação como profissão e compromisso social, há também, de minha parte, uma grande identificação com esses indivíduos privados de liberdade que, assim como eu, são oriundos das periferias, muitos são negros, filhos de migrantes analfabetos e de baixa renda. A possibilidade real para a realização deste trabalho advém de uma rara

conjunção de fatores que forjaram um contexto favorável que tornou possível transformar minhas inquietações sobre o tema em um projeto de pesquisa aprovado dentro de um programa de pós-graduação na Universidade de São Paulo, com o apoio financeiro do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford.

Portanto, a concretização desta pesquisa representa nada mais do que um *efeito colateral* do próprio sistema, pois o contexto social em que vivemos normalmente oferece poucas chances para o *meu povo*, geralmente mais próximo de compor o público da Educação de Jovens e Adultos em regime de privação da liberdade do que de ocupar um posto nos bancos da Academia, pois “*me ver pobre, preso ou morto já é cultural*” (RACIONAIS MC’S, 2000).

Porém, de pouco adianta a identificação do pesquisador com o objeto da pesquisa, se esta não estiver associada ao ato de assumir de forma solidária e sem falsa generosidade (FREIRE, 1981) as lutas dessa população com vistas a, de forma coletiva e individual, construir condições para a superação das situações de opressão, de negação e de violação de direitos fundamentais da pessoa humana; neste caso específico, a Educação.

Acredito também que, ainda que de forma limitada, estarei contribuindo para que a universidade pública cumpra seu papel de auxiliar a sociedade que a sustenta no enfrentamento de desafios complexos, como são a Educação e o sistema penitenciário, nestes tempos em que diversos setores da produção do conhecimento têm estado mais voltados a responder às demandas do mercado.

Na primeira parte do trabalho, realizar-se-á uma reflexão acerca do conceito de Estado e suas atribuições típicas, em especial em relação à gestão da prisão, da pena e das políticas educacionais.

Depois, será apresentado um breve resgate da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, no sentido de compreender as questões referentes a como tem sido enfrentado historicamente o desafio para a sua garantia como direito nas pautas políticas e jurídicas em nosso país.

Em seguida, procuraremos fazer uma breve análise da pena e da prisão, seus meios e fins, bem como um resgate histórico dessas instituições e como isso influenciou a cultura penal brasileira e ainda orienta suas práticas.

Depois, apresentaremos um panorama histórico da Educação nas prisões do Estado de São Paulo, com vistas a uma melhor compreensão dos processos que originaram o quadro em que ela hoje se encontra.

Em um quarto momento, procuraremos fazer uma breve análise da atual conjuntura educacional, em relação especificamente ao novo campo da Educação de Jovens e Adultos em Regimes de Privação da Liberdade, com suas características e possibilidades, analisando criticamente a maneira como foram implantadas, desde a década de 1970, as atividades educacionais nos estabelecimentos penitenciários do Estado de São Paulo.

Depois, faremos algumas considerações acerca de uma das mais importantes questões em relação a uma política Pública de Educação, que é a formação de professores. Neste momento, esboçaremos também uma caracterização dos educadores que atuam nas prisões paulistas, além de refletirmos sobre as necessidades dos educadores que trabalham neste ambiente tão peculiar. É nesse ponto do trabalho que será explicitado nosso entendimento em relação à formação de professores, sendo que essa análise consiste em a pretensão de servir apenas como exemplo de um dos mais importantes limites para a solidificação de uma política pública de Educação e Regimes de Privação da Liberdade.

Na sequência, será apresentado o quadro dos educadores que atuam nas prisões paulistas, bem como suas necessidades de formação, identificadas a partir da análise desse histórico na Funap e de entrevistas realizadas com parte deles.

Na última parte do trabalho, são problematizadas questões políticas, institucionais, teóricas e metodológicas que configuram limites e contradições inerentes à implantação de uma política pública que dê conta de oferecer condições minimamente favoráveis à tarefa de se educar para a liberdade dentro de uma prisão.

CAPÍTULO I - Estado, Sociedade e Educação

Desde a inauguração da República, com a separação entre Estado e Igreja, o Brasil constituiu uma estrutura jurídica, política e administrativa para tornar possível ao Estado assumir as funções básicas de custeio e manutenção do Estado-nação.

A conformação do Estado-nação ao modelo republicano exigiu uma clara configuração de caráter federativo, com vistas à delimitar as atribuições de municípios, estados federados e governo central em um todo harmônico que contemplasse relativo grau de autonomia a cada instância administrativa.

Por sua vez, esta conformação de um governo central, governos estaduais e governos municipais requer uma clara delimitação quanto às atribuições e competências de cada um. Mesmo com todo o rigor na conceituação e definição do que sejam estas atribuições e competências, o modelo republicano pressupõe a adoção de mecanismos de equilíbrio entre as suas diversas partes componentes, tal como é o sistema tripartite de poder, que dá origem ao Poder Executivo, ao Poder Legislativo e ao Poder Judiciário.

A modelação de um estado republicano de caráter federativo requer, igualmente, a legitimação de um modelo de governo e uma forma de instituí-lo. O Brasil adotou o modelo da representação política baseada no voto universal para constituição apenas dos poderes executivo e legislativo existentes nas três esferas da administração, dos quais se originam as câmaras de vereadores, as assembleias legislativas, a câmara dos deputados, o Senado federal e os chefes dos executivos nas três esferas: presidente, governadores e prefeitos.

Interessa-nos, sobretudo, situar as atribuições típicas de Estado, quais sejam aquelas que não podem ser delegadas nem a outro ente da federação nem à sociedade.

Sendo o Estado um ente inerte, é preciso um governo para administrá-lo e a este governo, definida a sua forma de legitimação, cabe instituir as estruturas, as instituições e os mecanismos por meios dos quais o Estado possa cumprir sua função precípua, qual seja, atender aos interesses e necessidades coletivas.

Em toda e qualquer sociedade e em todos os tempos tem se mostrado extremamente polêmica a forma de definição destes interesses e necessidades coletivas

e a forma de satisfazê-los. Igualmente polêmica é a forma como custear estes interesses e necessidades coletivas, do que deriva a opção por um sistema tributário que visa amealhar os recursos financeiros necessários também ao custeio da máquina que administra o Estado.

Para os propósitos deste trabalho, basta lembrarmos que, no Brasil, estes interesses e necessidades coletivas são concebidos como *políticas públicas*, nos termos em que T. H. Marshall as define, que possam garantir

o que se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo na herança social elevar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas com ele são o sistema educacional e os serviços sociais (1967, p. 63-64)

Assim, temos que, no Brasil, apenas o acesso à Justiça, a segurança pública, a Educação e a Saúde possuem este *status* de política pública. Marshall denomina *políticas sociais* as ações de governo de caráter emergencial, reparatório ou compensatório, mas note que, desde o princípio, não deixa de citar a Educação como elemento fundamental.

Política pública é, por definição, uma ação de Estado, de caráter universal, destinada a atender a todos de forma igualitária. Política social é, por definição, uma ação seletiva por parte do governo, para atender situações momentâneas de vulnerabilidade de determinados grupos ou segmentos sociais.

A política em análise nesta dissertação de mestrado, ora denominada política criminal, ora denominada política penitenciária ou, ainda, política criminal e penitenciária, é um apêndice da política de segurança pública, exercida por meio do poder de polícia, que é uma atribuição típica e exclusiva de Estado.

A Educação, também enquanto política pública, é aqui problematizada a partir de paradigmas jurídicos, políticos, pedagógicos e administrativos, que atribuem ao Estado a exclusividade da custódia da pessoa privada da liberdade e, consequentemente,

a obrigação de garantir-lhes os direitos que não foram atingidos pela sentença de condenação.

A Educação é, por sua vez, concebida como um direito público, subjetivo e inalienável da condição humana, cabendo, portanto, ao Estado, a garantia de sua oferta dentro dos limites constitucionais estabelecidos.

Entendemos o Estado como instituição muito mais política do que jurídica, sendo ele componente do sistema social, e não uma representação única do mesmo. A partir do momento em que a relação estabelecida com a sociedade consolida-se como relação Estado-cidadão, a sociedade assume a postura de exigir do Estado respostas às suas demandas. BOBBIO (1987, p. 60), ao comentar sobre a representação sistêmica do Estado, afirma que

a função das instituições políticas é a de dar respostas à demandas provenientes do ambiente social ou, segundo uma terminologia corrente, de converter as demandas em respostas. As respostas das instituições políticas são dadas sob a forma de decisões coletivas vinculatórias para toda a sociedade. Por sua vez, estas respostas retroagem sobre a transformação do ambiente social,, do qual, em seqüência ao modo como são dadas as respostas, nascem novas demandas, num processo de mudança contínua que pode ser gradual quando existe correspondência entre demandas e respostas, brusco quando por uma sobrecarga das demandas sobre as respostas interrompe-se o fluxo de retroação e as instituições políticas vigentes, não conseguindo mais dar respostas satisfatórias, sofrem um processo de transformação que pode chegar à fase final da completa modificação.

Na intersecção entre Estado e governo, configura-se o espaço da autonomia e da liberdade do cidadão, caracterizado por Bobbio (1987) e Marshall (1967), como *sociedade civil*. Jacobi (1996) define sociedade civil como uma arena dentro da qual se articulam os interesses dos setores organizados da sociedade e os embates desta com o governo e o Estado.

Neste trabalho interessa-nos, também, o papel que cumpre a sociedade civil organizada, especialmente por meio de seu braço operacional, as organizações não-governamentais (ONGs), tanto na execução da pena quanto na oferta da Educação.

Esta ação das ONGs se dá, ora por meio do confronto com o Estado e o governo quanto à exigibilidade de direitos, ora por meio da parceria, no sentido de complementar as ações do Estado e do governo, ora ainda, como substituta da ação do Estado e do governo quando estes se omitem ou se eximem de suas atribuições. Nesse sentido, a postura de cobrança em relação à violação do direito humano à Educação é um papel fundamental de todas as organizações sociais que estejam comprometidas com a garantia desse direito.

A EJA é um componente da política educacional enquanto modalidade complementar da Educação Básica, mas a experiência brasileira tem sido no sentido de Estado e governos delegarem às ONGs sua execução, reservando-se para si apenas as funções de normatização, financiamento e avaliação.

Este é, portanto, o ponto crucial da política de Educação de Jovens e Adultos em Regimes de Privação da Liberdade no Estado de São Paulo que se pretende analisar no âmbito deste trabalho.

A delegação feita pelo governo do Estado de São Paulo à Funap para que ela, literalmente, assumisse a responsabilidade pela Educação nas unidades prisionais do Estado não implica, necessariamente, como foi dito acima, que a Funap exija do Estado ou seja parceira dele na oferta da Educação em prisões, mas sim na substituição do Estado e do governo pela Funap, realizando uma função sequer prevista em seus estatutos.

Entendemos que a participação de outras instituições que compõem o sistema social, tais como universidades, ONG e empresas é de grande importância para romper como, por exemplo, a impermeabilidade (GOFFMAN, 1996) que há tempos vem ajudando a sustentar as práticas presentes nas políticas penitenciárias, com os resultados que todos conhecemos.

O Brasil tem sua cultura penal fortemente influenciada por uma concepção de Estado de Direito com características excessivamente jurídicas, o que prejudica a compreensão de que um olhar mais sociológico, que não rejeita a importância do direito na organização do Estado, mas sempre o considerando apenas um dos seus diversos componentes. (BOBBIO, 1987). Esse olhar possibilitaria um campo de visão mais ampliado para todos aqueles que, de diferentes formas, trabalham na construção de

soluções para os limites que vem apresentando a aplicação da pena de privação da liberdade no Brasil.

Acreditamos que não é difícil perceber que o Poder Público, principalmente no caso de São Paulo, não tem apresentado respostas satisfatórias para as questões penitenciárias. O sistema atual tem apresentado inúmeros limites até mesmo no “simples” controle da população prisional, o que demonstra que nem as questões de segurança, principal preocupação dos operadores do sistema penal tem sido tratadas com eficiência. Ora, se nem a contenção e a vigilância têm sido realizadas com sucesso, o que se dirá então em relação à função de *reabilitar* os indivíduos que estão ou estiveram em regimes de privação da liberdade? É público e notório que as penitenciárias cada vez mais se consolidam como local privilegiado de agravamento da criminalidade e cronificação da violência. Fica difícil pensar que lugar pode ocupar uma Educação comprometida com a promoção humana, a participação e o diálogo num cenário como esse.

Se o objetivo primordial da Educação é o desenvolvimento da pessoa humana, seria de esperar que ela tivesse especial significado no meio penitenciário. Não obstante, salvo raras exceções, ela não tem surtido efeitos neste meio nem tem sido seriamente considerada como instrumento de reabilitação penal.

Muitos estudos, desde pesquisas acadêmicas, observações diretas por parte de educadores profissionais, relatórios produzidos por investigações judiciais e parlamentares até monitoramentos realizados por entidades de defesa dos direitos humanos, assinalam que os programas educativos em estabelecimentos penitenciários são inadequados, de baixa qualidade e de pouca frequência por um único motivo: incompatibilidade entre os objetivos e metas da Educação e os objetivos e metas da pena e da prisão.

Esta incompatibilidade não é de ordem epistemológica, ainda que se possa afirmar que a condição de confinamento prolongado, a necessidade de rápida adaptação a um ambiente hostil marcado pela cultura da violência e a perda de referenciais de valor sejam capazes de suscitar outras formas de saberes e de produção de conhecimentos.

A incompatibilidade também não é de ordem metodológica. Paulo Freire (1995) e Moacir Gadotti (1993), quando convidados a refletir

sobre o tema, não hesitaram em refutar esta hipótese, alertando que a pretensão de se criar um método exclusivo ou próprio para a educação de presos só acentuaria a sua discriminação.

A incompatibilidade, diria eu, é de ordem conceitual. Enquanto prevalecer a concepção de prisão como espaço de confinamento, de castigo, de humilhação e de estigmatização social a Educação não terá lugar na terapia penal, limitando-se a ser, como efetivamente é, apenas mais um recurso a serviço da administração penitenciária para ocupar o tempo ocioso de alguns poucos presos e evitar que se envolvam em confusões. (SILVA e MOREIRA, 2007, p. 12-13).

E é justamente essa incompatibilidade que figura como um dos mais importantes limites na implementação de uma política pública de Educação nas prisões do Estado de São Paulo.

Aspectos históricos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Desde a Primeira República, com a Constituição de 1891, vamos observar no Brasil uma grande quantidade de reformas educacionais que apresentavam preocupação em superar a precariedade do ensino básico, mas que tiveram difícil implementação. Nas palavras de Sérgio Haddad, “tais preocupações pouco efeito prático produziram, uma vez que não havia uma dotação orçamentária que pudesse garantir que as propostas legais resultassem numa ação eficaz” (1991, p. 68). Até o censo de 1920, quando ainda tínhamos 72% da população analfabeta, a preocupação com a educação de adultos não representava uma preocupação exclusiva, incorporada que estava nos aspectos gerais da educação.

Após a Revolução de 1930, que ocasionou um redimensionamento no papel do Estado no conjunto da federação, a Constituição de 1934 propõe um Plano Nacional de Educação, que vincula constitucionalmente recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Em relação à Educação de Adultos, somente na década de 40 do século XX esta se configura como problema de política nacional. A contribuição dos estudos feitos pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), criado em 1938, contribuiu para a instituição, em 1942, do Fundo Nacional do Ensino Primário. Com a regulamentação desse Fundo, em 1945, foi estabelecido que 25% dos recursos deveriam ser destinados ao Ensino Supletivo, destinado a adolescentes e adultos analfabetos.

No cenário internacional, a recém-criada UNESCO¹ alertava sobre a importância da Educação, especialmente a Educação de Adultos para a superação das desigualdades que obstavam o desenvolvimento das nações atrasadas, acentuadas pelo período pós Guerra. Em 1947, foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), que, a partir do Ministério da Educação e Saúde, mobilizou a sociedade como um todo, bem como as administrações estaduais e municipais, além de ter produzido e distribuído material didático. Este movimento, que se estendeu até fins da década de 50 do século XX, denominou-se Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. Outras duas campanhas de caráter nacional foram realizadas nesse período: a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo,

---

¹ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

em 1958. Tais campanhas já apresentavam limites quanto à sua abrangência e duração, já que “ambas tiveram vida curta e pouco realizaram”. (Idem, p.74)

Convém assinalar que os esforços envidados entre os anos 40 e 50 do século XX diminuíram as taxas de analfabetismo para 46,7% no ano de 1960. Este quadro foi objeto de dois importantes questionamentos. Os índices de analfabetismo ainda eram considerados elevados e “começava-se a se questionar entre os educadores a eficácia de tais campanhas, como a Campanha Nacional de Alfabetização de Adolescentes e Adultos” (Ibidem). Desde 1958, quando ocorreu o II Congresso Nacional de Educação, já aparecia entre os educadores a preocupação de se estabelecer um espaço característico, que desse conta da especificidade da Educação de Adultos, pois havia ainda a prevalência de ações típicas da educação infantil, o que acabava reforçando os preconceitos quanto à ignorância do adulto analfabeto: “Denunciava-se o caráter superficial do aprendizado que se efetuava no curto período de tempo da alfabetização, a inadequação do método para a população adulta e para as diferentes regiões do país”. (MASAGÃO, 1997, p. 22).

