

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

JESSICA GEBILUKA MACHADO

**EDUCAÇÃO PRISIONAL: UMA ANÁLISE NO ESTABELECIMENTO PENAL
HILDEBRANDO DE SOUZA EM PONTA GROSSA – PARANÁ**

**PONTA GROSSA
2024**

JESSICA GEBILUKA MACHADO

**EDUCAÇÃO PRISIONAL: UMA ANÁLISE NO ESTABELECIMENTO PENAL
HILDEBRANDO DE SOUZA EM PONTA GROSSA – PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR), na Linha de História e Políticas Educacionais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia da Silva Oliveira

**PONTA GROSSA
2024**

M149 Machado, Jessica Gebiluka
Educação prisional: uma análise no estabelecimento penal Hildebrando de Souza em Ponta Grossa - Paraná / Jessica Gebiluka Machado. Ponta Grossa, 2024 .
176 f.
Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cassia da Silva Oliveira.
1. Educação prisional. 2. Reinserção social. 3. Direitos humanos. 4. Educação. I. Oliveira, Rita de Cassia da Silva. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 370.19



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

JÉSSICA GEBILUKA

EDUCAÇÃO PRISIONAL: UMA ANÁLISE NA UNIDADE PRISIONAL HILDEBRANDO DE SOUZA EM PONTA GROSSA – PARANÁ

Ponta Grossa, 03 de dezembro de 2024

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a): **Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira - UEPG (Presidente)**

Dra. Vanessa Elizabete Raue Rodrigues - UNICENTRO

Dra. Maria Isabel Moura Nascimento - UEPG



Documento assinado eletronicamente por **Rita de Cassia da Silva Oliveira, Professor(a)**, em 13/12/2024, às 11:47, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Isabel Moura Nascimento, Professor(a)**, em 11/01/2025, às 08:12, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **VANESSA ELISABETE RAUE RODRIGUES, Usuário Externo**, em 26/01/2025, às 23:43, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2296942** e o código CRC **0CB3B477**.

Dedico este trabalho a todos aqueles que serão os primeiros
em suas famílias, aos que irão romper ciclos e alcançar o
inimaginável.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela sua infinita bondade, misericórdia e por estar comigo em todas as etapas da minha vida, me capacitando e realizando os desejos do meu coração.

Ao meu esposo, amigo e maior incentivador, Augusto Machado Neto. Obrigada por me permitir realizar esse sonho, por nunca medir esforços para que eu fosse cada vez mais longe, por se sacrificar todo os dias para que eu pudesse estudar, por sempre me acolher quando eu precisava e me fortalecer quando eu não tinha mais força. Eu te amo!

A minha mãe, Josmeri do Rocio Tozetto. Obrigada mãe por sempre me dizer que eu era capaz e que eu conseguiria, por acreditar em mim quando nem eu mesma acreditava, por me incentivar a estudar e não me conformar com a minha realidade. Mãe, eu consegui!

A minha vó, Terezinha da Silva Tozetto. Obrigada por sempre dobrar os seus joelhos, orar pela minha vida, interceder pelas minhas conquistas e por me ensinar em meio as suas lutas, que a vitória é sempre certa quando temos Deus conosco. Vó, nós já vencemos!

A minha orientadora, Rita de Cassia da Silva Oliveira. Obrigada por me guiar nessa trajetória, me ensinando e ajudando, sempre com muita paciência, carinho e amor. Eu aprendi e aprendo muito com você!

A Gislaine, Gabriel e Emanuel. Nós crescemos juntos, sofremos juntos e hoje estamos seguindo rumo ao futuro que nós sempre sonhamos.

A toda a minha família, pela paciência, amor e compreensão durante esse projeto.

A todos aqueles que colocaram o meu nome em suas orações e me ajudaram nessa trajetória, em especial a minha célula, que sempre orou pela minha vida desde o primeiro dia do processo seletivo do mestrado.

A cadeia pública Hildebrando de Souza e seu colaboradores, vocês foram essenciais para que eu pudesse atingir meus objetivos.

As pessoas privadas de liberdade que responderam ao meu questionário e me ajudaram a compor a minha pesquisa, com a colaboração de vocês a minha pesquisa foi bem sucedida.

A CAPES, pelo incentivo à educação.

A Universidade Estadual de Ponta Grossa e ao Programa de Pós Graduação em Educação, pela qualidade indiscutível, por meio de vocês eu realizei um sonho!

Aos meus professores, vocês foram essenciais nesse processo.

Aos meus colegas do mestrado e do doutorado que me ajudaram em muitos momentos, em especial a Luana Karoline de Souza pela ajuda com a documentação da minha solicitação de pesquisa no Hildebrando.

Meu eterno e mais sincero muito obrigada!

“Por mim eu parava agora
O cansaço me atingiu e eu desacelerei
O ânimo em mim sumiu e eu parei
Parei para respirar um pouco e não desistir
Mas mesmo assim por mim eu parava agora
Meu coração entrou em alerta, ficou exausto
Eu sinto um medo que ele aperta e me deixa assustado
Por mim eu já teria a tempos parado

Mas toda vez que eu estou cansado Jesus me abastece e
me deixa claro
Que ele não quer me ver prostrado é difícil, cansativo, mas
Ele está lado a lado
Me enviando qualquer recurso me aliviando e me deixando
mais seguro
E toda vez, que eu quero parar ele aparece pra me fazer
avançar
Por mim eu já teria desistido, mas por Ele eu chego lá

Foi por causa d'Ele que eu ainda não parei e nem desisti
Foi por causa d'Ele que eu levantei e decidi seguir
E é por causa d'Ele que eu ainda continuo a lutar
Por causa de Jesus que sempre me conduz eu sei que eu
chego lá
Porque quando eu não der conta Ele vai me ajudar”

Jessé Aguiar

RESUMO

MACHADO, J. G. **Educação prisional:** uma análise no estabelecimento penal Hildebrando de Souza em Ponta Grossa – Paraná. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2024.