No seminário regional preparatório para o Congresso, que ocorreu em Recife e contou com a presença de Paulo Freire, foi muito defendida a idéia de se organizar cursos para adultos que levassem em conta a realidade desses alunos, renovação dos métodos e processos educativos que privilegiassem a participação ativa dos educandos na sua educação e na vida política da nação.

Este paradigma foi mais amplamente desenvolvido no âmbito da *educação popular*, onde se destaca a contribuição de Paulo Freire. Conforme assinala Leme (2002) ao comentar as questões históricas da EJA no Brasil:

Nessa fase, Paulo Freire se destaca como grande teórico da educação popular. A educação é tratada como um instrumento para a conscientização das classes oprimidas. Por ela, denunciavam-se os modelos impostos, denominados por Freire de educação bancária. Desejava-se, assim, construir uma proposta de educação emancipatória, na qual a autonomia a história e a cultura dos sujeitos fossem respeitadas. Por ela, esperava-se construir uma prática que levasse à liberdade. (2002, p. 93).

Até 1964, foi essa a mentalidade reinante no campo da Educação de Adultos no Brasil. Após o golpe militar, no mesmo ano, em plena participação de Paulo Freire no Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, houve grande perseguição, censura e repressão em relação aos chamados movimentos de Educação popular, chegando ao ponto de se confiscar materiais e de se levar à prisão dirigentes daquele programa.

Durante o período autoritário que se segue, praticamente até os anos 70 do século XX, os movimentos de Educação de Adultos adquiriram um forte caráter religioso, como a Cruzada de Ação Básica Cristã, de forte acento conservador, além do próprio Movimento de Educação de Base da CNBB que, nesse período, evidenciou muito mais seu caráter de evangelização do que de Educação Popular. A *Cruzada* foi se extinguindo entre os anos de 1970 e 1971, assim como outras ações como o Movimento de Educação (MOVE), baseado no movimento estudantil, sendo mantidas aquelas de caráter conservador e ligadas a treinamentos oferecidos por entidades patronais como SENAI e SENAC.

O Estado brasileiro só vai começar a retomar com mais força sua atuação na educação de Adultos a partir de 1967 por meio do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a implantação do ensino supletivo, a partir da promulgação da LDB de 1971 (Lei 5692/71, artigos 24 a 28).

Entre o final dos anos 70 e início dos anos 80 do século XX, o país foi pouco a pouco passando de um regime ditatorial militar para uma democracia e a Educação de Jovens e Adultos foi sendo incorporada, ao menos nos dispositivos legais, às prioridades dos sistemas de ensino, conforme assinala Di Pierro (1996, p. 03):

nos anos seguintes, o país passou por mudanças políticas e legislativas, ensejando uma democratização das oportunidades educacionais. A Constituição de 1988 estendeu aos jovens e adultos o direito ao ensino fundamental gratuito, ampliando as responsabilidades das redes públicas no atendimento educacional dessa faixa etária.

A emergência de novos sujeitos de direitos depois da redemocratização do país, a afirmação da Educação como um direito público subjetivo e inalienável da condição

humana trouxe para a escola segmentos sociais até então invisíveis quando do planejamento das políticas públicas, em especial aqueles a quem, no passado, foi negado o Direito à Educação ou que não tinham condições para o acesso e permanência na escola.

Mesmo sendo concebida como parte integrante da Educação Básica e uma extensão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para atender aqueles que não conseguiram usufruir na idade adequada do direito de receber os oito anos² de escolarização que o Estado brasileiro se propõe a assegurar a todo cidadão, apenas no parágrafo 4º do Artigo 60 das Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988 se faz referência à EJA para efeito de distribuição de recursos da Educação, mas que não foi contemplada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef).

A nova redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de Setembro de 2006, em alteração ao texto do Artigo 60 das Disposições Transitórias, determina que "I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. A Lei 9694, de 20 de Dezembro de 1996, que promulgou a LDB, reafirma o caráter público, gratuito e obrigatório da EJA, mas, a Lei 9424, de 24 de Dezembro de 1996 – apenas quatro dias depois - não obstante a determinação constitucional, não contempla o financiamento direto da Educação de Jovens e Adultos no Fundef, vetado pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso quando da aprovação do Plano Nacional de Educação.

Embora a EJA esteja circunscrita nesse complexo panorama, torno a assinalar que o que houve foram campanhas, projetos e programas, o que não pode de forma alguma ser confundido com uma política do Estado brasileiro, pois foram ações isoladas deste ou daquele governo, sem unidade, continuidade e com inúmeras deficiências administrativas, financeiras e também pedagógicas, a exemplo do que ocorreu com o MOBREAL.³

---

² Em Fevereiro de 2006 a LDB foi alterada pela Lei nº 11.274, estabelecendo que “os municípios, os estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o Ensino Fundamental disposto no Artigo 3º desta lei e a abrangência da pré-escola de que trata o Artigo 2º desta Lei.

³ Em julho de 2004 foi criada a Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), a mais nova secretaria do Ministério da Educação, para reunir, pela primeira vez na história do MEC, temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação no campo, educação ambiental, educação indígena e diversidade étnico-racial, temas antes distribuídos por outras secretarias.

Esta constatação nos remete a duas questões: i) a inadequação dos métodos de alfabetização empregadas nos programas oficiais levou parte daqueles que se preocupavam com essa modalidade educativa à elaboração de um “novo paradigma pedagógico para a educação de adultos” (Idem); ii) somente após a Constituição Federal de 1988, e posterior regulamentação do seu Artigo 208 por meio da Emenda Constitucional 14, por sua vez, incorporada à LDB de 1996 é que o Brasil passou a ter os marcos legais para a construção de uma política nacional de EJA.

Apesar do avanço conquistado com a edição das duas medidas acima, a EJA não foi contemplada com o financiamento público, não obstante ser descrita na lei como “educação escolar pública, gratuita e obrigatória” (Art. 4º da LDB).

De maneira geral, as várias concepções de Educação têm enfrentado uma forte crise ante os desafios para ela colocados nestes tempos que chamamos de pós-modernidade. O que está, inclusive, em questão, é o conceito clássico de Educação como mera transmissão de conhecimentos. O próprio conhecimento é colocado à prova diante de fortes indícios de que, muitas das certezas apregoadas aos quatro ventos até pouco tempo, já não são mais *tão certezas assim*. A velocidade e a quantidade de informações disponíveis atualmente exigem da Educação um papel que os educadores mais tradicionais se recusavam a atribuir a ela: deixar de ser um processo de transmissão acrítica da informação para estimular processos que vão desde a construção de conhecimentos até a discussão de projetos de vida dos alunos, de sua comunidade, de seu país e até de seu planeta, sob o risco de deixar de fazer sentido para crianças, jovens ou adultos que freqüentam a escola.

A educação moderna vai se configurando nos confrontos sociais e políticos, ora como um instrumento de conquista de liberdade, de civilização, de racionalidade e de submissão suportáveis pelas novas relações sociais entre os homens. Percebe-se uma constante: a Educação passa a ser encarada como o santo remédio, capaz tanto de tornar súditos cidadãos livres, como de controlar a liberdade dos cidadãos (ARROYO, 1987, p.36).

Por isso entendemos que a Educação não é um processo neutro e que está sempre a serviço de alguma das forças que se debatem na sociedade em que vivemos. O

termo *Educação* geralmente vem associado a um adjetivo, que vai revelar sobre qual tipo de Educação se está falando.

Dividindo grosseiramente em dois grupos, temos, de um lado, *educação tradicional, educação dogmática, educação autoritária, educação conservadora* etc. para designar as concepções educacionais que historicamente sempre estiveram a serviço da manutenção dos sistemas de desigualdade de oportunidades educacionais, profissionais e econômicas e, de outro, *educação cidadã, libertadora, ecológica, libertária*, para designar as concepções que caracterizam a Educação como instrumento de mudança, que não aceitam o fatalismo dos tempos atuais de que “as coisas são assim mesmo” (FREIRE, 1981).

É justamente nesse último grupo que nos colocamos, acreditando e atuando de forma ética e rigorosa, na pesquisa e na discussão pública que possam ser úteis na construção de uma proposta de política pública de Educação em Regimes de Privação da Liberdade como um dos itens necessários a um outro sistema penitenciário possível. Isso não representa utopia, pois temos como horizonte mínimo que as autoridades cumpram Leis até avançadas como a LEP e outras, para que o cumprimento de pena seja minimamente digno e durante o qual o Estado se faça presente, para que as organizações criminosas, por exemplo, não figurem como alternativas mais atraentes do que a construção de outras possibilidades para as vidas de jovens, homens e mulheres que estão ou estiveram privados da liberdade.

CAPÍTULO II - A pena e a prisão: para que, para quem?

Antes de fazer referência direta às questões específicas da Educação no sistema penal paulista, convém comentar sobre alguns pontos de vista que orientam nossa visão sobre o tema, ainda mais em tempos de *crise* dos aparelhos de segurança do Estado, em que todos os setores da sociedade têm uma necessidade maior de discutir e aprofundar-se na compreensão do tema.

Existe um clamor social, veiculado principalmente pela grande mídia, que o faz parecer uníssono, pelo endurecimento no tratamento daqueles que cometeram algum delito, clamor este que ressoa na voz rancorosa da população, pedindo inclusive a adoção da pena capital e a redução da maioridade penal, como se o aumento da punibilidade pudesse de fato ser fator decisivo no combate à prática delituosa. Mas será que a pena e a prisão são realmente capazes de combater o crime? É justamente a tentativa de responder a essa questão que norteará a breve análise a seguir sobre a pena e a prisão.

A pena de prisão foi adotada como forma de fazer com que o indivíduo possa realizar um pagamento, uma retribuição pelo ato cometido contra a sociedade. A aplicação desse tipo de pena foi pensada a partir do declínio moral de outras formas de punição, consideradas não-civilizadas em relação aos ideais liberais de sociedade que afloravam na Europa cristã e ressoavam no restante do mundo.

As primeiras instituições semelhantes às prisões modernas (manicômios e casas de trabalhos forçados) surgiram no século XVI na Europa e, no século XIX, foram disseminadas pelo mundo todo, assim como a referência européia de civilização e trabalho.

Desde seu surgimento, a prisão tem sido o local onde são depositados aqueles que infringem as regras escritas que norteiam a convivência social. Os primeiros prisioneiros eram camponeses que tinham suas terras comuns tomadas por quadrilhas de latifundiários e seus capangas, ou mesmo os que eram atormentados até vendê-las por um preço muito aquém do que valiam, acabavam expulsos de suas terras e ficavam vagando pelas cidades em busca de prover seu sustento e de suas famílias. Isso raramente era possível, pois havia já uma grande massa de pessoas sem ocupação que o

mercado não absorvia e que passou a ser a principal *clientela* dos locais de depósito dos indesejáveis (FOUCAULT, 1992).

Afinal, o encarceramento dessa massa de *vagamundos*⁴ seria uma forma de aqueles que honestamente trabalharam para constituir seu patrimônio protegê-lo do ataque daquele bando de esfomeados e ignorantes.

Ao defender tese de doutoramento, intitulada *A prisão dos pobres*, na qual investigou a hipótese de a prisão e a pena sempre terem tido “uma opção preferencial pelos pobres”, Luiz Carlos da Rocha comenta sobre “a ancestralidade criminosa da prisão” (ROCHA, 1994, p. 61):

Assim, ao longo desses últimos séculos, foram sendo construídas as formas prisionais de punição, que acabaram se estabelecendo como a principal modalidade de pena, em relação às outras existentes: suplícios físicos, desonras, multas, banimentos, esforços extenuantes, etc. Os crimes também eram outros: perjúrios, blasfêmias, insubmissões, heresias, usura cederam lugar, aos poucos, para as formas ilegais de se apossar de pequenos bens, os roubos e assaltos que são os crimes mais freqüentemente punidos hoje em dia. E os sentenciados, por fim, também se transformaram: a partir de uma grande diversidade, houve um afunilamento para a prisão quase exclusiva de pessoas pobres, pertencentes a grupos étnicos discriminados e suspeitos de pequenas apropriações ilegais. As punições, que eram mais raras e esporádicas, também viriam a se tornar muito freqüentes, distribuindo-se sobre a população pobre em escassa relação com o cometimento de crimes. A prisão, como já dissemos, acabará por constituir-se numa possibilidade muito mais vinculada à condição sócio-econômica do que ao fato, em si, do cometimento de crimes.

No caso específico do Brasil, entre os séculos XVIII e XIX, vão surgir em São Paulo estabelecimentos que vão originar as prisões tal como as conhecemos. A princípio, as leis existentes não prescreviam a pena de prisão como uma forma de punição isolada, como é atualmente, mas esta vinha muitas vezes acompanhada de

---

⁴ Vagamundo: Adjetivo e substantivo masculino, que significa, “quem ou o que corre o mundo sem finalidade determinada; vagabundo”. Dicionário Aurélio.

trabalhos forçados ou mesmo seria uma forma de contenção física daqueles que deveriam pagar outras penas, como açoite, degredo, morte etc.

Mesmo assim, tanto em Portugal como no Brasil existiram até o final do século XIX, inúmeras construções prisionais que confinavam os indivíduos. Porém, eram sempre locais desprovidos de um sentido ou finalidade ressocializadora. Frequentemente utilizava-se a prisão como um recurso coercitivo para o cumprimento de outras penas. Numa época em que inexistiam meios mais sofisticados, burocratizados de fazer cumprir o pagamento de uma multa, por exemplo, a detenção do indivíduo se tornava a garantia de que ele saldaria o pagamento imposto. (SALLA, 199, p. 34)

Estes locais também apresentavam a evidência de que a prisão estava muito mais vinculada à condição social dos seus autores indivíduos do que ao cometimento de delitos, pois, no caso de as autoridades suporem que o determinado indivíduo possuísse plenas condições de pagar uma sanção pecuniária, dificilmente seria necessário prendê-lo para garantir o cumprimento de tal determinação.

As transformações sociais ocorridas nas décadas de 70 e 80 do século XIX foram fazendo com que os centros urbanos fossem cada vez mais recebendo aqueles grupos sociais que virão a ser apontados como aqueles que teriam ligação com o crime, como os estrangeiros e, sobretudo, os negros recém-libertos, após servirem na Guerra do Paraguai:

Libertos da condição escrava, os negros afluíam para as cidades. Era este espaço que possibilitava algumas estratégias de sobrevivência, ainda que marginais, a partir de uma gama de oportunidades em pequenos serviços. A aglomeração destes grupos nas precárias habitações do centro urbano ou de suas vizinhanças assustava as elites aí moradoras que começavam a atribuir ao modo de vida das camadas pobres uma estreita ligação com o crime. A partir de 1885, quando o fluxo migratório para o Brasil se acentuou, em particular em São Paulo, essa associação entre o elemento estranho, pertencente às camadas empobrecidas, e a criminalidade se tornaria ainda mais intensa. (SALLA, 1999, p. 116-117)

Neste período, fica evidente que uma política higienista passará a ser adotada com maior vigor, com vistas a *manter limpo* o ambiente urbano para a circulação daqueles que consideravam *cidadãos de bem*, condição esta determinada muito mais pela condição econômica da pessoa. Desta forma, vão ocorrer grandes taxas de encarceramento destas populações, sendo que, para isso, vão se constituindo instituições ainda precárias, como a Cadeia da Cidade de São Paulo, que em 1830 foi alvo de diversas críticas, pois apresentava já naquela época problemas de superlotação, falta de higiene, arbitrariedade dos carcereiros e em relação à sua estrutura/organização. Nessa época, foram produzidos diversos documentos a respeito, os quais,

além de acusar a danosa prática da distribuição de não sentenciados e condenados no mesmo espaço, critica a mistura dos indivíduos pela sua idade, raça e cultura distinta que possuem. As representações eivadas de preconceitos revelam algo que permeia a reflexão sobre o encarceramento no Brasil praticamente dos primórdios de nossa história aos dias de hoje: a condição diferente na hierarquia social determina a situação igualmente diferenciada sob a qual estarão submetidos os indivíduos no cárcere. (SALLA, 1999, p.p. 53-54).

Os indivíduos privados da liberdade recolhidos àquela Cadeia sofriam ainda a escassez de itens básicos, como vestimenta e alimentação, pois o fornecimento de tais artigos ocorria em forma de *doação* por parte de instituições de caridade, e não como uma atribuição do Poder Público.

Um momento importante no processo de mudança na forma de se encarar a função do cumprimento de pena privativa da liberdade no cenário brasileiro foi a segunda metade do século XIX, com a criação da Casa de Correção do Rio de Janeiro, em 1850, seguida da inauguração da Casa de Correção de São Paulo, em 1852. Esses estabelecimentos já começavam a tentar implantar um modo de ver a pena com uma função *regeneradora* dos indivíduos. O Código Criminal de 1830 já previa penas com esse caráter, mas se apresentava como um conjunto de leis de pouca aplicabilidade no contexto em que foi criado, mas que serviria de condutor das práticas das Casas de Correção, cuja criação

significou a materialização de uma nova percepção das formas de atribuição e execução das penas que vinha se dando desde o processo de Independência. A nação emancipada construía um novo perfil em todos os setores e o encarceramento não deixou de ser alvo das investidas dos diferentes grupos que estiveram comandando o país na primeira metade do século. (SALLA, 1999, p.65)

Um aspecto a respeito da Casa de Correção de São Paulo que convém assinalar é que estes estabelecimentos, principalmente até meados de 1860, serviram também como instrumentos de controle das populações marginalizadas, em particular em relação aos afrodescendentes, freqüentemente associados ao crime, portanto, mais encarcerados. Salla ao comentar esse fenômeno, afirma que

não é descabido afirmar que, neste período, a Casa de Correção desempenha um importante papel no controle dos escravos rebeldes e fugitivos, bem como na administração da vida e do trabalho dos africanos ditos livres, mas que na verdade estavam sob a tutela do estado. (1999, p. 77).

Era grande o número de africanos *livres* que residiam e prestavam serviços em locais designados pelo governo, conforme prescrevia a lei. Esses locais nada mais eram do que algum tipo de depósito de indesejáveis, como as Seminários de Educandos, Hospício dos Alienados e, em grande parte das vezes, as Casas de Correção.

Mesmo assim, a criação desse tipo de estabelecimento já apresentava sinais de que, pelo menos na teoria, era preciso haver locais onde se pudesse *reformatar* os indivíduos pertencentes aos denominados segmentos desviantes. Desta forma, durante a segunda metade do século XIX, foram pensados e implantados alguns estabelecimentos que, sob forte influência dos modos europeu e estadunidense de ver a pena e a prisão, tentavam fazer com que suas práticas revelassem uma visão que desvinculava a questão do crime e das formas de punição dos referenciais morais e religiosos até então predominantes e os aproximasse mais de

atribuições de causas sociais, psicológicas, raciais e biológicas para a prática dos crimes. A falibilidade, o acaso, o erro, a tentação são tópicos que começam a ser substituídos pela condição miserável do criminoso,

pelo local de sua moradia, pela sua filiação ao grupo étnico, pelas suas características psicológicas e até pela disposição de seus traços físicos e biológicos. As prisões, por sua vez, deveriam deixar de ser meros depósitos de presos, para tornarem-se locais de um verdadeiro tratamento, no sentido médico (SALLA, 1999, p. 115).

É essa forma de pensamento que norteará, já no início do século XX, a construção, em São Paulo, de um estabelecimento penal que fosse modelo, equiparado aos mais avançados dos EUA ou Europa e que representaria a modernização dos modos de os responsáveis no Brasil encararem a aplicação da pena privativa de liberdade. Em meio ao intenso debate da questão penitenciária no Brasil e no mundo é inaugurada, em 1920, a Penitenciária do Estado. Trata-se de uma construção grandiosa, verdadeira atração turística para turistas e autoridades, nacionais e estrangeiras, sendo que, em seus relatórios, a descreviam como “perfeita” e “moderna”, filiavam o Brasil à modernidade na questão penitenciária, devido às suas dimensões e sofisticação arquitetônica. Chamada também por seus admiradores de Instituto de Regeneração, a PE representava “um modelo a ser seguido, o que significava prover o seu funcionamento de bases teóricas tidas como as mais avançadas no período, dotando os seus procedimentos da certeza e irrefutabilidade da ciência” (SALLA, 1999, p. 201).

É nesse contexto que é implantado o primeiro grande estabelecimento penal no Brasil, o qual até hoje representa uma referência na gestão penitenciária em São Paulo e no restante do Brasil, cujas práticas nem de longe alcançam os resultados apregoados, sendo que o único papel que cumpre com certa eficácia até os dias atuais é seu papel punitivo. Ou seja, em quase um século de existência da forma como as conhecemos, às prisões no Brasil ainda se apresenta o desafio de que os indivíduos delas saiam “melhores” do que entraram.

A própria legislação brasileira comporta o princípio da terminalidade da pena, presente no artigo 5º da Constituição Federal de 1988, que prescreve que ninguém permanecerá preso por mais de 30 anos ininterruptos. Neste princípio, denominado pelos juristas de *princípio da terminalidade da pena*, está implícito o princípio da recuperabilidade da pessoa humana, ou seja, já que um dia o indivíduo irá retornar ao

convívio social, é interessante para toda a sociedade, nem que seja por questão de segurança pública, que a pena possa ter tido efeitos de “recuperação”.

A própria Lei de Execução Penal (LEP), de 1976, busca operacionalizar este princípio a partir de institutos a obrigatoriedade de o Estado oferecer *assistências* para esse fim, conforme reza o artigo 10: “A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade”.

O Artigo 11 relaciona quais são as modalidades: “I – material; II – á saúde; III – jurídica; IV – educacional; V – social; VI – religiosa”.

Constatamos, assim, a obrigação legal de o Poder Público, operador do sistema penal, oferecer condições que possam fazer do cumprimento da pena uma verdadeira oportunidade de socialização daqueles que passam pela situação de privação da liberdade. A distância entre o que está na LEP e o que é efetivamente realizado ainda é longa, constituindo ainda um grande desafio para os operadores do sistema e para toda a sociedade brasileira.

Punir e reabilitar: eis o principal dilema penitenciário. Portuguese, ao analisar as possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação das prisões paulistas, afirma que “decididamente esse dilema não é eventual. Esta dupla finalidade que se atribui ao encarceramento revela contradições que, longe de serem esporádicas, são constituintes do modo de ser da prisão”. (PORTUGUES, 2001, p. 83).

Atribui-se aqui uma função educativa – ou reeducativa, como preferem muitos dos operadores do sistema – que faz da adoção da pena de prisão uma arena de diuturna disputa entre as forças que disputam formulação de políticas para o sistema penitenciário, cuja lógica prevalente ainda é a da punição.

Diversas pesquisas já realizadas sobre este mesmo tema demonstram que os imperativos da segurança e da disciplina acabam se sobrepondo à Educação e isso traz implicações sérias à execução da pena e do que se espera dela na atual sociedade.

Ao comentar a abordagem de Thompson sobre os princípios que prevalecem na aplicação da pena de prisão, adotados inclusive pelo Brasil, Silva (2001, p. 122) nos ensina que

a definição dada por Augusto Thompson é tão verdadeira entre os operadores do sistema penitenciário, por exemplo, que foi capaz de estabelecer os dois parâmetros básicos que norteiam a administração penitenciária e a execução penal: a segurança e a disciplina. Segurança é entendida como barreiras físicas à movimentação do preso e é a expressão mais acabada do cerceamento do direito de ir e vir, de obstáculos às pretensões de liberdade e de isolamento em relação à sociedade. (...) Disciplina é entendida como submissão absoluta e incontestável aos termos da sentença e da condenação, obediência hierárquica, acatamento de ordens, respeito aos companheiros e cumprimento das obrigações impostas.

O mesmo autor expõe de uma forma bastante clara que os fins atribuídos à pena no Brasil trazem consigo

contradições intransponíveis entre seus três termos. Por ordem de prioridade, a reabilitação subordina-se à disciplina e esta subordina-se à segurança. Na prática, isto quer dizer que os pressupostos básicos que norteiam a Educação, o trabalho e o tratamento terapêutico, como a construção do senso crítico, o desenvolvimento da capacidade de dialogar e de negociar, elevação da auto-estima, automotivação, dinamismo, protagonismo individual, autonomia na construção do pensamento e do discurso, liberdade de expressão e respeito às diferenças individuais sempre precisam estar subordinados à disciplina prisional. (SILVA, 2001, p.123).

As afirmações acima evidenciam que a pena de prisão, tal como ela é aplicada, está longe de ser uma ação de combate ao crime, pois a punição e a intimidação, dois dos três pilares que sustentam a aplicação da pena, não têm a menor possibilidade de alinhar-se com os objetivos do terceiro pilar, que seria a chamada reabilitação dos indivíduos privados da liberdade.

A pesquisa acadêmica e a bibliografia mais crítica sobre o tema fazem restrições ao uso de alguns termos muito recorrentes no discurso político sobre a pena e a prisão: **ressocialização**, **reeducação**, **reinserção** e outros **res**, pois nestes termos estão subjacentes a idéia de que antes do cometimento do delito e da respectiva condenação, os réus tiveram oportunidades de participarem de processos significativos de socialização ou de Educação. Note-se que tais expressões não estão presentes no Código Penal Brasileiro – que se refere à reabilitação (Art. 93) – nem na Lei de Execução Penal, que prevê a integração social (Art. 1º)

Para nos auxiliar nessa discussão, vejamos o que diz Silva (2001, p. 122) acerca da relação entre reincidência criminal e reabilitação, em uma coerente tentativa de dar um mínimo de sentido a estas expressões:

Não reincidir, entretanto, não pode ser literalmente (grifo meu) interpretado como indicativo de reabilitação em seu sentido mais amplo, que implica pelo menos, no retorno do preso ao convívio social de forma produtiva e como pessoa capaz de assegurar o próprio sustento e de sua família. Se quisermos ser mais específicos na definição de reabilitação, poderemos entendê-la como a superação da condição inicial que motivou a prática do delito que levou o indivíduo à perda da liberdade e ao encarceramento.

Isso significa que, se antes de cometer o delito, o indivíduo já se encontrava em uma situação que não o *habilitava* ao convívio social, não vai ser a ênfase na punição que vai reabilitá-lo ao convívio social.

A partir das análises possíveis de serem feitas até aqui, não temos elementos suficientes para afirmar que a prisão cumpra todas as finalidades que se atribui a ela: punir, dissuadir e reintegrar. Pelo contrário, as pesquisas e as estatísticas mostram que a prisão agrava ainda mais o problema da criminalidade. Pesquisando sobre a reincidência criminal Adorno (1991) descobriu que a variável que mais influi na sua incidência é o fato de o preso ter sofrido qualquer tipo de castigo durante o período de cumprimento da pena.

As condições que o Estado oferece para o cumprimento da pena caracterizam uma sobrepena: castigos físicos freqüentes, superlotação, humilhações impostas ao preso e a seus familiares durante as visitas, falta de produtos de higiene pessoal, pouco

ou nenhum acesso a serviços de Educação, Saúde e assistência judiciária previstos pela lei, estão entre os suplícios enfrentados por aqueles que atualmente habitam nossas prisões.

Quando então, à pena se soma a sobrepena e ainda o castigo, este soa como injusto, reforçando os sentimentos e as atitudes de revolta e de rebeldia.

Sobre essa cultura própria da prisão, o mesmo Adorno (1991, p. 25) afirma que “A instituição é pouco tolerante a críticas; todos e cada um, em particular, desconfiam da própria sombra; não há solidariedade que resista à lógica de um mundo cuja lei predominante é a do mais forte”.

Recorrendo a um sistema de trocas, por meio de castigos e privilégios – legais e ilegais- e que busca o controle total sobre a vida do preso, os dirigentes prisionais buscam preservar a segurança - cuja eficiência é medida pela ocorrência ou não de fugas - e a disciplina, mensurável por meio da ocorrência ou não de motins e rebeliões (SILVA, 2001).

As estruturas penitenciárias existentes não favorecem a recuperação do preso, mas sim sua adaptação à vida do crime. A própria arquitetura indica que a maior preocupação da instituição penal é com a contenção daqueles que a habitam.

Quando vemos uma prisão com suas muralhas altas vigiadas por guardas armados, quando avistamos as celas com suas janelas gradeadas a ferro, onde às vezes aparecem as mãos do prisioneiro, é quase impossível deixar de pensar que alguma coisa de absolutamente terrível deve estar guardada por meios tão drásticos. (...) Talvez por isso muitos imaginem que as prisões estão repletas de assassinos perversos e estupradores mortais, as figuras mais próximas daquele mal que desde tempos imemoráveis sempre marcou com tragédias a existência dos seres humanos: algo próprio de raros Cains, não o destino de muitos Josés. Só coisas assim podem compatibilizar-se com as muralhas, as grades e as armas atentas: estas forças - temos a impressão - devem guardar coisas pelo menos tão graves quanto elas próprias. (ROCHA, 1994, p. 55).

O imaginário popular, alimentado pelo *marketing* do medo veiculado pelo jornalismo policialesco e sensacionalista, acaba *comprando* a idéia de que os praticantes de crimes hediondos são a maioria da população presa, o que definitivamente não

encontra respaldo nos fatos, pois esse número geralmente não ultrapassa os dez por cento.

Se levarmos em consideração o número daqueles que cometeram crimes contra o patrimônio - grande preocupação dos legisladores que formularam o Código Penal Brasileiro - é a esmagadora maioria.

Segundo dados do Departamento Penitenciário Nacional, a maior parte da população prisional brasileira, cerca de 410.000 pessoas (dados de Dezembro de 2006), foi condenada por crimes contra o patrimônio.

Apresentar esses dados, não significa transigir com a prática criminosa, mas sim questionar a prevalência da pena de prisão para os pobres que praticaram delitos diretamente relacionados com as suas condições materiais de vida, enquanto o volume de recursos desviado da Previdência Social, por exemplo, chega normalmente à marca de cinquenta vezes a soma de tudo o que é roubado nos pequenos furtos e roubos, chamados por alguns criminalistas de *crimes de bagatela*.

No sermão do Padre Antonio Vieira, que tem o sugestivo título de *Sermão do Enterro dos ossos dos enforcados*, ele conta uma parábola na qual, um pirata, ao ter seu navio interceptado por um rei e sua frota naval, diz “Então, eu, porque roubo com apenas um navio, sou pirata, e tu, porque roubas com uma frota, és imperador”.

Assim, temos, principalmente nas periferias das grandes metrópoles, uma crescente população empobrecida que, além de se deparar com a diuturna violação dos seus direitos de acesso à educação, saúde, emprego etc., acaba por engrossar o contingente daqueles para os quais a ausência total do Estado faz com que o cometimento de delitos constitua uma alternativa.

A resposta do Poder Público tem sido o endurecimento de leis, alto índice de encarceramento e punibilidade, até para responder à pressão de setores influentes da sociedade. Com esse crescimento vertiginoso do número de prisioneiros, uma grande quantidade de recursos e esforços é destinada à construção de mais e mais prisões, como forma de se combater a violência; o que, aliás, segue a mesma “lógica” de se construir mais cemitérios para se combater uma epidemia.

A História da Educação nas prisões paulistas

Ainda que seja de maneira sucinta, é importante, para uma melhor compreensão do presente trabalho, recuperar o histórico da Educação no sistema penitenciário paulista.

Até o começo dos anos 80, na vigência da Constituição Federal de 1969 e da LDB de 1961, não se tem conhecimento de nenhuma previsão legal para a Educação de adultos presos. A educação escolar nos presídios paulistas era realizada mediante comissionamento de professores da rede pública estadual.

Cada presídio era vinculado a uma escola pública estadual, constituindo-se a Educação de presos em uma extensão das atividades educacionais do estabelecimento escolar. Isso significa que, em todos os seus aspectos, a escola destinada ao atendimento de adultos presos era a mesma escola oferecida às crianças, adolescentes e jovens da rede regular de ensino.

Os dirigentes educacionais simplesmente ignoravam as peculiaridades do sistema prisional e exigiam que as atividades educacionais dentro da prisão fossem subordinadas à sua autoridade.

Portugues (2001, p. 40) afirma que a qualidade do trabalho educativo, nessas circunstâncias, estava seriamente prejudicada:

A educação de adultos presos está, portanto, envolta num panorama que circunscreve aspectos acometedores para a sua qualidade. Destacam, nesse sentido: a) a ausência de uma coordenação pedagógica própria, que atentasse para a especificidade daquele ensino, daquela instituição; b) a não constituição dos educadores num corpo docente, que permaneciam isolados cada qual em suas salas de aula; c) a não identificação destes profissionais com o exercício docente no interior de

prisão, recaindo sua motivação na gratificação salarial⁵ d) a não caracterização deste ensino na modalidade de suplência, regulamentado desde 1971 pela Lei 5692/71; f) a impropriedade da extensão do ensino regular, destinado às crianças, aos adultos presos.

A Secretaria de Estado de Educação deixou de atuar nos presídios em 1979, quando o então governador paulista Paulo Egidio Martins interrompeu todos os comissionamentos. Depois disso, foi feita uma tentativa de se utilizar guardas de presídio como docentes, logo abandonada, pois, além das rotinas escolares serem incompatíveis com o regime de turnos e com outros aspectos da vinculação funcional destes com a Administração Penitenciária, havia a sobreposição das tarefas de custodiar, vigiar e controlar com as de educar.

Tentou-se também recrutar educadores dentre a própria população carcerária, experiência iniciada na extinta Casa de Detenção e em vigor até meados da década de 80 do Século XX, quando as atribuições de contratar educadores e oferecer Educação para os presos foram delegadas à então Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso (FUNAP), criada em 1976.

A Funap, na qualidade de Fundação de direito público, tem como principais características, segundo o inciso XIX do artigo 37 da Constituição Federal: i) é instituída e mantida pelo Poder Público; ii) é criada através de Lei específica; iii) seus bens e rendas são considerados patrimônio Público; iv) o pessoal está sujeito ao regime jurídico único do Poder Público.