A presente dissertação tem como objetivo geral analisar a baixa adesão, por parte das pessoas privadas de liberdade do sexo masculino, à educação no estabelecimento penal estadual Hildebrando de Souza em Ponta Grossa. Para isso, realizou-se um levantamento documental a partir do Relatório de Informações Penais, com dados referentes ao 2º semestre de 2023, nos meses de julho a dezembro a nível estadual (Paraná) e nacional (Brasil), e a aplicação de questionários a 11 pessoas privadas de liberdade do sexo masculino do estabelecimento penal Hildebrando de Souza em Ponta Grossa, Paraná. Entre os referenciais teóricos utilizados como base para dissertação, destacam-se Foucault (1985a, 1985b, 1987, 1995, 2004, 2010, 2012a, 2012b, 2014), Julião (2011, 2014, 2016, 2020), Flores (2009), Di Pierro; Joia (2001), Goffman (1975). A dissertação foi dividida em quatro capítulos. O primeiro apresenta um levantamento bibliográfico das teses e dissertações sobre a temática educação prisional; no segundo capítulo, é realizada uma análise do Relatório de Informações Penais a nível nacional e estadual; o terceiro capítulo é uma reflexão acerca dos Direitos Humanos, o direito à educação e as políticas públicas; e, finalmente, o quarto capítulo faz uma apresentação histórica da educação, da educação de jovens e adultos e da educação prisional, assim como as análises dos resultados dos questionários. Como resultado, foi possível verificar que, apesar de os sujeitos reconhecerem a importância da educação e desejarem participar das atividades educacionais, isso não tem sido possível, principalmente por estarem trabalhando no estabelecimento penal, o que os limita a apenas uma das atividades, fazendo-os optar pelo trabalho. Essa impossibilidade também se deve à ala em que os reclusos estão, ou simplesmente ao fato de não serem mais levados para acompanhar aulas.

Palavras-chave: Educação prisional; Reinserção social; Direitos Humanos; Educação.

RESUMEN

MACHADO, J. G. **Educación penitenciaria:** un análisis en la unidad penitenciaria Hildebrando de Souza en Ponta Grossa – Paraná 179 f. Tesis (Maestría en Educación) – Universidad Estatal de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2024.

El objetivo general de esta disertación es analizar la baja adhesión, por parte de los hombres privados de libertad, a la educación en el establecimiento penal estatal Hildebrando de Souza en Ponta Grossa. Para ello, se llevó a cabo un estudio documental a partir del Informe de Información Penal, con datos correspondientes al segundo semestre de 2023, en los meses de julio a diciembre, a nivel estatal (Paraná) y nacional (Brasil), y se aplicaron cuestionarios a 11 hombres privados de libertad del establecimiento penal Hildebrando de Souza en Ponta Grossa, Paraná. El aporte teórico del trabajo incluye a Foucault (1985a, 1985b, 1987, 1995, 2004, 2010, 2012a, 2012b, 2014), Julião (2011, 2014, 2016, 2020), Flores (2009), Di Pierro; Joia (2001), Goffmam (1975). La disertación se divide en cuatro capítulos. El primero presenta un levantamiento bibliográfico de tesis y disertaciones sobre la temática de la educación penitenciaria; en el segundo capítulo, se realiza un análisis del Informe de Información Penal a nivel nacional y estatal; en el tercer capítulo, se reflexiona sobre los Derechos Humanos, el derecho a la educación y las políticas públicas; y, finalmente, el cuarto capítulo presenta un panorama histórico de la educación, de la educación de jóvenes y adultos y de la educación penitenciaria, así como los análisis de los resultados de los cuestionarios. Como resultado, se pudo constatar que, aunque los sujetos reconocen la importancia de la educación y desean participar en actividades educativas, esto no ha sido posible, principalmente porque trabajan en el establecimiento penal, lo que los limita a participar en solo una de las actividades, llevándolos a optar por el trabajo. Esta imposibilidad también se debe al pabellón en que se encuentran los internos o simplemente al hecho de que ya no son llevados a asistir a las clases.

Palabras clave: Educación penitenciaria; Reintegración social; Derechos Humanos; Educación.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	População prisional no Brasil no segundo semestre de 2023.....	52
Gráfico 2 –	População prisional referente ao 2º semestre de 2023 da região sul do Brasil.....	55
Gráfico 3 –	População prisional do estado do Paraná dividida por gênero feminino e masculino do 2º semestre de 2023.....	56
Gráfico 4 –	Dados quantitativos do Censo de 2022 mostrando a população paranaense por gênero.....	56
Gráfico 5 –	Relação do número de vagas e da população prisional no paraná no 2º semestre de 2023.....	57
Gráfico 6 –	Dados dos níveis de escolaridade da população prisional do Brasil do ano de 2022.....	61
Gráfico 7 –	Dados dos níveis de escolaridade da população prisional do Paraná do ano de 2022.....	61
Gráfico 8 –	Faixa etária dos 11 sujeitos da pesquisa.....	122
Gráfico 9 –	Nível de instrução educacional dos sujeitos da pesquisa.....	123
Gráfico 10 –	Os motivos da evasão escolar dos sujeitos da pesquisa.....	125
Gráfico 11 –	Escala de 1 a 10 para a importância dada ao estudo pelos sujeitos da pesquisa.....	126
Gráfico 12 –	Escala de 1 a 10 com relação aos prejuízos causados pela falta de estudo na vida dos sujeitos.....	128
Gráfico 13 –	A percepção dos sujeitos com relação a atividade mais importante a ser realizada dentro do estabelecimento penal.....	129
Gráfico 14 –	A relação quantitativa do desejo dos sujeitos em participar das atividades educacionais oferecidas pelo estabelecimento penal.....	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Universidades públicas estaduais e federais com mestrado em educação e o número de dissertações encontradas.....	26
Quadro 2 - Universidades públicas estaduais e federais com doutorado em educação e o número de teses encontradas.....	27
Quadro 3 - Dissertações produzidas no programa de mestrado em Educação no Paraná.....	29
Quadro 4 - Agrupamento das palavras-chave das dissertações analisadas.....	33
Quadro 5 - Teses produzidas no programa de doutorado em Educação no Paraná.....	35
Quadro 6 - Agrupamento das palavras-chave das teses analisadas.....	37

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Ranking dos 7 estados mais populosos do Brasil de acordo com o Censo de 2022.....	53
Tabela 2 -	Relação da quantidade e do tipo de estabelecimento prisionais disponíveis no estado do Paraná no ano de 2022.....	58
Tabela 3 -	Categorias e quantidades dos módulos de educação no estado do Paraná no ano de 2022.....	60
Tabela 4 -	Dados relativos à forma com que aconteceram as atividades educacionais e o nível cursado pela população prisional no estado do Paraná em 2022.....	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CIAC	Centros Integrados de Atendimento à Criança
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CTM	Canteiro de Trabalho Masculino
DIA	Declaração da Independência Americana
DDHC	Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão
DHDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EA	Educação de Adultos
EJA	Educação de jovens e adultos
EUA	Estado Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior

IFPR	Instituto Federal do Paraná
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEP	Lei de Execução Penal
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEESP	Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional
PIB	Produto Interno Bruto
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
RELIPEN	Relatório de Informações Penais
SENAPPEN	Secretária Nacional de Políticas Penais
SISDEPEN	Sistema Nacional de Informações Penais
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
 CAPÍTULO 1. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: DESVELANDO OS CAMINHOS TRAÇADOS ANTERIORMENTE - ANALISANDO AS DISSERTAÇÕES E TESES PARANAENSES SOBRE EDUCAÇÃO PRISIONAL.....	24
1.1 A RELEVÂNCIA E APLICABILIDADE DE UM ESTADO DO CONHECIMENTO.	24
1.2 ANALISANDO AS TESES E DISSERTAÇÕES PARANAENSES SOBRE EDUCAÇÃO PRISIONAL.....	25
 CAPÍTULO 2. OS ESTABELECIMENTOS PENAIS, SEUS DADOS E CONCEITOS.....	39
2.1 DE MICHEL FOUCAULT ATÉ AS PRISÕES: CONCEITOS E REFLEXÕES.....	39
2.2 ANÁLISE DO RELATÓRIO DE INFORMAÇÕES PENAIS A NÍVEL DE BRASIL E PARANÁ	48
 CAPÍTULO 3. DIREITOS HUMANOS: A BASE DE TODOS OS DIREITOS.....	64
3.1 PARA QUE SERVE OS DIREITOS HUMANOS?	64
3.2 UM DIREITO INEGÁVEL E ESSENCIAL: O DIREITO À EDUCAÇÃO	74
3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS: UM FACILITADOR DA DIGNIDADE HUMANA OU UMA MERA UTOPIA?	81
 CAPÍTULO 4. DA EDUCAÇÃO DOS EXCLUÍDOS A REINserÇÃO SOCIAL DAS PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE	89
4.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	89
4.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	98
4.3 A EDUCAÇÃO PRISIONAL E A REINserÇÃO SOCIAL	106
4.4 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS.....	121
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
 REFERÊNCIAS.....	142
 APÊNDICE A - OFÍCIO DE APRESENTAÇÃO	152

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	155
APÊNDICE C - MODELO DO QUESTIONÁRIO APLICADO.....	158
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	161
ANEXO B – PROTOCOLO DE AUTORIZAÇÃO DO DEPEN-PR.....	166
ANEXO C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO	174

INTRODUÇÃO

A construção de uma escrita, seja de qualquer assunto ou temática, é um fragmento que mostra as entrelinhas da vida de quem escreve, pode ser pensada como um recorte temporal vivido, um trauma superado, uma esperança pelo futuro, uma crença inabalável, um relato de vida, um desejo por ascensão ou uma busca por um reconhecimento que talvez nunca chegue. São muitos os motivos que levam uma pessoa a escrever, mas o objetivo geralmente é colaborar de alguma maneira, seja com a sociedade, com um grupo de pessoas ou consigo mesmo.

No interior de cada sujeito que escreve existe um olhar sobre o meio em que vive, uma utopia de sociedade perfeita e uma indignação com relação aos problemas existentes nesse contexto. A escrita acadêmica, por vezes, vem para expressar através das palavras suas concepções e teorias, e demonstrar que se colocadas em prática, teriam como resultado uma sociedade um pouco melhor, seja na área que for. A escrita pode ser entendida como um grito escrito de liberdade ou de socorro.