Essa Fundação – sucessora do Instituto de Amparo ao Trabalhador Preso - fora instituída por meio da Lei nº 1.238, de 23 de Dezembro de 1976, com a finalidade precípua de profissionalização dos presos, criação de postos de trabalho remunerado dentro dos presídios e comercialização da produção artesanal dos presos, conforme consignado em seu Estatuto, abaixo transcrito:

Artigo 3º - A Fundação terá por objetivo contribuir para a recuperação social do preso e para a melhoria de suas condições de vida, através da elevação do nível de sanidade física e moral, do adestramento profissional e do

---

^{5 1} Existia um acordo informal para que os docentes da rede estadual que estavam próximos de se aposentar “pegassem” as aulas nos presídios para que, após cinco anos atuando nesse tipo de estabelecimento, a gratificação por insalubridade e periculosidade de cerca 30% fosse incorporada aos salários e, posteriormente, à aposentadoria

oferecimento de oportunidade de trabalho remunerado, propondo-se, para tanto, a:

I – Concorrer para a melhoria do rendimento do trabalho executado pelos presos;

II – oferecer ao preso novos tipos de trabalho, compatíveis com sua situação de prisão;

III – Proporcionar a formação profissional do preso, em atividades de desempenho viável, após sua liberação;

IV - Concorrer para a laborterapia, mediante a seleção vocacional e o aperfeiçoamento profissional do preso;

V – Colaborar com a Coordenadoria dos estabelecimentos Penitenciários – COESPE – e com outras entidades, na solução de problemas de assistência, médica, moral e material ao preso, à sua família, bem como à família da vítima do delito;

VI –Concorrer para o aperfeiçoamento das técnicas de trabalho, com vistas à melhoria qualitativa e quantitativa da produção dos presídios, com a elaboração de planos especiais para atividades industriais, agrícolas e artesanais, promovendo a comercialização do respectivo produto, com sentido empresarial;

VII – Promover estudos e pesquisas relacionadas com seus objetivos e sugerir, se for o caso, aos poderes públicos competentes, medidas necessárias ou convenientes para atingir suas finalidades;

VIII – Apoiar entidades públicas ou privadas que promovam ou incentivem a formação ou aperfeiçoamento de pessoal penitenciário;

IX – Desempenhar outros encargos que visem à consecução de seus fins;

X – Vetado.

Após essas primeiras ações, o secretário de justiça, Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel (D.O.E., 23/10/1976), apresenta os princípios que nortearam a transformação do Instituto em Fundação, quais sejam:

Concebemos, então, a idéia de modificar o sistema de trabalho e de remuneração dos sentenciados, a partir de uma alteração fundamental: o sentenciado deveria ser melhor remunerado, em função do trabalho executado, e este deveria deixar de ser mero artesanato, para converter-se em industrial, utilizando-se o grande potencial existente nos institutos penais. O caráter empresarial conferido à nova sistemática permitiria o aproveitamento máximo da potencialidade e a produção poderia ser comercializada em grande escala competitivamente, no mercado convencional.

Esses princípios traziam também a promessa de redução do custo do Estado com os presos no sentido de “proporcionar aos sentenciados recursos suficientes que lhes permitam pagar ao Estado parte do preço de sua reeducação”. (Idem).

As primeiras ações das quais se originaram a Funap tiveram à sua frente Carmem Gama Pimentel, esposa do Dr. Manoel Pedro Pimentel, que coordenou as ações necessárias para propiciar a profissionalização da população carcerária. Essa profissionalização tinha dois objetivos: recuperar socialmente os presos e contribuir para a preservação da disciplina dentro das unidades prisionais.

Segundo os regulamentos internos dos presídios, em especial da Casa de Detenção, os presos teriam a obrigação de diariamente dedicarem quatro horas ao trabalho, as quais poderiam ser cumpridas em serviços da casa (alimentação, limpeza, conservação e manutenção do prédio etc.) ou na confecção de produtos artesanais na Penitenciária Feminina, ou ainda, móveis de junco nos presídios masculinos.

Essas ações iniciais enfrentaram logo de início um grande problema: com pouca ou nenhuma divulgação, a produção quase não era vendida, ficando a sua quase totalidade estocada nos locais onde era produzida.

Portugues (2001, p.60), ao descrever esse início de trabalho relata que

O trabalho era extremamente desmotivante, conforme relatório da psicóloga da Penitenciária Feminina na época, pois não revertia em remuneração, apenas o irrisório pecúlio dos presos pagos pelo Estado e, mesmo assim, sem relação

nenhuma com as atividades realizadas. A produção era inútil, uma vez que os produtos ficavam estocados nas prateleiras dos estabelecimentos.

Assim, foram desencadeadas ações para divulgação dos produtos, sendo destaque uma exposição ocorrida em maio de 1975, para exposição e venda de produtos confeccionados pelos detentos e detentas. O evento teve ampla divulgação na imprensa e culminou com a venda de todos os produtos ali expostos.

Esse acontecimento desencadeou uma série de contatos por parte de Carmem Pimentel junto a hospitais, empresas privadas e Secretarias de Estado para que fossem obtidas encomendas para serem produzidas nos estabelecimentos penais, o que de fato ocorreu, juntamente com doações de máquinas e matérias-primas até que, em 27 de abril de 1976 foi formalmente criado o Instituto de Amparo ao Trabalhador Preso, posteriormente transformado na Funap.

A Funap, que hoje compõe a estrutura da Secretaria de Estado da Administração Penitenciária, foi renomeada para homenagear o Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel – secretário de Justiça à época - representa um momento político-institucional de redemocratização do Estado quando era muito presente o discurso de que as instituições penais deveriam enfatizar a função ressocializadora da pena.

Mesmo com esse histórico, a Funap nasce sob o estigma da laborterapia, pois era necessário *ocupar a cabeça do preso*, afirmavam as autoridades, combatendo aquilo que o jargão penitenciário consagrou como *oficina do diabo*, ou seja, a cabeça do preso, que não ficaria empenhada em planos de fugas, rebeliões e outros comportamentos que ameaçassem a segurança e a disciplina da prisão.

Discorrendo acerca da utilidade do trabalho para o controle penitenciário, Foucault (1986, p. 206) já alertava que

Não é como atividade de produção que ele é intrinsecamente útil, mas pelos efeitos que toma na mecânica humana. É um princípio de ordem e de regularidade; pelas exigências que lhes são próprias, veiculadas de maneira insensível as formas de um poder rigoroso; sujeita os corpos a movimentos regulares, exclui a agitação e a distração, impõe uma hierarquia e uma vigilância que serão ainda mais bem aceitas, e penetrarão profundamente no

comportamento dos condenados, por fazerem parte de sua lógica: com o trabalho a regra é introduzida numa prisão, ela treina sem esforço, sem emprego de nenhum meio repressivo e violento.

Após sua implantação oficial e também pelo seu próprio Estatuto, a FUNAP constitui-se como órgão vinculado à Administração Penitenciária, constituindo-se em um elemento externo ao sistema penal:

É óbvio que uma entidade estranha aos presídios não pode neles ingressar, efetivamente, sem risco de perturbação da segurança e da disciplina na prestação de serviços a cargo da Fundação, portanto deverá ser feito através de convênio com o Departamento dos institutos Penais do Estado (D.O.E. 23/101976).

Dessa forma, para conseguir realizar seu trabalho nos presídios, a Funap teve que lidar com uma das facetas das instituições totais, que é a sua *impermeabilidade* (GOFFMAN, 1996), caracterizada pela pouca ou nenhuma disposição em ter contato, receber ou dialogar com elementos externos, em vista do risco de perder o controle do sistema social da prisão.

O expediente usado pela Fundação não foi e nem podia ser algo muito estranho à cultura prisional. O sistema de trocas, oriundo das rotinas de *castigos e privilégios* (GOFFMAN, 1996) foi a forma que a Funap encontrou para poder transitar nas prisões paulistas, conforme podemos verificar na observação de Portugues (2001, p.68):

Para desenvolver suas atividades no interior das penitenciárias, com a colaboração dos agrupamentos que administram a unidade prisional, é praticamente certo que a Fundação lançou mão do expediente que compõe a relação de troca, proporcionando a realização de atividades estranhas aos seus objetivos iniciais, no intuito de obter a colaboração no que se propunha a fazer.

Atendendo a necessidades apresentadas pelos dirigentes prisionais, a Funap acabou assumindo tarefas estranhas a seus objetivos iniciais, como a prestação de assistência judiciária aos presos, atribuição que originalmente competia à Procuradoria Geral do Estado (PGE); compra e fornecimento de materiais esportivos às prisões; organização de festividades e atividades culturais, que seriam de responsabilidade dos presídios.

Com este grau de distorção em suas finalidades originais, o Ensino de 1º Grau, que era naquele momento atribuição da Secretaria de Estado da Educação, acabou sendo

oferecido à Funap, beneficiada pela aprovação da Lei de Execução Penal (Lei nº 7210/84, de 11 de Julho de 1984) que, ao mesmo tempo em que estipula, no seu artigo 18 que “O ensino de primeiro grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da unidade federativa”, relativiza esta obrigação no seu artigo 20, prescrevendo que “As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.”

Ainda assim, a Funap continuou realizando sua atividade-fim originária, que era a implantação de Unidades de Produção Industriais e semi-industriais em presídios, financiando-as com os recursos que auferia em suas fábricas instaladas dentro de presídios, pois cerca de 40% de suas receitas eram fornecidas pelo Tesouro do Estado e eram suficientes apenas para cobrir sua folha de pagamentos.

Outra dificuldade que a Fundação tinha e que perdura até os dias atuais, se refere àquelas *outras* atividades acima citadas que, além de não proporcionarem nenhum retorno financeiro, consumiam cada vez mais seus poucos recursos e impedia que ela evoluísse no mesmo ritmo de crescimento do sistema penitenciário paulista.

A partir de 1995, o então governador Mário Covas determinou que todas as autarquias e fundações públicas se auto-sustentassem, pois não mais poderiam contar com recursos do Estado e que diminuíssem seus gastos em cerca de 30%. Diante desta determinação, a Funap teve que optar entre as atividades produtivas capazes de gerar receita e lucro e as atividades, como Educação, Assistência Judiciária e apoio ao egresso, que só representam despesas.

Mesmo tendo que fazer esta opção, a Funap ainda enfrenta forte crise financeira. Muitas Unidades de Produção fecharam ou foram destruídas em rebeliões e não tinham conseguido providenciar seguro - por razões óbvias - e as poucas que ainda funcionam enfrentam muitos entraves para ter maior fluidez em suas vendas, pois ainda têm de fazer licitação para a aquisição de matérias-primas, o que torna os seus preços e prazos pouco competitivos, mesmo para os órgãos públicos e governamentais.

O histórico da Funap demonstra – do início aos dias de hoje que, como representante do Poder Público, ela não tem condições de fazer os investimentos financeiros e humanos necessários para dotar o sistema penitenciário do Estado de São Paulo de uma política de Educação de adultos presos com a qualidade que se pretende para a educação pública e com o desafio que significa educar dentro da prisão.

A Educação de Jovens e Adultos Presos

Uma parcela muito pequena da nossa sociedade tem conhecimento da existência de escolas dentro das penitenciárias. Quando comentamos sobre o nosso trabalho em rodas de professores, logo surgem questões sobre que função teria a Educação “num lugar desses”. Antes de responder a essas questões, precisamos primeiro deixar o mais claro possível sobre de qual Educação estamos falando.

É dentro deste cenário que ousamos apresentar a Educação de jovens e adultos em regimes de privação da liberdade como um problema de Estado, para o qual a sociedade exige soluções e que a universidade não mais pode ignorar.

A população prisional brasileira – da ordem de aproximadamente 420.000 presos - é constituída de indivíduos para quem falharam todas as oportunidades socialmente criadas. Falhou a família, falhou a Religião, falhou a Educação, falhou o mercado de trabalho e corre-se o risco de que as falhas se multipliquem com a persistente recusa em reconhecer aos presos os direitos que não foram atingidos pela sentença de condenação.

Por mais paradoxal que possa parecer, devido às condições que a prisão apresenta serem mais propícias ao castigo e à humilhação, uma parcela cada vez maior da sociedade espera da prisão uma eficácia que nenhum outro setor ou instância dessa mesma sociedade (família, escola etc.) teve quando era sua a responsabilidade de educar: reabilitar jovens e adultos presos para que se tornem cidadãos úteis, produtivos e conscientes de suas responsabilidades sociais.

Esta pesquisa convoca as ciências da Educação para refletir sobre o problema, dimensionar também a sua responsabilidade e dizer à sociedade em que, como e quando a Educação pode ajudar na reabilitação do preso.

Os alunos que freqüentam a Educação de jovens e adultos em regimes de privação da liberdade em sua maioria experimentaram o *insucesso* escolar – admitamos esse termo, também substituído por *fracasso*, desde que se considere que o fracasso tem sido mais de nossos sistemas educacionais do que exclusivamente deste ou daquele segmento (professores, alunos, dirigentes, comunidade, políticos etc.). Evidente que há fatores extra-escolares que também influem, mas a escola raramente está preparada para receber estas pessoas e oferecer a elas condições subjetivas e objetivas de construir caminhos para a própria vida.

A necessidade, o fetiche do consumo, a escassez de perspectivas e a falta de incentivo praticamente empurram grande parte dos alunos para fora da escola. Mesmo aqueles que esperam satisfazer a expectativa profissional não encontram com facilidade ou mesmo não têm acesso a uma instituição que seja capaz de proporcionar vivências de processos significativos para as suas vidas ou ao menos ajudá-los a sobreviver à carnificina do mercado. Podemos citar como exemplos a excessiva repetência, juntamente com a evasão, que desperdiçam anos de vida, de trabalho docente e ocupa recursos preciosos para o enfrentamento de outras questões importantes para a Educação (RIBEIRO, 1991).

A dificuldade em se consolidar um Programa de Educação de jovens e adultos em regimes de privação da liberdade tem sido um tanto maior nos tempos atuais, pois, com a visibilidade que assumiu as facções criminosas dentro do sistema penitenciário, o clamor social é por uma intensificação do uso da força, no aumento da punição e da vigilância, secundarizando aspectos voltados ao que se denomina tratamento penal, que visa à chamada reabilitação dos indivíduos.

Tomando-se como referência uma concepção dialética de educação (FREIRE, 1979, p. 66), se a Educação nas prisões estiver comprometida com valores que tenham em vista “uma educação que não descuide da vocação ontológica do homem, a de ser sujeito”, esta deverá, já que o ato educativo tem condições para tal, distanciar-se da técnica penitenciária (FOUCAULT, 1977) – que almeja a adaptação dos sujeitos ao cárcere, processo esse nunca pleno e integral – aproveitando-se das contradições que lhe são inerentes e consolidando o espaço escolar como ambiente de participação e diálogo, de construção de caminhos individuais e coletivos.

Aqui, a contribuição de Paulo Freire é fundamental, ao assumirmos como princípio fazer da prática docente um compromisso político, um envolvimento definitivo com a causa da educação como direito de todos e prática da liberdade. (FREIRE, 1980)

Trata-se de proporcionar condições para que os educadores e educadoras possam desenvolver uma Educação nas prisões, ou seja, prepará-los para que estejam aptos a oferecer um trabalho de qualidade na área de Educação de Adultos, considerando também a complexidade do ambiente prisional, afinal “para ser válida, a educação deve

considerar as condições em que o homem vive num exato lugar, momento e contexto” (FREIRE, 1980, p. 34).

Esse reconhecimento da realidade deve dialogar com a expectativa do aluno preso de ter na escola uma vivência diferenciada das rotinas do universo criminal (LEME, 2002), ao mesmo tempo em que a identidade dos alunos deverá ser reconhecida não apenas pelo aspecto do crime, mas também pelo fato de serem em sua maioria oriundos dos grupos sociais que vivem em condições de miséria, exclusão e ausência de perspectivas. É também necessário que a escola contribua para a preservação dos múltiplos papéis que a prisão busca anular: de sujeito, de pai, de filho, de consumidor, de sujeito de direitos etc.

Dessa forma, temos de pensar em uma proposta de Educação que não seja para compensar uma eventual experiência de fracasso escolar, mas que seja um processo pleno, que respeite o conhecimento e a experiência que o aluno adulto traz consigo, pois

O adulto não quer passar pelo banco da escola de novo, como a criança, os filhos e netos dele estão passando. Ele quer outra relação com os conteúdos, uma relação mais imediata com aquilo que o professor diz em sala de aula. As metodologias devem ser diferentes. Os conteúdos devem ser diferenciados e aí o grande desafio do educador de adultos, porque ele tem que construir uma metodologia nova, tem que construir conteúdos significativos para aquele que está se educando (GADOTTI, 1993, p.124).

Os resultados obtidos pelos alunos e alunas em exames supletivos são na maioria das vezes aceitos como comprovante de eficiência pedagógica, causando uma acomodação que pouco propõe para a superação dessa máquina de anular identidades que é a prisão (GOFFMAN, 1996).

Cumpramos ressaltar que a Educação não deverá tomar para si, sozinha, a tarefa de transformar indivíduos criminosos em não-criminosos, mas contribuir para a construção da autonomia dos sujeitos de modo que eles possam visualizar alternativas para a própria vida, inclusive – e de preferência, fora do crime.

Desta maneira, uma política de Educação mais adequada às necessidades até aqui expostas deve levar em conta uma clara opção ética, tendo-se em vista “uma educação que não descuide da vocação ontológica do homem, a de ser sujeito” (FREIRE, 1979, p.66). O trabalho educativo deverá almejar muito mais do que uma

simples certificação, mas a solidificação do espaço escolar como espaço de participação e diálogo.

Podemos verificar que a escola nas prisões pode de fato ser um ambiente que não se insere na dinâmica prisional através dos vínculos éticos e de respeito mútuo estabelecidos entre educadores e alunos, sem que os primeiros tenham de lançar mão de qualquer expediente repressivo. O respeito e o afeto, e não o medo e o ódio são fundamentais para o sucesso de qualquer processo educativo dentro dos pressupostos que defendemos até agora. Porém, em um sentido mais pleno, essa oportunidade tem sido desperdiçada, devido aos múltiplos limites impostos pela dinâmica de funcionamento da prisão, pelos problemas estruturais e de gestão e por limites na atuação dos educadores e educadoras, que muitas vezes têm uma prática que faz da escola apenas mais uma engrenagem da máquina da prisão.