Mas cabe ressaltar que não basta escrever, é preciso acreditar no que se escreve. É por essa primícia que essa dissertação fala sobre a educação, sobre o processo de emancipação que a educação pode gerar numa vida, como ela pode levar uma pessoa em locais nunca imaginados, que para algumas pessoas é a única oportunidade, a mesma educação que possibilita uma criança pobre e sem muitas perspectivas, concluir um mestrado.

A educação é a ponte que liga sujeitos improváveis e desacreditados a uma possibilidade de futuro, mas nem todos têm acesso ao direito à educação, mesmo sendo garantido por lei.

O Brasil é um país com dimensões continentais, uma riqueza cultural e uma ampla biodiversidade, algo que nesse país também tem em larga escala são legislações, regras e documentos normativos. A legislação brasileira norteia e padroniza diversas situações, a fim de que nenhum brasileiro fique à margem de seus direitos, ou seja, privado deles. Ela prevê e assegura o direito a todos, entre esses, o direito ao acesso à educação. O qual deve acontecer em todos os ambientes e lugares, e que seja acessível a todos os sujeitos, incluindo as pessoas privadas de liberdade.

De acordo com os dados referentes ao 2º semestre de 2023 do Relatório de Informações Penais haviam 642.491 sujeitos contabilizadas como população prisional

ocupantes de vagas nos estabelecimentos penais, dos quais 615.615 são do sexo masculino e 26.876 do sexo feminino.

Além do número da população prisional brasileira, um dado destacado é o nível de escolaridade. De acordo com o RELIPEN, 46% da população prisional do sexo masculino tem o Ensino Fundamental incompleto, 12% tem o Ensino Fundamental completo, 18% tem o Ensino Médio incompleto, 12% o Ensino Médio completo, 4% é alfabetizado, 2% é analfabeto, 1% Ensino Superior incompleto, 1% com o Ensino Superior completo e 4% não informaram.

A primeira percentagem mostra que quase metade da população prisional tem o Ensino Fundamental incompleto, destacando que a falta de acesso à educação é um problema real dentro dos estabelecimentos penais brasileiros e fora deles, principalmente quando o direito ao acesso à educação é inegável, assegurado pela Constituição Federal e pela Declaração Universal de Direitos Humanos. Esse dado mostra que mesmo o direito à educação sendo inegável, garantido por lei, nem todas as pessoas estão acessando esse direito.

Outro dado importante para essa discussão é o que se encontra disponível no Sistema Nacional de Informações Penais – Paraná - SISDEPEN (2022), mostrando que apenas 38% dos estabelecimentos penais do Paraná possuem salas de aulas.

Esses dados se tornam mais assustadores quando se observa o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001), uma citação acerca da educação prisional, dizendo sobre a implantação em todos os estabelecimentos penais¹ programas de educação de jovens e adultos para os níveis de Ensino Fundamental e Médio, mostrando que esse objetivo não foi cumprido e muitas pessoas são afetadas por essa falta de acesso ao direito.

Para compreender a importância da educação prisional, se faz necessário entender como ela foi incorporada na sociedade. O primeiro parecer realizado a respeito dela foi por meio da Lei de Execução Penal, Nº 7.210/1984, sinalizando a assistência e atendimento educacional à pessoa privada de liberdade.

Mesmo o atendimento educacional sendo decretado em 1984, nem sempre ele ocorre, há uma falta de clareza com relação à realização dos atendimentos educacionais nos estabelecimentos penais atualmente. Os dados não são claros e nem sempre se encontram disponíveis para consulta. Julião (2014), destaca esse

¹ A nomenclatura “estabelecimento penal” foi optada em decorrência do padrão usual do Conselho Nacional de Justiça.

problema dos atendimentos educacionais.

Embora já tenha sido aprovada as Diretrizes Nacionais para a política de educação em espaço de privação de liberdade, infelizmente, por não terem investido na implementação de um Plano Nacional com desdobramento em planos estaduais de educação para o cárcere, cada estado ainda vem apresentando propostas diversas para a implementação das suas ações. Muitos, sequer possuem uma política regulamentada para estas ações no cárcere, evidenciando-se, em várias unidades, projetos isolados, sem fundamentação teórico-metodológica, sem qualquer continuidade administrativa, beirando o total improvisado de espaço, gestão, material didático e atendimento profissional (Julião, 2014, p.201).

A falta de acesso aos dados referentes aos atendimentos educacionais impossibilita algumas análises e a falta desses atendimentos prejudica o processo de reinserção social das pessoas privadas de liberdade.

Algumas legislações são significativas para a educação prisional e o processo de reinserção social. A Lei de Execução Penal, Nº 7.210/1984, teve como objetivo regulamentar a educação prisional nos estabelecimentos penais, promovendo a assistência educacional garantida por lei, assim como a possibilidade de remir parte da pena por meio da participação das ações educacionais.

Porém, a Lei de Execução Penal precisava de novas inclusões no seu texto, assim surge a Lei Nº 12.245/2010, no artigo 83º, inciso IX, citando sobre a instalação de salas de aulas nos estabelecimentos penais. No ano seguinte, 2011, surge uma nova Lei Nº 12.433/2011, que fala sobre a remição de parte do tempo de cumprimento de pena por meio da frequência nas aulas dentro dos estabelecimentos penais.

Cabe destacar a resolução Nº 391/2021 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), a qual estabelece diretrizes e procedimentos do direito à remição de pena por meio de acesso à educação nos estabelecimentos penais.