Através da identificação, análise e problematização de aspectos que dificultam a consolidação de uma adequada política de Educação de Jovens e Adultos em Regimes de Privação da Liberdade, este trabalho visa contribuir para que, em conjunto com outras medidas, se possa pensar na Educação como componente de um sistema que deverá exigir de si mesmo muito mais do apenas conter e punir os indivíduos, o que tem como único efeito comprovado a retroalimentação das práticas delituosas (ADORNO, 1991).

A educação de adultos presos em São Paulo, como no restante do país, é concebida como parte integrante da EJA. Logo, para discorrer sobre o que entendemos adequado para a Educação de adultos presos, é preciso problematizar as questões mais amplas relativas o atual panorama da EJA no Brasil e como elas impactam a Educação nos presídios, quais sejam:

I - Financiamento pelo Fundeb. O sistema prisional, suas 144 unidades e os cerca de 130 mil presos no Estado de São Paulo estão sob a jurisdição administrativa do Estado e não dos municípios onde estão sediadas as unidades prisionais, mas são os municípios que possuem a prerrogativa na oferta de EJA. O que ocorre é que nem o Estado nem os municípios podem computar o total de presos em seus censos escolares e com isso, na prática, a educação de adultos presos não se beneficia do repasse das verbas do Fundeb.

II - Ambigüidade entre educação formal e educação não-formal. Embora, metodologicamente, a maioria dos programas de EJA desenvolvidos no Brasil esteja sob forte influência das matrizes da Educação Popular, no caso das prisões, é muito forte dentre os alunos a expectativa de que possam concluir as mesmas etapas da rede regular de ensino e por ela serem certificados, cumprindo os procedimentos da educação formal.

Isso representa uma grande diferença em relação à educação não-formal, principalmente no tocante à responsabilidade do poder público, que deverá se ocupar não só da custódia, mas também envidar esforços para cumprir a obrigação legal de proporcionar acesso à educação para esse público.

Em relação aos conceitos de educação formal e não-formal, Maria da Glória Gohn nos ajuda a compreender algumas de suas diferenças:

Quando tratamos da educação não-formal, a comparação com a educação formal é quase que automática. O termo não-formal também é usado por alguns investigadores como sinônimo de informal. Consideramos que é necessário distinguir e demarcar as diferenças entre estes conceitos. A princípio podemos demarcar seus campos de desenvolvimento: a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não-formal é aquela que se aprende *no mundo da vida*, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas. Vamos tentar demarcar melhor essas diferenças por meio uma série de questões, que são aparentemente extremamente simples, mas nem por isso simplificadoras da realidade, a saber:

Quem é o educador em cada campo de educação que estamos tratando? Em cada campo, quem educa ou é o agente do processo de construção do saber? Na educação formal sabemos que são os professores. Na não-formal, o grande educador é o *outro*, aquele com quem interagimos ou nos integramos. Na educação informal, os agentes educadores são os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, colegas de escola, a igreja paroquial, os meios de comunicação de massa etc.

Onde se educa? Qual é o espaço físico territorial onde transcorrem os atos e os processos educativos? Na educação formal estes espaços são os do território das escolas, são instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais. Na educação não-formal, os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais (a questão da intencionalidade é um elemento importante de diferenciação). Já a educação informal tem seus espaços educativos demarcados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia etc. A casa onde se mora, a rua, o bairro, o condomínio, o clube que se frequenta, a igreja ou o local de culto a que se vincula sua crença religiosa, o local onde se nasceu etc. (GOHN, 2006).

III - A atribuição predominantemente municipal na oferta de EJA. Não adotamos no Brasil a municipalização do sistema penitenciário e sim a estadualização, mas o Ensino Fundamental, à qual a EJA está integrada é, tanto quanto possível, municipalizado, com atribuição de responsabilidades prioritárias ao município na sua oferta, apesar de essa atribuição não ser exclusiva dos municípios.

IV - A formação de professores. A oferta de Ensino Fundamental nos presídios paulistas é delegada, nos termos do Artigo 20 da Lei de Execução Penal (LEP) a uma fundação de direito público – a Funap – o que se choca frontalmente com a Lei Complementar Nº 836, de 30 de dezembro de 1997, que institui a Carreira do Magistério Estadual e que reserva à Secretaria Estadual de Educação a criação de cargos e de funções na Educação. O problema é que a Funap, de acordo com seus estatutos, não é uma instituição que tem a Educação como sua atividade-fim, logo, não pode criar cargos e funções de professor.

Isso representa um dificultador do ponto de vista da composição do quadro de professores da Funap e de sua competência legal para certificação de estudos, pois não possuem nem a formação inicial nem a habilitação necessária para tal, comprometendo também o entendimento de que a Educação de Jovens e Adultos em Regimes de Privação da Liberdade possa ser entendida como parte integrante da Educação formal.

V - As instalações físicas: Não se pode afirmar que, no sentido mais amplo, existam *escolas* dentro das unidades prisionais. O que existe são salas próprias do estabelecimento prisional, destinadas ao processo de escolarização de presos. Os horários e espaços destinados às atividades educativas foram pensados sob a perspectiva da vigilância, da segurança e da disciplina, não da Educação. Existem carteiras, lousas, cadernos, mas, suas pesadas portas de ferro, robustas grades em cada janela e isoladas em algum lugar de difícil acesso dentro das penitenciárias. As salas de aula somente preservam características escolares por conta de suas atividades, pois sua estrutura, funcionamento, apresentação física e as próprias regras de convivência filiam esses espaços muito mais um presídio do que a uma escola. Leme (2002), para designar esse espaço, utiliza o sugestivo nome de *cela de aula*. Observemos como o autor descreve o paradoxo fortemente presente quando analisamos o papel desse espaço:

A cela de aula principia como um cenário utópico. Através dela, busca-se recuperar o tempo perdido, vislumbra-se um mundo, até o momento, inatingível. Com ela, criam-se possibilidades de comunicação como mundo letrado. Códigos são aprendidos, códigos são decifrados. Nela, a leitura de mundo é refinada. (LEME, 2002, p. 125)

Para depois concluir que

Por mais que façamos uma apologia da *cela de aula*, na realidade ela é uma grande metáfora, uma ilusão temporária, uma ilha diante de um oceano de crueldade. Por mais que queiramos, a cela de aula não esconde o seu lado grotesco, disciplinador. A *cela de aula* não disfarça suas grades. Na *cela de aula*, o professor pode ser a personificação do poder controlador. (Idem)

Este criativo nome, juntamente com a reflexão acima, ajuda-nos a entender melhor a necessidade se criar espaços físicos que mais se pareçam com escola do que com prisão.

Desta forma, fica difícil consolidar uma proposta de EJA que esteja de acordo com o que prescreve a LDB, que a coloca hoje dentro do sistema regular de ensino, inscrevendo-a, portanto, na modalidade formal de educação.

Como se depreende, a Educação de adultos presos, não obstante possuir características próprias e distintas da Educação de Jovens e Adultos, possui desafios próprios e que não são necessariamente de ordem conceitual, programática ou curricular.

Paulo Freire, quando instado a se pronunciar sobre a Educação de adultos presos, durante o *I Encontro de Monitores de Educação de Adultos presos do Estado de São Paulo*, foi enfático em afirmar que “caso enveredássemos por uma metodologia específica, inclusive com materiais didáticos próprios, estaríamos discriminando o aluno preso duas vezes, negando-lhes acesso à informação/formação que de todos é direito” (FUNAP, 1993, p.17).

No caso da Educação dentro da prisão, pode acontecer de um determinado educador ter a sensação de estar contribuindo para a afirmação da autonomia daqueles que estão sob sua responsabilidade, mas, sem ter tido a oportunidade de uma reflexão mais aprofundada, suas práticas cotidianas não fazem mais do que confirmar as condições do sistema em formar indivíduos adaptados à delinquência, inclusive repetindo algumas de suas experiências que possa ter suscitado sentimentos negativos em relação à escola, favorecendo a identificação de mais um opressor na figura do professor.

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se

educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 1981, p.69)

Isso quer dizer que é preciso superar uma situação que acontece com muitos dos educadores e educadoras que atuam nas escolas nas prisões, que vêm aprendendo a trabalhar através de um sistema de tentativas, acertos e erros.

De certa forma, este *método* é válido, pois aprender com a prática é importante, mas deixa-se de lado a reflexão crítica e isso pode fazer com que não sejam estimulados a buscar elementos de análise mais precisos de sua atuação, podendo assim atribuir novos sentidos à tão propalada expressão *reflexão sobre a prática*, entendendo, porém, a reflexão enquanto processo coletivo, comprometido com a práxis e que possa produzir saberes coletivos, superando a fragmentação e o isolamento que torna a atuação da escola e dos professores extremamente limitada.

Dentre os vários aspectos acometedores da qualidade da Educação em Regimes de Privação da Liberdade, a questão da formação, por exemplo, que consideramos aspecto de vital importância, é urgente que uma política pública de Educação de qualidade tenha como garantir uma formação inicial que proporcione condições mínimas de os educadores e educadoras exercer suas atividades em um *locus* tão peculiar, um outro aspecto importante é que haja uma formação permanente tanto dentro quanto fora das escolas das unidades prisionais.

É fundamental que o educador possa, a partir de um olhar mais distanciado, analisar sua atuação e a realidade em que atua, principalmente pelo fato de a prisão apresentar aspectos que podem afetar fortemente a identidade daqueles que nela vivem ou trabalham. É o fenômeno da prisionização, possível de se depreender a partir das categorias criadas por Goffman (1996). Esse processo tem efeitos aterradores sobre o olhar do educador, que pode, sem perceber, aderir à dinâmica da instituição, o que prejudicaria o processo educativo com as características defendidas até agora.

Esse olhar mais de fora deve dialogar com a necessidade de se construir conhecimentos a partir da experiência cotidiana no local de trabalho, pois

A reflexão sobre a prática ganha em qualidade se acontecer no interior da própria escola onde esses professores atuam. A reflexão que ocorre entre colegas, em torno de objetivos comuns para uma determinada escola, favorece a

avaliação e a transformação da prática daquele grupo de forma mais imediata e devem ser integradas aos conhecimentos elaborados em cursos e demais ações de formação que acontecem fora da escola. Daí a importância de momentos de reflexão coletiva na escola: para trocas e estudos especificamente voltados àquela realidade (BRUNO, 1998, p. 20).

Em relação a este ponto, é importante salientar que a formação proporcionada aos professores fora do ambiente escolar deve estar integrada a esta realidade e, a partir dela, construir e reconstruir suas ações. Daí a importância de, por exemplo, selecionar parceiros para esse fim que tenham conhecimento a respeito do cotidiano das escolas (e das prisões, no caso em tela), para que essa contribuição seja significativa e integrada às expectativas e necessidades dos educadores e educadoras, assim como do próprio sistema escolar.

A formação de professores para a Educação de presos no Estado de São Paulo

Até este momento, vimos analisando aspectos gerais relacionados aos limites para a existência de uma política pública de Educação de Jovens e Adultos em Regimes de Privação no Estado de São Paulo sem, no entanto, nos determos de modo aprofundado em nenhum deles. Entendendo a formação de professores como aspecto fundamental de toda e qualquer política de Educação, serão feitos agora uma descrição e algumas considerações acerca da composição e caracterização do quadro de educadores da Funap, bem como da maneira pela qual a Funap encara a sua formação, procurando estabelecer um diálogo entre estas e os conceitos que orientam nossa posição em relação às questões levantadas.

Em virtude do *locus* de sua atuação, o educador que atua nas prisões enfrenta de forma bastante acentuada uma série de dificuldades para realizar o que autores como Almeida (1999) e Pimenta (2005) vêm apontando como *desenvolvimento profissional*, que deve ocorrer em oposição a *treinamento*, colocando em oposição diferentes concepções de Educação.

Por *desenvolvimento profissional*, segundo ALMEIDA (1999, p. 79), entende-se

a idéia de crescimento, de ampliação das possibilidades de atuação dos professores. Para tanto há que se compatibilizar duas dimensões, que se manifestam como inseparáveis da prática docente: a qualificação do professor e as condições concretas em que atua.

Treinamento, por sua vez, afirma a mesma autora, privilegia a racionalidade técnica que coloca o professor como simples aprendiz de um determinado método ou técnica.

O insucesso escolar tem sido atribuído, na maioria das vezes, aos professores, como se a insuficiência de sua formação fosse a causa de todas as mazelas da Educação: hoje sabemos que também chamado fracasso escolar é consequência de determinadas concepções políticas e educacionais que fundamentam a legislação educacional e sua implementação.

O próprio MEC aponta que

a formação de professores destaca-se como um tema crucial e, sem dúvida, uma das mais importantes dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao hoje existente. (MEC, 1999, p. 26).

Para em seguida, reiterar que

Não se trata de responsabilizar pessoalmente os professores pela insuficiência nas aprendizagens dos alunos, mas de considerar que muitas evidências vêm revelando que a formação de que dispõem não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis para que crianças e jovens não só conquistem o sucesso escolar, mas, principalmente, capacidade pessoal que lhes permita plena participação social num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos. Além da formação inicial consistente, é preciso proporcionar aos professores oportunidades de formação continuada: promover seu desenvolvimento profissional é também intervir em suas reais condições de trabalho (Idem).

É aqui que nos deparamos com outra questão para a qual devemos ficar atentos: qualquer proposta de formação que não tenha em vista a transformação de suas próprias práticas torna-se inócua para os educadores. Daí a importância de se considerar o cotidiano da escola das prisões como fator fundamental para a formulação de uma política pública na qual seja contemplada de forma abrangente questões importantes, como a formação de professores.

Afinal, quem são os educadores que trabalham nas escolas das prisões?

Dentro da estrutura da FUNAP – responsável pela Educação nos presídios – este profissional da Educação é denominado *Monitor de Formação Básica de Adultos*. A fundação justifica essa nomenclatura com a alegação – correta - de que apenas órgãos como a Secretaria Estadual de Educação, a Secretaria de Ciência e Tecnologia e a Secretaria de Ensino Superior podem criar cargos e funções para professores em seus quadros.

A partir de 1989, quando a Funap compôs a *Gerência de Educação, Cultura e Lazer* (Geduc), a qual contava com uma equipe técnica de coordenação. A princípio, essa equipe era composta por três categorias distintas, que davam suporte ao trabalho dos educadores, quais sejam: i) Coordenador Pedagógico Regional, responsável por visitas periódicas a cada presídio de uma região, para tratar de questões didático-pedagógicas com os monitores e propor ações de formação em cada presídio; ii) Supervisor Regional que em relação à escola era o responsável por supervisionar itens como estrutura física, controle do material escolar e pela relação institucional como um todo entre a Funap e o presídio; iii) Coordenador de Materiais, que era o responsável a partir da sede na capital paulista, pela seleção e produção de material pedagógico de apoio aos monitores.

Tratava-se de uma equipe multidisciplinar, composta por indivíduos que possuíam uma leitura crítica em relação ao sistema penal e suas práticas, de alta qualidade técnica, notável experiência e envolvimento com a EJA, Cultura e Direitos Humanos. Porém, o bom trabalho realizado era prejudicado pela fragmentação, isolamento, falta de continuidade e pela falta de uma política pública estadual que permitisse a unidade, o registro e a incorporação das boas experiências então em construção.

O quadro da Funap era complementado por 148 monitores: 114 autônomos, que eram alunos de cursos de licenciatura que prestavam serviços sem vínculo empregatício que, a partir de 1992 passaram a ter um contrato de estagiário; 20 monitores presos; oito agentes penitenciários e seis professores da rede estadual comissionados. O sistema penitenciário de então era composto por 21 penitenciárias, todas com espaço destinado para atividades escolares.

Nessa época, o principal desafio colocado para a equipe da Geduc era implantar uma rede escolar no sistema prisional paulista. Para isso, lançaram mão das seguintes ações:

a) realização de treinamentos regionais para o estabelecimento de objetivos mínimos comuns. Esses treinamentos, que aconteciam regionalmente devido à distância entre os presídios, originaram uma série de discussões e de materiais, sendo que os *Objetivos Mínimos* discutidos regionalmente foram estabelecidos para todo o Estado após serem aprovados no *I Encontro de Monitores de Alfabetização de Adultos Presos do Estado de São Paulo* (realizado em 1993). Trata-se das primeiras referências

curriculares para o trabalho educativo nas prisões, principalmente por ter sido construído coletivamente, com a participação dos educadores.

b) a busca da formalização da função de educador, através da contratação por meio de concurso público.

O Edital datado de 18 de Março de 1994, que abriu o primeiro concurso público para constituir o quadro de professores da Funap exigia dos candidatos, como pré-requisitos, apenas o Ensino Médio, sem qualquer referência à habilitação em magistério.

As primeiras 170 vagas disponibilizadas neste concurso público, em 1994, foram complementadas posteriormente, em 1998, com mais 40 vagas, cujo edital também exigia como pré-requisito de formação apenas o Ensino Médio.

Como consequência, foram empossados no cargo de *Monitor de Formação Básica de Adultos* pessoas com as mais diversas formações profissionais, em sua maioria sem experiência prévia com EJA ou qualquer outra modalidade de ensino.