Para Julião (2011), a educação prisional não deve ser entendida como um benefício, mas deve ser reconhecida como um direito subjetivo que está previsto na legislação do Brasil e também nas legislações internacionais atreladas a políticas públicas que objetivam promover uma reinserção social das pessoas privadas de liberdade. O direito à educação não pode ser implementado nos estabelecimentos penais por conta da sua capacidade de reinserção social, mas sim por se tratar de um direito inegável aos sujeitos, que precisa ser garantido a todos, e que esse processo seja uma consequência positiva e não uma condicionante.

Foucault (1987), destaca que a punição é uma medida imposta por meio das

relações de poder, e que existem alguns lugares em que essas relações têm um maior impacto, sendo os estabelecimentos penais um desses lugares. A função dos estabelecimentos penais não deve ser de exercer uma punição às pessoas privadas de liberdade e da exclusão eterna delas da sociedade, e sim uma possibilidade de reinserção social.

Para isso, a educação prisional deve ser entendida como uma ferramenta determinante para o desenvolvimento integral de todas as pessoas privadas de liberdade, possibilitando uma nova oportunidade na sociedade, principalmente quando estiver em liberdade, gerando uma possibilidade de reinserção social.

Tendo como base essas reflexões iniciais, o problema de pesquisa se dá a partir da seguinte afirmação e questionamento: A educação é um direito inegável de todo indivíduo. Por que nem todas as pessoas privadas de liberdade têm acesso à educação prisional dentro dos estabelecimentos penais?

Ao refletir sobre essa indagação, compreende-se que é importante refletir sobre o acesso aos direitos garantidos por lei e por quais motivos, na prática, isso não está acontecendo. A legislação precisa ser mais que apenas uma teoria, ela precisa ser colocada em prática e as políticas públicas precisam ser pensadas para a execução da lei.

Com isso, este estudo estabeleceu um arcabouço teórico e dados reais que possibilita uma reflexão sobre a realidade de um estabelecimento penal, seus desafios e possibilidades, o acesso à educação nesses locais, e a reinserção social como função do estabelecimento penal e do estudo.

Assim, definiu-se o objetivo geral da dissertação: analisar a baixa adesão, por parte das pessoas privadas de liberdade do sexo masculino, à educação no estabelecimento penal estadual Hildebrando de Souza em Ponta Grossa.

Como objetivos específicos buscou-se: destacar as dissertações e teses das universidades públicas do Paraná sobre a temática da educação prisional e as suas contribuições acadêmicas para o campo; apresentar os conceitos criados por Michel Foucault os relacionando com a educação prisional e os dados quantitativos da população prisional brasileira e paranaense; ressaltar a importância dos direitos humanos, do direito à educação e das políticas públicas para a ocorrência de uma educação prisional digna; e elencar os principais motivos para a não participação das pessoas privadas de liberdade no estabelecimento penal Hildebrando de Souza de Ponta Grossa.

Os pressupostos metodológicos foram realizados a fim de possibilitar uma compreensão mais ampla sobre o assunto, para isso foi feita uma análise documental do Relatório de Informações Penais (RELIPEN), com dados referentes ao 2º semestre de 2023, nos meses de julho a dezembro, compilando o 15º ciclo do Sistema Nacional de Informações Penais (SISDEPEN), tendo como órgão responsável a Secretária Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN). Com este documento foi possível realizar um diagnóstico da realidade prisional do Brasil e do Paraná.

O RELIPEN do 2º semestre de 2023, é um documento promovido por meio do Ministério da Justiça e Segurança Pública, que contém 351 páginas com dados quantitativos referentes à população prisional brasileira e aos estabelecimentos penais do país. Os dados são apresentados primeiramente no quantitativo referente ao país e depois os dados de cada estado. A periodicidade do documento é semestral, porém, os dados disponíveis para análise até a presente data são apenas do 2º semestre de 2023, não se encontrando disponível os dados de 2024 ainda.

O acesso a esse documento é livre e está disponível para acesso por meio do site do Governo Federal. A utilização do documento é justificada por se tratar do documento que descreve com mais detalhes e assertividade a realidade dos estabelecimentos penais.

Atrelado ao uso de documentos estão as análises teóricas, pois a temática da educação prisional necessita de um embasamento amplo e bem firmado sobre as vertentes que fazem a educação prisional existir, como a história da educação, os Direitos Humanos, e Educação de Jovens e Adultos e a realidade prisional. Para isso, se utilizou Foucault (1985, 1987, 1995, 2004, 2010, 2012), Julião (2011, 2014, 2016, 2020), Flores (2009), Di Pierro e Joia (2001), Goffman (1975).

A motivação para a realização da pesquisa de campo e na escola do objeto de pesquisa se deu por meio do compartilhamento de vivências em um grupo de pesquisa frequentado na graduação. Em meio a esses relatos, um obteve destaque, o de uma professora que aplicava tertúlias literárias de obras clássicas em presídios.

Essa ação despertou alguns questionamentos sobre o domínio, a compreensão frente às obras clássicas da literatura brasileira, mas principalmente sobre o domínio da leitura de uma forma geral, pensando se as pessoas privadas de liberdade tinham acesso à uma educação que os preparava e os capacitava a leituras complexas. E assim, surgiu o desejo em pesquisar e entender o processo do acesso à educação dentro dos estabelecimentos penais.

Para a pesquisa de campo ser feita, foi necessário a preparação de uma documentação a ser enviada aos órgãos responsáveis pelo controle e liberação de pesquisas acadêmicas nos estabelecimentos penais do Brasil, sendo também submetido ao comitê de ética. Após o aval positivo da documentação foi enviado 20 questionários para a aplicação, porém, apenas 11 questionários foram respondidos pelos sujeitos do sexo masculino que se encontram em situação de privação de liberdade no estabelecimento penal Hildebrando De Souza em Ponta Grossa, Paraná.

Para uma melhor organização da dissertação, dividiu-se em quatro capítulos. O primeiro capítulo reflete sobre a importância do tema a partir de um levantamento bibliográfico, as contribuições que essa ação gera na produção acadêmica e os caminhos que já foram desvelados anteriormente. Assim como um apanhado das dissertações e teses paranaenses produzidas em Instituições de Ensino Superior públicas entre os anos de 1984 até 2022 que abordam a temática da educação prisional. A escolha pela delimitação temporal está pautada no ano da Lei de Execução Penal (LEP) Nº 7.210/1984, a qual apresenta de maneira explícita a normativa acerca da assistência educacional para as pessoas privadas de liberdade.

No segundo capítulo, inicialmente é apresentado alguns dos principais conceitos norteadores de Michel Foucault presentes nos estabelecimentos penais, como o conceito de sujeito, poder, disciplina e relações de poder. Posteriormente acontece uma análise do Relatório de Informações Penais, tanto observando os dados nacionais como os dados estaduais.

Para o terceiro capítulo, discute-se sobre os Direitos Humanos, a sua importância na sociedade, o seu processo de elaboração e a sua contribuição com a área da educação, estabelecendo uma relação direta com o direito à educação, a importância desse direito e os desafios enfrentados, finalizando com as políticas públicas, o seu papel e a sua importância para a garantia da educação.

No quarto e último capítulo, foi iniciado pelo contexto geral da história da educação no Brasil, destacando quando e como a educação começou no país e os seus desafios e suas contribuições, destacando como marco importante da história da educação, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que enfrentou muitas dificuldades e fracassos ao longo da sua trajetória. A EJA foi a modalidade de ensino base para o início do processo da execução e da concretização da educação prisional, visto que os sujeitos desse modelo educacional são jovens e adultos, sua legislação e como tem sido negligenciada em muitos momentos, sem entender que a educação prisional

é um direito e que contribui para a reinserção social.

Finalizando o quarto capítulo se apresenta e discute os dados coletados no estabelecimento penal Hildebrando de Souza em Ponta Grossa, Paraná. De maneira geral, os dados mostram que as pessoas privadas de liberdade precisaram parar de estudar principalmente pela necessidade de trabalhar. Atualmente eles não participam das atividades educacionais principalmente por estarem participando de outra atividade dentro dos estabelecimentos penais, mas destacam o desejo por participar das atividades educacionais e reconhecem a importância da educação para o processo de reinserção social.

E na sequência encontram-se as considerações finais.

CAPÍTULO 1

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: DESVELANDO OS CAMINHOS TRAÇADOS ANTERIORMENTE - ANALISANDO AS DISSERTAÇÕES E TESES PARANAENSES SOBRE EDUCAÇÃO PRISIONAL

Objetivando destacar as produções de dissertações e teses das universidades públicas do Paraná sobre a temática da educação prisional e as suas contribuições acadêmicas, no presente capítulo será realizado um apanhado geral sobre o Estado do Conhecimento e as dissertações que serviram de norte para esta escrita.

1.1 A RELEVÂNCIA E APLICABILIDADE DE UM ESTADO DO CONHECIMENTO.

A busca por conhecimento e informação deve ser um movimento constante na vida dos seres humanos, principalmente para pesquisadores. Pensando nisso, objetivando uma ampliação de visão científica, e para uma identificação das nuances presentes na temática da educação prisional, foi realizado o Estado do Conhecimento.

A realização de um Estado do Conhecimento, segundo Morosini e Fernandes (2014, p. 102), diz respeito à “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo”.

Utiliza-se o Estado do Conhecimento como uma maneira de dominar e ter conhecimento sobre o campo qual a pesquisa produzida faz parte. Ter consistência dos caminhos que as pesquisas estão tomando proporciona aos pesquisadores um olhar diferenciado sobre a temática, pensando nas lacunas e ausências de pesquisas, sobre os objetos de pesquisas e o principal foco de debate do campo, as teias de compartilhamento de informações, as políticas que envolvem o campo, os resultados já obtidos e os principais desafios (Morosini, Fernandes, 2014).

Utilizar o Estado do Conhecimento como uma ferramenta nas pesquisas, é uma ação facilitadora de compreensão do campo científico e assim dar embasamento para a construção geral da pesquisa, como afirmado na citação a seguir:

Neste entender a construção do estado de conhecimento, como atividade acadêmica busca conhecer, sistematizar e analisar a produção do campo científico sobre determinada temática, subsidiar a dissertação e/ou tese em educação, delimitando o tema e ajudando a escolher caminhos metodológicos e elaborar a produção textual para compor a dissertação/ tese

(Morosini; Nascimento; Nez, 2021, p. 71).

As contribuições geradas por um Estado do Conhecimento são muitas, sendo um norteador inicial das pesquisas científicas, e quando compõe uma dissertação/tese apresenta a veracidade do campo em que ela está inserida. O conhecimento não é estático, ele passa constantemente por evoluções, e a compreensão do campo possibilita uma visão de cada etapa percorrida e a possibilidade de continuação, mais conquistas na pesquisa e a atualização dos dados e informações (Morosini; Fernandes, 2014).

O reconhecimento das escritas anteriores traz luz e esclarecimentos frente ao campo de pesquisa. Muitas pessoas falam sobre a educação prisional, mas pouco se escreve sobre essa temática.