Logo após a conclusão dos procedimentos de admissão e uma reunião do candidato aprovado com um técnico da Funap, os *monitores de formação básica de adultos* deveriam iniciar suas atividades docentes nas unidades prisionais.

Após o II Encontro de Monitores, ocorrido em 1994, ficou ainda mais evidente a necessidade de se estruturar um programa de educação de abrangência estadual. Um limite imposto era o crescente número de estabelecimentos penais, dos quais nem todos possuíam qualquer atividade escolar: “no ano de 1996, a carência de educadores nos estabelecimentos penais do Estado era de 63 profissionais. Observando-se que cada um ministra aulas, em média, para duas turmas de alunos, 126 estavam sem professor” (PORTUGUES, 2001, p. 119).

O Governo do Estado, nessa ocasião, não autorizava a realização de mais um concurso, induzindo a Funap a retomar com mais força a idéia de se utilizar presos como monitores de Educação. Diante da rejeição desta idéia por parte de muitos dirigentes de presídios, a Funap fez a contratação de 40 estudantes de graduação para ministrar aulas, na condição de estagiários.

Este breve histórico quanto à origem dos educadores que atualmente compõem o quadro da Funap para ofertar Educação no sistema penitenciário paulista nos ajuda a entender a composição de um quadro que tem se demonstrado insuficiente para dialogar

com os desafios que se colocam para a Educação de adultos presos nessa que tem sido genericamente denominada *era da informação*.

As mudanças que vêm ocorrendo no mundo exigem mudanças na Educação, no fazer e na própria profissão docente. Se a tarefa da Educação nas prisões for limitada ao despejo de *informação*, talvez seja possível dar conta dessa tarefa, que pode auxiliar na elevação da taxa de escolarização sem, no entanto, fomentar o que seria mais condizente com a Educação que aqui defendemos: a vivência de processos coletivos e individuais que sejam capazes de transformar a grande quantidade e diversidade de informações ora disponíveis em *conhecimento*, e que este conhecimento possa auxiliar os indivíduos a construir caminhos e alternativas para as próprias vidas e para o meio em que vivem.

E aqui não estamos falando da representação do conhecimento hegemonizada na chamada era moderna, que impõe que exista apenas uma determinada maneira de construção do conhecimento, a qual Boaventura Santos (2000) denomina “conhecimento-regulação”.

Partilhando de alguns princípios defendidos por Boaventura Santos no que denominou *teoria crítica pós-moderna*, acredito que o que ele chama de *conhecimento-emancipação* está bem mais próximo daquilo que julgamos adequado construir com nossas práticas. Um conhecimento “que reconhece, que está aberto ao diálogo com as demais formas de entender os fenômenos no mundo” e que supere “a dominação e o controle sobre as pessoas e as outras formas de vida e que seja mais solidário com o outro e prudente em suas conseqüências sociais e ecológicas” (BARCELOS, 2006, p. 32).

Desta forma, o educador, não só o que atua na prisão, mas este especialmente pelo local de sua atividade, necessita de ferramentas mais elaboradas no enfrentamento do ato de educar na atualidade, pois

conhecer é mais do que obter as informações. Conhecer significa trabalhar as informações. Ou seja, analisar, organizar, identificar suas fontes, estabelecer as diferenças destas na produção da informação, contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade, como são utilizadas para perpetuar a desigualdade social. Trabalhar as informações na perspectiva de transformá-las em conhecimento é uma tarefa primordialmente da escola. Realizar o trabalho

de análise crítica da informação relacionada à constituição e seus valores, é trabalho para *professor* e não para *monitor*. Ou seja, para um profissional preparado científica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. Um profissional que reflete sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre (PIMENTA, 2005, p. 39).

É a partir dessa concepção que afirmamos que a figura do educador que atua nas prisões acaba adquirindo contornos muito mais complexos do que aquele que *vai dar umas aulas* ou simplesmente preparar seus alunos para exames supletivos.

Não há uma proposta de formação inicial formação proporcionada pela Funap quase ausente- que está longe de poder ser chamada de contínua - vem apresentando, desde o início de suas primeiras ações, alguns limites, como o fato de ser realizada quase sempre fora do ambiente de trabalho dos educadores e por meio de projetos com financiamento externo, limitados dentro de certo período e espaço (abrangência parcial), padecendo do problema da descontinuidade, pois têm sido muitos e variados os parceiros, sendo que a periodicidade não é regular, dependendo todo o processo de articulação política em nível até internacional para a consecução de recursos.

Outra grave limitação é que uma parte importante daqueles que (sobre)vivem no cotidiano das escolas nas prisões, ou seja, os educadores, não têm sistematicamente participado de qualquer proposta de formação nem são chamados a contribuir para a realização de um diagnóstico mais próximo de suas necessidades, para que essas possam ser transformadas em verdadeiros objetivos de formação.

O fato de alguns educadores atuarem como formadores em momentos coletivos, tais como os encontros regionais e estaduais da Funap, não significa que participem da formulação da proposta que inclui essa atuação, ficando assim, o educador, reduzido a mero executor de tarefas.

Rosa Maria Torres (2004), ao criticar a ausência dos professores na definição de políticas e programas educacionais, afirma que

[nós] os decididores de políticas, os burocratas, os técnicos, falamos sobre os professores e imaginamos e decidimos o que eles querem e o que necessitam aprender, e pode não haver um único professor de classe presente. Seria muito mais fácil convidar os professores e perguntar-lhes quais as suas necessidades e o que desejam aprender. Evitar-se-ia o esforço de imaginar no vazio. (TORRES, 2004, p. 128).

O fazer docente fica, nessas condições, isolado e fragmentado, na medida em que cada educador ou grupo de no máximo quatro vai para um presídio com realidades que têm muito em comum, mas com rotinas extremamente específicas de cada um, de acordo com a localização, tipo de delito, estrutura arquitetônica, estilo de direção etc. Tudo isso sem um programa minimamente comum, que possa ajudar a compor uma rede de ensino. As orientações pedagógicas podem ser as mesmas, mas o que é efetivamente cobrado, inclusive nos poucos *encontros de formação*, é o preenchimento de quesitos burocráticos cada vez mais numerosos e com prazos cada vez mais curtos, para satisfazer critérios estatais e de entidades financiadoras de projetos: é uma intensificação do trabalho que

coloca-se assim em relação com o processo de desqualificação intelectual, de degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar (CONTRERAS, 2002, p. 37).

A exemplo do que prescreve o Artigo 15 da LDB para as escolas públicas em geral, para as escolas situadas dentro das unidades prisionais também é importante que cada uma possa construir seu próprio projeto político pedagógico, pois isso permite que as ações educativas façam sentido para a realidade de cada escola, seus componentes e seu entorno.

Como a Educação de adultos presos não está conformada aos preceitos da LDB, ela não configura um “estabelecimento de ensino” (Art. 12), não oferece “educação escolar regular” (Art. 4º, VII), nem atende ao disposto no Artigo 18 da LEP, de “integrar-se ao sistema escolar da unidade federativa”, mas poderia, pelo menos, constituir-se em uma rede de escolas que tenha como objetivo comum a Educação de adultos presos.

É neste ponto do trabalho que é necessário frisar que não há como pensar em uma política de Educação de Jovens e Adultos em Regimes de Privação da Liberdade que possua um projeto de formação adequado, segundo os princípios que vimos propondo até aqui, se não houver uma clareza quanto à dimensão política inerente ao assunto, principalmente pelo fato de até hoje não existir uma definição clara por parte

das autoridades na direção de cumprir a obrigação legal de prover a Educação de Adultos em Regimes de Privação da Liberdade, que se constitui como um direito, sendo que isto é mais do que o suficiente como argumento para a defesa de sua efetiva implantação.

Em toda a América Latina essa questão tem sido amplamente discutida e, no Brasil, especialmente após a criação da Secad, existe atualmente uma série de ações de caráter nacional em relação à Educação de Adultos Presos, principalmente em relação à formação dos profissionais que nela atuam.

Até recentemente, porém, a posição das autoridades paulistas tem sido de recusa em participar dessas discussões, sob as quais os Fóruns Regionais de Educação nas Prisões têm representado ocasiões privilegiadas para a troca e construção de saberes, assim como de elaboração de propostas para essa área.

Existem sinalizações de que autoridades paulistas ligadas ao assunto deverão participar dos Fóruns a partir de 2007, ano em que se pretende realizar o evento em São Paulo. É importante ressaltar que, nesse Estado, a sociedade civil, organizações não-governamentais, setores do Judiciário, Universidade e dirigentes educacionais têm realizado ações, como seminários, simpósios e outros, para que São Paulo, através da participação nos Fóruns, possa entrar definitivamente na discussão de caráter nacional.

Portugues (2001), Silva (2001), Leme (2002), Penna (2003), Miyashiro (2006), Santos (2002) abordaram de forma suficiente e exaustiva as limitações do trabalho educacional frente aos imperativos da segurança e da disciplina vigentes no sistema penitenciário do Estado de São Paulo e que ainda constituem desafios consideráveis do ponto de vista do desenvolvimento de habilidades e capacidades cognitivas e epistemológicas dentro da prisão.

A Educação de adultos presos requer, primordialmente, uma definição política quanto à sua competência, sem o que não se resolverá a condição de precariedade em que estes profissionais exercem o seu mister. A definição da qual o assunto necessita somente nos parece possível quando construirmos respostas satisfatórias às seguintes questões:

- se a responsabilidade pela Educação em prisões deve continuar a ser de uma fundação de direito público que legalmente não poder ter professores em seus quadros;

- a real possibilidade de a Educação em Regimes Privação da Liberdade de responsabilidade ser assumida pela Secretaria Estadual de Educação, vez que o sistema penitenciário é também subordinado a uma secretaria de Estado e que a custódia de presos ainda é constitucionalmente entendida como uma atribuição típica e exclusiva do Estado;
- podem os atuais monitores de educação básica hoje lotados na Funap passarem a integrar o Quadro do Magistério da Secretaria Estadual de Educação, e assim, resolver a condição de precariedade e de falta de identidade profissional que afetam o seu exercício profissional?
- falta de definição quanto papel dos municípios em relação à educação dos adultos e jovens custodiados nas unidades prisionais sediadas em seus territórios já que a Educação de adultos presos é um componente da Educação de Jovens e Adultos, de responsabilidade prioritária dos municípios (Artigo 240 da Constituição do Estado de São Paulo)
- se é possível Funap constituir uma unidade escolar específica para a Educação em prisões e atuar sob delegação da Secretaria Estadual de Educação, regularizando assim, tanto a situação funcional de seus monitores como lhes atribuindo competência legal para a certificação de estudos realizados pelos presos;
- a complexidade, a urgência e a necessidade que residem em o sistema penitenciário paulista promover mudanças em sua cultura, propiciando, assim, condições para a implantação de uma política pública de Educação de Jovens e Adultos em Regimes de Privação da Liberdade.

Solucionadas as questões de ordens política, estrutural e conjuntural, é igualmente importante o estabelecimento de princípios, objetivos e metas comuns para que se possa pensar a Educação de adultos presos como parte inerente à política educacional brasileira e, em particular, da Educação de Jovens e Adultos.

Uma política para a Educação de adultos presos só pode ser efetivada de maneira legítima a partir de mudanças nas condições objetivas onde o educador atua. Aspectos importantes, como a formação, serão mais bem trabalhados se forem pensados

coletivamente, valorizando as experiências e os saberes construídos através das práticas dos educadores, de forma que isso possa ser sistematizado e transformado em conhecimento para auxiliá-los no necessário redimensionamento de sua atuação.

Ao comentar a respeito da dimensão que hoje adquire a formação de professores em meio às modificações na *escola pública de primeiro grau* (Sic), Eglê Pontes Franchi traz uma reflexão muito aplicável em nossa análise à escola nas prisões, com suas crises e mudanças – as que já ocorrem e as que devem ocorrer:

A solução da escola pública, pois, deveria começar nesse plano anterior da formação de professores. Se a realidade da escola pública de primeiro grau é outra, ela exige uma formação profissional em um quadro teórico de reflexão diferente dos tradicionais. A escola pública vem evoluindo no sentido de apresentar-se como local de encontro de todos os setores da população, como campo de conflito cultural e lingüístico e local de todas as tensões da sociedade. E isso supõe uma profunda reformulação curricular e uma formação específica do professor para enfrentar os problemas dessa nova situação. Já não pode ser o professor mero veiculador do saber institucionalmente privilegiado. Sobretudo porque o próprio professor viu-se despojado de sua *respeitável posição* e, na medida em que isso ocorreu, passou ele mesmo a ser vítima da deformação da escola pública e o réu mais indiciado do insucesso do sistema escolar (FRANCHI, 1995, p. 71).

Um cuidado que devemos tomar é justamente que, embora possa parecer positivo o professor estar no centro dos debates educativos, ele não é o principal responsável pelas más condições em que hoje se encontram nossos sistemas escolares, inclusive nas prisões, nem tampouco o atendimento a problemas isolados, como a formação irá, sozinho produzir respostas satisfatórias a todas as questões a esse respeito.

O que se tem percebido, também, é que os processos educativos não fazem parte da pauta de preocupações das autoridades. A partir de uma experiência de mais de 12 anos, posso afirmar que quase não costuma haver reprovados dentre os alunos presos que se inscrevem nos Exames do Centro de Exames Supletivos (CESU), que são feitos por área do conhecimento. Tais resultados são tomados, principalmente pelos dirigentes das prisões e da própria FUNAP, como única comprovação de eficiência pedagógica

(mito da escola eficaz). Em algumas localidades, o índice de aprovação dos alunos presos tem sido semelhante e até mesmo superior à média do chamado mundo livre. A experiência igualmente demonstra que grande parte dos alunos conseguiria passar nesses exames sem precisar freqüentar a escola, até porque isso não é critério para inscrição para as provas. Muitos obtêm bons resultados, inclusive em exames de Ensino Médio, pelo qual a FUNAP oficialmente não responde, estudando sozinhos.

A partir das circunstâncias apontadas, dentro de uma concepção de Educação que acredita que os processos educativos são tão ou mais importantes do que resultados em provas, a figura do educador de adultos presos assume contornos muito mais complexos do que os do alfabetizador ou daquele que vai *dar umas aulas* e preparar seus alunos para exames. Isso exige, então, a constituição de um programa de formação que dê conta de ajudar ao educador a desenvolver sua potencialidade para “uma prática refletida e transformadora” (LIMA, 2001, p. 31).

Com o passar dos anos, os educadores que ainda resistem em atuar na prisão (de um quadro de mais de duzentos profissionais, temos hoje menos de cinquenta, admitidos por concurso público) continuam a sofrer de forma bastante acentuada a queda no prestígio da sua profissão, o que pode ser muito bem representado pelos salários, que não ultrapassam atualmente os R\$ 750,00 mensais por 40 horas semanais, o que nem se compara aos quatro salários mínimos por 30 horas semanais que eu mesmo recebia como estagiário no início dos anos 90, o que representaria atualmente cerca de R\$ 1.400,00 mensais. Assim como os demais professores, os educadores da Funap vêm, no decorrer dos anos, sofrendo uma grave desvalorização salarial e deteriorização das suas condições de trabalho, fator este que, mesmo não sendo o único, concorre para a difícil situação na qual se encontra a Educação pública e privada em nosso país.

Em relação à diminuição aguda do número de profissionais e da crescente desmotivação dos que restaram, podemos analisar essa situação, ainda que de maneira não aprofundada devido ao foco desse trabalho, a partir de um fenômeno que vem sendo analisado por autores como Vanderlei Codo, chamado de *Burnout* ou Síndrome da Desistência.

Esse conceito, aplicado pela Psicologia a partir da década de 70 e considerado atualmente uma verdadeira epidemia na Educação, pode ser também aplicado no caso dos educadores da Funap, pois a desvalorização profissional e o desgaste emocional têm

feito os profissionais buscarem outros locais de atuação e até mesmo desistirem da função de educador e, o que é mais grave, faz com que alguns desistam do ponto de vista do envolvimento, mas permaneçam realizando suas atividades de maneira mecânica por simples falta de perspectiva profissional.

Isso praticamente inviabiliza uma política de Educação com as características que indicamos neste trabalho, pois sabemos que a maioria dos educadores, qualquer que seja o local de sua atuação, tradicionalmente dão muito mais do que recebem, mas há momentos em que esta discrepância se torna insuportável.

Observemos como isso pode prejudicar de maneira decisiva o trabalho educativo que, a nosso ver, depende muito de vínculos afetivos e éticos entre professores e alunos. Isso pode muito bem ser observado na afirmação de Codo (1999, p.49), aplicável ao profissional em questão:

Uma metáfora utilizada por um dos professores que convivem com este sentimento traduz, em poucas palavras, o que resume todo este contexto a que estamos nos referindo: *Sinto-me como se estivesse vendendo uma mercadoria estragada!* Ora, o que é que está *estragado* para este professor? O mais famoso dos dicionários de nossa língua traz o termo como sinônimo de *danificado, arruinado, deteriorado*; aquilo que não está mais funcionando de forma adequada. Pode significar também derrotado. O professor, ao mesmo tempo, sente-se derrotado porque vê que não está conseguindo atingir os objetivos aos quais se havia se proposto em seu trabalho e vê deteriorada sua relação com os alunos, aos quais já não consegue tratar de forma afetuosa.