Pensando na importância e nas contribuições que o levantamento bibliográfico gera para a pesquisa, realizou-se uma busca por dados presentes em teses e dissertações sobre a educação prisional e a partir das leituras é possível aferir alguns aspectos que serão expostos a seguir.

1.2 ANÁLISE DAS TESES E DISSERTAÇÕES PARANAENSES SOBRE EDUCAÇÃO PRISIONAL.

A presente pesquisa tem um foco específico nas implicações existentes na Cadeia Pública Hildebrando de Souza em Ponta Grossa, sendo assim, o recorte inicial foi determinado em acordo com a localização do estabelecimento penal, delimitando as pesquisas de mestrado e doutorado no município de Ponta Grossa, sobre educação prisional. Porém, houve poucas pesquisas que se encaixavam nos descritores, “educação prisional”, “prisional”, “penitenciária” e “sistema penitenciário”, e na temática.

Por esse motivo, houve a necessidade da ampliação da área de abrangência, optando por pesquisas de mestrado e doutorado da área da educação ou de ensino, feitas por mestrandos e doutorandos regulares das Universidades públicas no Paraná, estaduais e federal. Foram excluídos os programas de ensino específico de disciplinas isoladas, como o programa de “ensino de matemática”.

A delimitação temporal para a escolha das produções foi determinada por meio de um marco legislativo significativo para a educação prisional. No ano de 1984,

houve uma nova reformulação legislativa, a Lei de Execução Penal (LEP) Nº 7.210/1984, a qual aborda de maneira pontual e clara na seção V sobre a assistência educacional, dos direitos das pessoas privadas de liberdade, além de explicitar e destacar a reintegração da pessoa privada de liberdade no meio social. Sendo assim, as pesquisas que foram selecionadas foram publicadas dentro da janela temporal de 1984 até 2022.

Morosini (2015), destaca a importância de refletir sobre o lugar em que as pesquisas são desenvolvidas, pois isso agrega muitas informações importantes que podem fazer diferença na interpretação e análise da pesquisa.

As instituições de ensino particular foram excluídas das análises e da busca pelas dissertações, pois se busca entender e visualizar os caminhos que estão sendo traçados na educação pública e gratuita.

No quadro a seguir estão presentes todas as universidades públicas estaduais e federais que possuem o mestrado em educação/ ensino no ano de 2022, assim como o município de atuação do programa.

Quadro 1: Universidades públicas estaduais e federais com mestrado em educação e o número de dissertações encontradas.

Nome/ Sigla	Município do Campus	Nome do programa	Número de dissertações encontradas	Dissertações selecionadas para análise
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	Cascavel	Educação	5	5
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Curitiba	Educação	1	1
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	Foz Do Iguaçu	Ensino	1	0
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	Francisco Beltrão	Educação	2	1
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)	Guarapuava	Educação	2	1
Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Londrina	Educação	0	0

Universidade Estadual de Maringá (UEM)	Maringá	Educação	2	0
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	Ponta Grossa	Educação	3	3

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela pesquisadora (2024).

Algumas universidades não estão presentes no quadro por não contemplarem um dos critérios para a análise das dissertações, sendo universidades com mestrado profissional, em áreas específicas ou pela ausência do programa de mestrado/ doutorado em educação.

A Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) tem disponível apenas o mestrado em Educação Inclusiva ou mestrado específico de uma área, como “Mestrado em educação matemática”. A Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) ofertam apenas o mestrado profissional em educação e o mestrado profissional em ensino. Já a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e o Instituto Federal do Paraná (IFPR), ambos não ofertam o mestrado Stricto Sensu em educação.

A seguir está sendo apresentado um quadro com todas as universidades públicas estaduais e federais que possuem o doutorado em educação no ano de 2022, assim como o município de atuação do programa, o número de teses que foram encontradas com os descritores e o número de teses selecionadas para análise.

Quadro 2: Universidades públicas estaduais e federais com doutorado em educação e o número de teses encontradas.

Nome/ Sigla	Município do Campus	Nome do programa	Número de dissertações encontradas	Dissertações selecionadas para análise
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	Cascavel	Educação	0	0
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Curitiba	Educação	--	--
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)	Guarapuava	Educação	0	0
Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Londrina	Educação	0	0

Universidade Estadual de Maringá (UEM)	Maringá	Educação	1	0
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	Ponta Grossa	Educação	3	3

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela pesquisadora (2024).

A ausência de dados da Universidade Estadual do Oeste do Paraná com polo em Foz do Iguaçu e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná com polo em Francisco Beltrão tem apenas o mestrado em educação, não tendo doutorado e por isso não estão presentes no quadro 2.

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Cascavel), Universidade Estadual do Centro-Oeste (Guarapuava) e a Universidade Estadual de Londrina não possuem nenhuma tese relacionada à educação prisional e aos descritores e o site do programa de doutorado da UFPR permaneceu fora do ar durante o período de procura e seleção das teses.

Após a verificação das universidades públicas que possuíam mestrado e doutorado *Stricto Sensu* em educação/ensino no estado do Paraná, foi realizado um trabalho manual da verificação de todas as páginas na internet dos programas das universidades e a verificação dos seus bancos de teses e dissertações.

Para selecionar as teses e dissertações, os descritores utilizados para filtrar as pesquisas acadêmicas foram “educação prisional”, “prisional”, “penitenciária” e “sistema penitenciário”. A utilização de quatro descritores foi em razão da baixa produção de pesquisas científicas na presente temática.