Afora isso, o educador ainda tem de enfrentar a enorme rejeição à sua presença no ambiente prisional, visto que a cultura vigente não aprova qualquer atividade ou pessoa que possa ser vinculada ao que chamam de *turma dos Direitos Humanos*. Essa animosidade fica ainda mais acentuada por conta da confiança, respeito e admiração que a população carcerária, alunos ou não, tem pelos educadores, sem que os mesmos precisem, de maneira explícita, lançar mão da qualquer mecanismo coercitivo.

Para se ter uma idéia de que tipo de situação esse educador enfrenta, tomo a liberdade de, para fins meramente ilustrativos, relatar rapidamente uma experiência que vivi.

No ano de 1993, quando um colega e eu iniciamos nossas atividades como educadores, na qualidade de estagiários, na escola de certa penitenciária, os funcionários - 90% deles Agentes de Segurança Penitenciária - simplesmente não permitiam que os *professores de ladrão* tomassem junto com eles o café da manhã, o qual tomávamos separadamente e, no almoço, mesmo com horário compatível, devíamos esperar que os agentes terminassem e almoçávamos com o pessoal administrativo, que era a turma que almoçava por último. Isso acabou causando outro problema: os prisioneiros que, coordenados por um agente de segurança, trabalhavam na copa dos funcionários, sempre achavam uma maneira de *dar uma caprichada* na hora de servir o almoço para o grupo em que estavam os professores, pois, segundo eles próprios, “o professor é estudante, vem da rua pra dar uma força pra nós e tem que comer direito”.

Em relação a essa respeitabilidade dos professores e da escola junto aos prisioneiros, sejam ou não alunos, é importante assinalar que isso não basta para que a escola possa de fato estar desvinculada dos instrumentos de controle carcerários, conforme afirma LEME (2002, p.109), em sua pesquisa acerca do sentido da escola na prisão:

Sem investimentos, sem projetos que possibilitem a formação dos monitores, torna-se impossível realizar um processo educativo diferenciado e que aconteça sem a influência das imposições e objetivos da instituição penal.

Ou seja, mesmo que, para os alunos presos, tanto a escola como a figura do professor devam ser preservadas por representarem algo de diferente da rotina e da cultura prisionais, ainda não se pode afirmar que se tem conseguido afirmar a escola como espaço diverso em relação à instituição.

É necessário que haja uma importante mudança de paradigma na principal instância de formação do pessoal penitenciário: a Escola de Administração Penitenciária (EAP), para que se possa vislumbrar num horizonte mais próximo a possibilidade de se ter uma maior colaboração ou mesmo a participação dos funcionários das prisões paulistas nas atividades educativas. A partir de uma experiência de quatorze anos enfrentando diversas dificuldades, chego a afirmar que, se não se colocassem como obstáculos à Educação, grande parte das dificuldades estaria superada.

Ligada à Secretaria de Administração Penitenciária, a EAP foi criada por meio do decreto 38.424, de 07 de março de 1994 (D.O.E., 08 de março de 1994, p. 5) com o nome de Academia Penitenciária (ACADEPEN). Essa instituição tem como responsabilidade, segundo, o decreto supracitado, em seu item III, “formar, capacitar e integrar o pessoal penitenciário em seus vários níveis de habilitação profissional e formação educacional”.

A EAP tem dedicado seus esforços prioritariamente às questões relacionadas à segurança e à vigilância, devido à forte influência que recebe da cultura penitenciária que sempre foi hegemônica em São Paulo, mesmo que teoricamente tenha a preocupação de incluir em seus currículos disciplinas como Direitos Humanos.

Esse tema sofre uma grande rejeição por parte dos funcionários – posso dizer isso pela experiência de ter sido professor no tema ainda nos tempos da ACADEPEN - e não encontra espaço nenhum no trabalho cotidiano nas prisões. Com a prevalência diária das ações de punição e vigilância, sugere-se que ou a formação em temas relacionados a questões da chamada reabilitação não está sendo o suficiente, ou realmente não é adequada para a superação da cultura ora vigente. Na intenção de melhor explicitar essa cultura, tomo a liberdade de narrar mais um dos episódios que presenciei durante o meu trabalho com educação em prisões:

Em uma visita de supervisão pedagógica em uma penitenciária, quem me recebeu na portaria para os procedimentos de admissão foi, coincidentemente, um agente penitenciário que havia participado como aluno de uma das oficinas de Direitos Humanos que coordenei na atual EAP durante o Curso de Formação de Agentes. Após as saudações típicas de ex-aluno que encontra professor, com direito a prestação de contas quanto ao que está estudando atualmente, o rapaz me disse:

Que bom ver o senhor, professor. Gostei muito daquelas aulas, foram bem dinâmicas e... Olha, professor, para falar a verdade, aquilo tudo é muito bonito na teoria mas, assim que comecei a trabalhar no presídio, o diretor de Segurança e Disciplina pediu que eu fosse até a sala dele, ocasião em que me disse para esquecer tudo o que havia aprendido na Acadepen, principalmente aquelas bobagens sobre Direitos Humanos, pois era com ele que eu iria aprender a trabalhar porque, segundo as palavras dele, isso daqui é cadeia.

A situação narrada remete à hipótese de que, em havendo uma vontade política que tenha em vista a promoção de transformações profundas no modo de dirigentes e funcionários conduzirem a execução da pena, as ações de formação para esse pessoal devem ser muito diferentes das atuais, principalmente em relação às teorias, práticas e métodos existentes no contexto da cultura prisional.

Mesmo que possa parecer um posicionamento radical, é preciso pensar inclusive na eliminação do quadro funcional daqueles que, por ação ou omissão, recusarem-se a assumir as novas diretrizes para o tratamento penal, que idealmente serão estruturadas muito mais sobre bases sócio-pedagógicas do que em matrizes jurídico-criminológicas.

No caso dos educadores, sua formação deve ter como um de seus objetivos proporcionar a busca da *autonomia*, discutindo e ressignificando os conceitos nela contidos, privilegiando condições pedagógicas que configurem sentido partilhado à tarefa docente (CONTRERAS, 2002) como uma característica fundamental para que o educador possa desenvolver uma educação que não se ajuste aos valores que imperam na cultura penal e criminal.

Será necessário considerar o que a sociedade espera da Educação nas prisões, na direção de romper de vez com a crença de que a escola deve tomar para si a tarefa de transformar indivíduos criminosos em não-criminosos, mas consolidando o espaço escolar como ambiente de participação, diálogo e de construção de possibilidades para a vida dos envolvidos.

É importante assinalar que uma adequada política de formação de educadores sozinha não resolve o problema da Educação nas prisões, mas sua ausência, insuficiência ou inadequação compromete de modo definitivo qualquer expectativa de um trabalho pedagógico de qualidade, que significa, neste caso, além de elevar a escolarização dos alunos, que a vivência escolar possa contribuir na preservação dos indivíduos como seres que não sejam vistos apenas pelo aspecto do crime, tendo assim aspectos importantes de sua identidade anulados (GOFFMAN, 1996) pelo fato de estarem cumprindo pena.

Não se pretende que a formação produza um educador perfeito, mas não é possível pensar que uma figura tão importante continue enfrentando tantos limites para dialogar e interferir nessa complexa realidade que é o sistema prisional por meio do seu fazer pedagógico cotidiano, e que isso dê condições para que os alunos presos sejam

vistos como seres humanos sujeitos de sua própria educação pois, segundo a perspectiva até aqui defendida

os alunos não precisam de guias espirituais nem de catequizadores. Eles se constroem encontrando pessoas confiáveis, que não se limitam a dar aulas, mas que se apresentam como seres humanos complexos e como atores sociais que encarnam interesses, paixões, dúvidas, engajamentos, atores que se debatem, como todo mundo, com o sentido da vida e com as vicissitudes da condição humana. (PERRENOUD, 2005, p. 138).

A Educação, não só pela sua ausência, mas também pela presença de forma inadequada no ambiente prisional tem sido cúmplice no fracasso que tem representado a pena de prisão, que ainda se fundamenta em métodos e crenças medievais. Do ponto de vista da produção e da reprodução da marginalidade, a prisão tem obtido sucessos inquestionáveis e a Educação não pode mais tomar parte nisso.

CAPÍTULO III - Análise dos dados da pesquisa

Para um universo de 144 unidades prisionais e 130.814 presos em sete tipos de estabelecimentos prisionais diferentes, a Funap conta, conforme se verifica no quadro abaixo, com 66 educadores, o que lhe permite atualmente a cobertura em apenas 79 unidades prisionais.

FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DA FUNAP – MARÇO/2007

ÁREA DE FORMAÇÃO	NÚMERO
Psicologia	05
Direito	04
Administração	02
Pedagogia	22
Serviço Social	04
Comunicação	04
História	07
Ciências Sociais	05
Geografia	03
Filosofia	04
Matemática	03
Educação Física	01
Total	66

FONTE: Diretoria de Atendimento e Promoção Humana (Funap, 2007).

Entre os profissionais acima descritos, além dos 46 monitores e monitoras, responsáveis por ministrar aulas para adultos presos, estão incluídos oito gerentes,

responsáveis pela implantação e gerenciamento de todos os programas da Funap em sua respectiva regional, assim como 12 supervisores(as), cuja atribuição é auxiliar na implantação, bem como supervisionar cada programa da Funap de acordo com a região de sua responsabilidade.

Deste universo, foi possível entrevistar, por meio de questionário semi-estruturado os 22 destes educadores que compareceram no Encontro Estadual de Educadores de Jovens e Adultos Presos do Estado de São Paulo em 09/03/2007 ocasião da aplicação do questionário.

Quando perguntados sobre eventual formação prévia que tenha recebido para iniciar suas funções, dezessete dos vinte e dois afirmaram não ter recebido qualquer tipo de formação inicial. Dos cinco que responderam ter recebido algum tipo de formação inicial, três afirmaram ter sido satisfatória a formação inicial e dois responderam não.

Considerados os anos entre 1999 e 2006, a maioria dos educadores indicou ter recebido, nestes anos, algum tipo de formação, confirmando, de certa forma, a informação obtida na própria Funap. A crítica a esta formação ficou por conta de sua insuficiência, falta de continuidade dos temas, alternância de parceiros, horários além do experiente de trabalho, à distância e a origem externa dos recursos, indicando não serem estas ações parte de uma política de formação de recursos humanos, mas sim treinamentos em torno de determinado tema. Isso aconteceu, por exemplo, entre os anos de 1999 e 2002, período no qual a Funap teve à sua disposição financiamento para a realização dos projetos *Drama: um Processo Educativo Através do Teatro*, e *Saúde e Saber: Construindo a Cidadania*.

Tais projetos eram voltados exclusivamente para questões relacionadas à prevenção às DST/AIDS e à discussão sobre Direitos Humanos no sistema prisional Paulista. É importante salientar que esses projetos tinham o potencial e foram parcialmente incorporados ao fazer pedagógico diário de uns poucos educadores, mais por sua afinidade com o projeto do que como resultado de diretrizes claras, com estrutura material, financeira e metodológica que propiciassem aquela incorporação. Não se pode afirmar, então que se tratava de uma política de formação voltada às rotinas dos educadores que trabalham com adultos em regime de privação da liberdade.

Ao analisarmos a mesma questão em nível nacional, perceberemos que a maioria das ações de formação promovidas pelo DEPEN tem em vista o pessoal penitenciário

que atua na custódia e na contenção dos prisioneiros e na administração das estruturas penitenciárias. Parece-nos clara a importância do desenvolvimento profissional daqueles que trabalham na gestão do cumprimento da pena, mas é necessário também que se avance e que sejam criadas ações efetivas para o estabelecimento de uma política de formação dos educadores que atuam nas prisões em todo o país.

Procurou-se identificar quais os fatores que mais dificultam o exercício da função de Monitor de Educação Básica dentro do presídio. Dos 22 entrevistados apenas quatro se referiram à falta de motivação do preso para estudar como o principal fator. Todos os demais indicaram questões como a falta de espaço físico, limitações impostas pelo regime disciplinar, falta de capacitação específica e a falta de material pedagógico, fatores que dizem respeito à direção da unidade prisional, à administração penitenciária e ao suporte da Funap.

Um fator relevante em relação à evasão por parte dos alunos nas escolas nas prisões é que se enfrenta uma forte concorrência com as empresas que possuem unidades de produção nos presídios. Tais empresas exigem uma produção individual diária que inviabiliza a dedicação de parte do dia do preso a atividades educativas. Assim, o indivíduo tem de optar entre o trabalho e o estudo e, em geral, escolhe trabalhar para obter algum numerário para suas despesas ou de sua família e, principalmente, a remição em sua pena, benefício que a Educação ainda na oferece. Assim, quanto mais vagas de trabalho uma unidade prisional possui, maior tende a ser a evasão escolar por conta do trabalho. Um paradoxo se apresenta quando identificamos que muitas vezes essa concorrência ocorre entre a escola e as Unidades de Produção da própria Funap.

Identificada a falta de apoio didático-pedagógico por parte da Funap aos seus monitores, procurou-se identificar outras eventuais fontes de apoio ou de suporte didático-pedagógico a que os monitores recorrem para subsidiar suas ações dentro do presídio. Apenas cinco deles revelaram não se socorrer de nenhuma instituição, parceiro ou recurso adicional para apoiar a sua formação. Todos os demais indicaram recorrer a universidades, ONG, órgãos públicos e até mesmo à Internet como forma de buscar aprimoramento profissional, resposta esta consentânea com a percepção que demonstraram quanto à necessidade de aprimorar sua formação.

Dos 22 entrevistados, nenhum afirmou não ter necessidade de complementação em sua formação. Dentre as alternativas de formação continuada que foram

apresentadas no questionário, todos os demais indicaram cursos de especialização como a necessidade mais imediata. A falta de formação pedagógica pode também ser identificada pelo elevado número de monitores que indicaram a complementação pedagógica para docência das matérias do 1º e do 2º ciclos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Não existe também nenhuma proposta no âmbito federal de se estabelecer uma política de Educação em Regimes de Privação da Liberdade. Se observarmos, por exemplo, o destino dos recursos obtidos pelo Estado de São Paulo por meio de convênio com o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) entre 2003 e 2005, constataremos que não há nenhuma verba destinada ao financiamento da formação continuada em presídios. Os recursos foram gastos da seguinte forma:

2003 – Aquisição e instalação de bloqueadores de Telefonia (celulares). O total repassado foi de R\$ 1.431.941,00.

2004 – Reforma e ampliação da Penitenciária I de Avaré. A verba obtida para esse fim foi R\$ 10.139.088,00.

Reforma da Penitenciária de Iaras. Os gastos custeados pelo Governo Federal foram da ordem de R\$ 4.607.935,00.

2005 – Aplicação de Penas Alternativas no Estado de São Paulo – Recorte de Gênero. Para esse fim, não foram repassados recursos naquele ano.

Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário (art. 5º da Portaria Interministerial MS/MJ nº 1.777/03). Foram repassados na ocasião R\$ 960.692,00.

Observando-se cuidadosamente a destinação e o montante dos recursos para cada fim, pode-se constatar a priorização das questões atinentes à estrutura física e à vigilância, sendo que a saúde recebeu o menor volume de verbas e, ainda, projetos que representariam progresso no sistema penal, como a aplicação de penas alternativas, simplesmente não receberam nenhum recurso naquele período. Nesse cenário, parece-nos muito difícil ter a expectativa de que questões relacionadas com a Educação, como a consolidação de uma política pública de Educação possam ser contempladas de uma forma minimamente adequada nem por parte do Governo Federal, nem pela Secretaria da Administração Penitenciária do Estado de São Paulo, cuja solicitação e uso dos

recursos, conforme demonstrado acima, tiveram como objetivos apenas o controle e a contenção física dos prisioneiros.

Dos 66 educadores do quadro da Funap, os 46 que exercem funções de monitores de Educação Básica da Funap, isto é, que atuam diretamente na sala de aula com os presos, todos têm mais de oito anos de exercício desta função. Mesmo os supervisores e gerentes possuem, pelo menos, três anos de experiências com a Educação de adultos presos.

A constatação de que todos estes educadores almejam realizar um curso de especialização, mestrado e até mesmo doutorado é um sinal positivo de que, ao longo dos 31 anos de existência da Funap, foi constituída uma massa crítica para pensar de forma mais consistente a Educação em regimes de privação da liberdade.

Não obstante ter passado pelos quadros da Funap mais de 200 profissionais, o quadro que ora permanece sugere haver as condições objetivas e o material humano para empreender um grande esforço de sistematizar reflexões, conhecimentos e experiências adquiridos empiricamente, podendo isto resultar em um *corpus* de conhecimentos que, devidamente organizados e sistematizados, pode fazer a diferença na Educação de adultos presos. Esse conhecimento poderia a ser muito bem utilizado nos momentos em que os responsáveis pela definição de políticas, bem como órgãos como universidades e sociedade em geral estiverem estabelecendo as direções, objetivos e metas da Educação em regimes de privação da liberdade em nível nacional, visto que esta discussão atualmente é quase inexistente.

CAPÍTULO IV - Questões teóricas e metodológicas para a EJA na prisão

Após apresentar, ainda que de uma maneira geral, os aspectos institucionais, sociais e estruturais da atuação da Funap no sistema penitenciário paulista, pretendemos agora caminhar mais diretamente em direção ao objeto desse trabalho, descrevendo e analisando aspectos mais específicos da construção do Programa de Educação da Funap.

Desde a Introdução deste trabalho, temos nos posicionando em relação ao tipo de Educação que queremos do ponto de vista teórico-filosófico, assinalando que uma educação de adultos presos que busque preservar a condição de sujeito do aluno em situação de prisão, terá de lidar diuturnamente com as contradições que são inerentes não só ao sistema carcerário, mas à existência dos humanos e das coisas.

No caso da prisão, ao mesmo tempo em que busca adaptar o indivíduo à vida no cárcere, diz almejar a reabilitação dos punidos. Acredito que a prisão não consegue, completamente, nem uma coisa nem outra. Como já fizemos na Introdução a crítica ao conceito de reabilitação, convém explicitar a posição diante da questão da adaptação dos prisioneiros ao cárcere.

Considerando a vocação do homem de ser sujeito, de *ser mais*, sua condição de *inacabado, inconcluso* (FREIRE, 1979), não nos é possível acreditar que a subjugação dos sujeitos à prisão possa ser completa, pois as contradições inerentes àquele sistema social demonstram que

o processo de ajustamento, de adaptação; a intenção de subjugar e de negar a vocação ontológica do homem de ser sujeito, de ser criativo e de ser mais, visto ser inacabado, inconcluso, jamais pode ser pleno e integral. Inapelavelmente, estes processos encerram em si uma série de contradições (PORTUGUES, 2001, p. 102).

Nas penitenciárias, as contradições percebidas nos processos de dominação estão presentes na existência objetiva de possibilidades de os sentenciados preservarem-se como sujeitos, não se ajustando completamente à dinâmica da instituição. Rocha (1994), ao comentar essa resistência, afirma que

A resistência prisioneira ao controle carcerário é muito mais forte e presente que seu raro registro na literatura faz supor (...). As pessoas presas conseguem manter a identidade, os valores de origem e grupais, a perspectiva de vida e de liberdade, a despeito das longas condenações e de todos os fortes e rigorosos meios de controle e sujeição utilizados pela instituição penitenciária (1994, p. 3).

É justamente acreditando nas possibilidades advindas dessas contradições é que vemos a Educação de Adultos Presos como possibilidade de emancipação, e não de dominação. Os desafios são enormes e muito complexos, mas aprender a lidar com esse sistema requer entender a Educação não como processo neutro na relação subjugação-resistência. “A característica fundamental da pedagogia do educador em presídios é a contradição, é saber lidar com os conflitos, saber trabalhar as contradições à exaustão” (GADOTTI, 1993, p.143).

Talvez o professor Gadotti não tenha sequer imaginado a dimensão e a frequência dessas contradições no cotidiano das prisões, mas é certo que observou muito bem ao afirmar que temos de lidar com elas “à exaustão”. O modo de se fazer isso é o principal desafio para a formação dos educadores que atuam em nossas prisões, objeto deste trabalho.

A tentativa de construir e implantar um Programa de Educação de Adultos presos não tem sido tarefa fácil. Mesmo que seus princípios venham a se chocar com o saber penitenciário vigente, a Educação em regimes de privação da liberdade tem de acontecer dentro dos presídios e aprender a conviver com suas vicissitudes, dialogando com elas, combatendo-as até a sua superação.

A perspectiva de integrar os objetivos e metas da Educação aos objetivos e metas da reabilitação penal pressupõe a possibilidade de desvincular as práticas e o espaço escolares da lógica do aprisionamento.

Pode parecer um sonho, um delírio, mas a verdade é que fica difícil desenvolver efetivamente o programa de educação ou de trabalho [para os presos], se eles estiverem ligados ao esquema de

funcionamento da prisão, do ponto de vista disciplinar ou do ponto de vista legal (SALLA, 1993, p. 95).

Se não chega a ser um delírio, isso é, entretanto, um objetivo difícil de ser alcançado, o que não significa que seja impossível. “Mudar é difícil, mas é possível” (FREIRE, 1983).

CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho procuramos esboçar um cenário mais preciso do que é a Educação de Jovens e Adultos em Regimes de Privação da Liberdade, as características que assumiu no Estado de São Paulo, os problemas de ordem política, estrutural e conjuntural que impedem que ela seja tratada como parte integrante da política pública de Educação – ainda que integrada à Educação de Jovens e Adultos - e os desafios para a formação de professores para esta área.

As questões a seguir elencadas constituem, ao mesmo tempo, as conclusões desta pesquisa e apontam para as principais dificuldades para a implantação e consolidação de uma política pública de Educação de Jovens e Adultos em Regime de Privação da Liberdade no Estado de São Paulo.

A superação destas dificuldades depende, primeiro, do estabelecimento do diálogo entre as Ciências da Educação e as Ciências Jurídicas no sentido de mensurar em que medida os objetivos educacionais podem servir à execução penal, qual o lugar que a Educação deve ocupar na vida da pessoa presa durante o cumprimento de sua pena e a relação entre a escola e os professores e o sistema disciplinar da prisão.

A persistência da aparente incompatibilidade entre Educação e Regime Disciplinar nos mesmos moldes atuais apenas não possibilita mensurar a verdadeira contribuição que a Educação poderia dar à reabilitação penal. Além da compatibilização dos objetivos educacionais com os objetivos da prisão e da pena é fundamental a continuidade da pesquisa acadêmica, especialmente a partir deste novo cenário, para apontar alternativas, tanto para a definição do lugar da Educação, da escola e do professor dentro da prisão quanto para reorientar a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos em Regimes de Privação da Liberdade.

O segundo desafio é, então, colocar ordem no quadro absolutamente desordenado em que hoje se encontra a Educação de Jovens e Adultos em Regimes de Privação da Liberdade, sem o que não é possível discutir seriamente, nem a formação de professores nem uma proposta curricular que dê conta da especificidade desta modalidade de Educação.

Caso seja a Funap a instituição que continuará a exercer a responsabilidade pela Educação de Jovens e Adultos em Regimes de Privação da Liberdade, será necessário

que tenha condições de cumprir um número considerável de requisitos importantes para que sua atuação seja de fato articulada com a política educacional para a EJA no Brasil, superando os seguintes impasses:

- se a responsabilidade pela Educação em prisões deve continuar a ser de uma fundação de direito público que legalmente não poder ter professores em seus quadros;
- esta responsabilidade deve ser assumida pela Secretaria Estadual de Educação, considerando-se que o sistema penitenciário é subordinado a uma secretaria de Estado e que a custódia de presos ainda é constitucionalmente entendida como uma atribuição típica e exclusiva do Estado?
- o papel das escolas penitenciárias na formação continuada de profissionais oriundos de outras áreas, como a Educação e a Saúde, por exemplo;
- a conveniência de que os municípios que tenham unidades prisionais sediadas em seus territórios assumam a Educação de Jovens e Adultos Regimes de Privação da Liberdade enquanto um componente da Educação de Jovens e Adultos;
- a existência ou não da possibilidade de os atuais monitores de educação básica hoje lotados na Funap passarem a integrar o Quadro do Magistério da Secretaria Estadual de Educação, e assim, resolver a condição de precariedade e de falta de identidade profissional que afetam o seu exercício profissional.

Estas questões são vitais para podermos discutir uma política estadual de Educação em regimes de privação da liberdade porque há outras questões subsidiárias, de interesse para as Ciências da Educação e para a Execução Penal que até agora não puderam ser devidamente discutidas neste trabalho porque dependem de condições objetivas para sua efetivação, como por exemplo:

- qual a efetiva contribuição que a Educação pode dar à reabilitação de presos?

- de que forma os objetivos educacionais podem fundamentar os objetivos da prisão e da pena?
- a remição da pena pela Educação pode ser uma alternativa eficaz para a reabilitação penal?

Referências bibliográficas

ADORNO, Sérgio. **A prisão sob a ótica de seus protagonistas:** itinerário de uma pesquisa. São Paulo: Tempo Social - Revista de Sociologia da USP, nº 3, v.1-2, p. 7-40, 1991.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **O sindicato como instância formadora dos professores:** novas contribuições ao desenvolvimento profissional. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da USP, 1999.

ARDOINO, Jacques. **As pedagogias institucionais.** Trad. João Batista Martins e Heliana de Barros Conde Rodrigues. São Paulo: RiMa, 2003.

ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania. In BUFFA, Ester (org.). **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo, Cortez, 1987.

BARCELOS, Valdo. Formação de Professores para Educação de Jovens e Adultos. Petrópolis, Vozes, 2006.

BEISEBEL, Celso de Rui. **A Educação de Adultos no Estado de São Paulo.** Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da USP, 1972.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. **Tornar-se professora coordenadora pedagógica na escola pública:** análise de um processo de formação contínua. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 1998.

CONTRERAS, José, **A autonomia de professores;** trad. Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira: Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

CODO, Wanderley. **Educação, carinho e trabalho.** Petrópolis: Vozes, 1999.

COELHO, Edmundo Campos. **A oficina do diabo:** crise e conflitos no sistema penitenciário do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.

CUNHA, Maria Isabel. **Profissionalização docente:** Contradições e perspectivas. In: VEIGA e CUNHA(orgs.) **Desmistificando a profissionalização do magistério.** Campinas: Papirus, 1999.

DI PIERRO, Maria Clara. **Políticas municipais de educação de jovens e adultos no Brasil:** estudo do caso de Porto Alegre. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 1996.

- FALCONI, Romeu. **Reabilitação Criminal**. São Paulo: Ícone, 1996.
- FIGUEIREDO, Argelina. **Avaliação política e avaliação de políticas**: um quadro de referência teórica. Análise e conjuntura. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 1986.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Tradução: Ligia M. Pondé Vassalo. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.
- _____. **Microfísica do Poder**. Tradução: Roberto Machado. 16ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- FRANCHI, Eglê Pontes. **A insatisfação dos professores**: conseqüências para a profissionalização. São Paulo: Papirus, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979
- _____. **Conscientização**: Teoria e Prática da Libertação. São Paulo: Ed. Moraes, 1980.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FUNAP, **Presídios e Educação**. I Encontro de Monitores de Alfabetização de Adultos Presos do Estado de São Paulo. São Paulo: Funap, 1993.
- GADOTTI, Moacir. **Comunicação Docente**: ensaio de caracterização da relação educadora. São Paulo: Loyola, 1975.
- _____. **Educação como Processo de Reabilitação**. In: MAIDA J. D. (org.). *Presídios e Educação*. São Paulo: FUNAP, 1993.
- _____. **Pedagogia da terra**. 6ª ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução: Dante Moreira Leite. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal na pedagogia social**. In: I Congresso Internacional de Pedagogia Social, 1., 2006, . **Proceedings online...** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=abn>. Access on: 11 May. 2007.

HADDAD, Sérgio. **Estado e Educação de Adultos: 1964-1985**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da USP, 1991.

HANUSHEK, Eric. **Making schools work: improving performance and controlling costs**. Washington-DC.: Brookings, 1996.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad**. 3ª ed. Madrid: Ediciones Morata, 1996.

JACOBI, Pedro Roberto. **Ampliação da Cidadania e participação – Desafios na Democratização da Relação Poder Público/Sociedade Civil no Brasil**. Tese de Livre Docência, Faculdade de Educação da USP, 1996.

LEME, José Antonio Gonçalves. **A cela de aula: tirando a pena com letras**. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios. Dissertação de Mestrado, Programa de Educação (Currículo), da PUC de São Paulo, 2002.

LIMA, Maria Socorro Lucena. A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da USP, 2001.

LOWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. São Paulo, Buscavida, 1987.

LUDKE, M. **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001.

MASAGÃO, Vera Maria. **Educação de Jovens e Adultos: uma proposta curricular para o 1º segmento de ensino**. São Paulo: Ação Educativa, 1997.

MIRABETE, Julio Fabrini. **Execução Penal: comentários à Lei nº 7210, de 11/07/1984**, 8ª ed. São Paulo: Atlas, 1997.

MIYASHIRO, Sandra R. Galdino. **Filhos de presidiários: um estudo sobre estigma**. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da USP, 2006.

NUNES, Cely do Socorro Costa. **Os sentidos da formação contínua**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da UNICAMP, 2000.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **O financiamento da educação**. In.: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal. 2ª ed. São Paulo: Xamã, 2002.

PENNA, Marieta G. **O ofício do professor:** As ambigüidades do exercício da docência por monitores-presos. Dissertação de Mestrado. PUC – SP, 2002.

PERRENOUD, P. Escola e cidadania: o papel da escola para a formação da democracia. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil:** Gênese e crítica de um conceito. - 3 ed.- São Paulo: Cortez, 2005.

PORTUGUES, Manoel Rodrigues. **Educação de Adultos Presos:** possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas *de* reabilitação do Sistema Penal do Estado de São Paulo. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da USP, 2001.

RACIONAIS MC'S. **Negro drama.** In: Nada como um dia após o outro. São Paulo. Cosa Nostra, 2000. CD-Rom.

RIBEIRO, Sérgio Costa. **A pedagogia da repetência.** Estudos avançados. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados. **vol.5 no.12 São Paulo May/Aug. 1991.**

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Educação de Jovens e Adultos:** novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001. (Coleção Leituras do Brasil).

RIVERO, José. **Educación de adultos en América Latina:** desafios de la equidad y la modernización. Madri: Editorial Popular, OEI, Quinto Centenário, 1993.

ROCHA, Luiz Carlos da. A prisão dos pobres. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da USP, 1994.

RUSCHE, Robson Jesus. (Org.). **Educação de Adultos Presos:** uma proposta metodológica. São Paulo: FUNAP, 1995.

SALLA, Fernando Afonso. **As prisões em São Paulo.** São Paulo: Annablume, 1999.

SANTOS, Silvio dos. **A educação escolar no sistema prisional sob a ótica dos detentos.** Dissertação de Mestrado, Programa de Educação (História Política e Sociedade), PUC São Paulo, 2002.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez, 1989.

SANTOS, Boaventura S. **A crítica da razão indolente** – contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Roberto da. **A eficácia sócio-pedagógica da pena da privação da liberdade**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da USP, 2001.

SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fábio. **Objetivos educacionais e objetivos da reabilitação penal: o diálogo possível**. São Paulo: Revista Sociologia Jurídica, n. 03 - Julho-Dezembro/2006.

SYKES, Gresham M. **The society of captives: a study of a Maximum Prison**. New Jersey: Princeton University Press, 1999.

THOMPSON, Augusto F. G. **A Questão Penitenciária**. Petrópolis, Vozes, 1976.

TORRES, Rosa Maria. Tendência da formação docente nos anos 90. In: Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas. São Paulo, PUC-SP, 1998.

ZEICHNER, K. El maestro como profesional reflexivo. Cuadernos de Pedagogía, 1992. 220, 44-49.

APÊNDICE A – Questionário - Monitores de Educação Básica da Funap

Questionário de Pesquisa

- 1 Nome (opcional) _____
- 2 Data de admissão na Funap como Monitor(a) de Educação Básica...../...../.....
- 3 Grau de Escolaridade, na data da admissão como Monitor(a)_____
- 4 Grau de Escolaridade atual_____
- 5 Área de formação_____
- 6 Você recebeu preparação prévia para iniciar o trabalho como Monitor(a) de Educação Básica para atuar em presídios? ( ) SIM ( ) NÃO
- 7 Esta preparação foi suficiente para você iniciar o seu trabalho?
(...) SIM (...) NÃO
- 8 Ao longo do exercício da função de Monitor(a) de Educação Básica em presídios, indique os anos em que você recebeu formação ou capacitação por parte da Funap ou da Secretaria da Administração Penitenciária (SAP) para esta função?
( ) 1999 ( ) 2000 ( ) 2001 (...) 2002 (...) 2003 (...) 2004 (...) 2005 (...) 2006
- 9 Se SIM, a formação ou capacitação recebida alterou a qualidade do seu trabalho como Monitor(a) de Educação Básica em presídios?
(...) SIM (...) NÃO (...) EM PARTE
- 10 Quais são os fatores que mais dificultam o exercício da função de Monitor(a) de Educação Básica em presídios. Enumere de 1 a 6 por ordem de importância.
( ) Falta de motivação do preso para estudar
( ) Falta de espaço físico apropriado

(...) As limitações do Regime Disciplinar

(...) Falta de capacitação específica

(...) Falta de material didático-pedagógico adequado

( ) Outras _____Especificar: _____

11 Você recebe/busca subsídios, apoio ou orientação para o trabalho como Monitor(a) de Educação Básica em presídios de outras fontes além da Funap?

(...) SIM, de universidade local

(...) SIM, de ONG ou projetos educacionais

(...) SIM, de órgãos federal, estadual ou municipal de Educação

(...)OUTROS (especificar)_____

(...) NÃO

12 Para a continuidade do seu trabalho como Monitor(a) de Educação Básica em presídios que tipo de formação você identifica como necessária hoje?

(...) Complementação pedagógica para docência das matérias de 1ª a 4ª séries do EF

(...) Complementação pedagógica para docência das matérias de 5ª a 8ª séries do EF

(...) Complementação pedagógica para docência das matérias do EM

(...) Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos em presídios

(...) Mestrado em Educação

(...) Doutorado em Educação

APÊNDICE B - Termo de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, abaixo assinado, em pleno gozo de minhas faculdades, declaro meu consentimento em responder, de livre e espontânea vontade, e sua posterior utilização para fins estritamente acadêmicos, o Questionário apresentado por Fábio Aparecido Moreira, como instrumento de coleta de dados para subsidiar a pesquisa intitulada A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES E SUAS IMPLICAÇÕES NO PAPEL DA ESCOLA NAS PRISÕES PAULISTAS (título provisório), ora em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

NOME	ASSINATURA