O Estado do Conhecimento foi realizado nos Programas em Educação, reconhecidos pela CAPES, nas instituições de ensino superior (IES) paranaenses, o levantamento de teses e dissertações ocorreu no recorte temporal de maio de 2023 a junho de 2024. Já a janela temporal para a seleção das produções foi de 1984, em decorrência da LEP Nº 7.210/1984, até o ano de 2022.

Após as delimitações, das oito universidades estaduais e federal com mestrado *Stricto Sensu* em educação/ensino, foram encontradas 16 dissertações e 4 teses por meio dos descritores. Os critérios de exclusão das dissertações foram estabelecidos após uma leitura inicial das pesquisas e se nota que, apesar de ter os descritores presentes no título, não tinham relação com o campo de pesquisa estudado neste estado do conhecimento. As temáticas das dissertações excluídas

remetem-se a: análise dos escritos de cárcere do Antonio Gramsci, relatos de experiência das pessoas privadas de liberdade, a incidência de doenças nos estabelecimentos penais, medidas disciplinares, a leitura como meio de inserção social de adolescente em situação de reclusão e o relato de travestis nos espaços prisionais.

Sendo selecionadas 11 dissertações e 3 teses, as quais estavam diretamente relacionadas à temática da educação prisional e que atendessem aos critérios estabelecidos. As dissertações selecionadas foram das universidades: UNIOESTE (Cascavel e Francisco Beltrão), UFPR, UNICENTRO e UEPG.

Percebe-se que os números de teses e dissertações dentro da temática da educação prisional são baixos, mostrando pouca preocupação e estudo nessa temática. Porém, há um destaque número para a UEPG com 3 dissertações e 3 teses, e para a UNIOESTE de Cascavel, com 5 dissertações, sendo as universidades com mais dissertações sobre a educação prisional.

Muitas pesquisas, artigos, livros, teses e dissertações utilizadas como leitura para um aporte teórico da presente pesquisa são da área do direito e contribuíram muito para algumas compreensões acerca desta temática.

A seguir serão expostos os dados específicos das dissertações divididos por nome do mestrando, IES, município do *campus*, título, ano de pesquisa e os orientadores.

Quadro 3: Dissertações produzidas no programa de mestrado em Educação no Paraná.

Mestrando (a)	IES/ Município	Título da dissertação	Ano da publicação	Orientador (a)
Márcia Derbli Schafranski	UEPG Ponta Grossa	A Educação dos detentos do Presídio Hildebrando de Souza da cidade de Ponta Grossa: uma abordagem crítica.	1996	Lilian Anna Wachowicz
Joslene Eidam Zanin	UEPG Ponta Grossa	Direito a Educação: políticas públicas para a ressocialização através da educação carcerária na penitenciária Estadual de Ponta Grossa	2008	Rita de Cássia da Silva Oliveira
Vanessa Elisabete Raue Rodrigues	UNICENTRO Guarapuava	A relação da educação e do trabalho na penitenciária industrial de Guarapuava: mudanças e permanências históricas	2015	Carlos Herold Junior

Edson Pereira de Souza	UNIOESTE Cascavel	Educação escolar como fator de reabilitação social do aprisionado: um estudo de caso na Penitenciária Industrial de Cascavel	2016	Adrian Alvarez Estrada
Sandra Marcia Duarte	UFPR Curitiba	A normatização da educação em prisões como parte da política educacional brasileira	2016	Evelcy Monteiro Machado
Ivanete Aparecida da Silva Santos	UNIOESTE Cascavel	Direitos humanos e educação escolar prisional: um estudo de caso na Penitenciária Estadual de Cruzeiro do Oeste	2017	Adrian Alvarez Estrada
Delir Freitas Rogowski	UNIOESTE Cascavel	Políticas públicas educacionais para universalização da alfabetização com ênfase na penitenciária de Cascavel	2017	Adrian Alvarez Estrada
Gustavo Tasoniero	UNIOESTE Cascavel	A Educação nas Prisões: um estudo sobre a perspectiva de Emancipação Humana.	2018	Aparecida Favoreto
Camila Taís Menegoto	UNIOESTE Francisco Beltrão	O acesso à educação no sistema prisional e segurança pública: análise da experiência educacional na penitenciária estadual de Francisco Beltrão/Pr	2019	Thaís Janaina Wenczenovicz
Danieli Gargioni	UNIOESTE Cascavel	A educação das pessoas privadas de liberdade: o hiato entre a letra da lei e a realidade prisional	2022	Valdecir Soligo
Luana Karoline Pieckhardt Santos De Souza	UEPG Ponta Grossa	Práticas alfabetizadoras de professoras do sistema penitenciário de Ponta Grossa-PR	2022	Simone Regina Manosso Cartaxo

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela pesquisadora (2024).

Há um destaque importante para o fato de que todas as dissertações realizaram como metodologia, a pesquisa documental e bibliográfica como primeiro passo para a construção das reflexões realizadas no trabalho.

Dentre os autores que apenas focaram em pesquisas documentais temos quatro, o primeiro é Duarte (2016), que realizou uma pesquisa descritiva, documental e bibliográfica com abordagem teórico-analítica do ciclo de políticas. O segundo é

Ragowski (2017), que teve como metodologia a pesquisa descritiva e documental, analisou a legislação e buscou traçar o perfil e os dados escolares das pessoas privadas de liberdade na PEC–Penitenciária Estadual de Cascavel/PR. O terceiro é Tassoniero (2018), que analisou documentos sobre a educação emancipatória e a prática educacional no interior dos estabelecimentos penais do Paraná e também os fundamentos teóricos, históricos e legislativos da punição penal e da educação prisional. E para finalizar Gargioni (2022), realizou apenas a pesquisa bibliográfica de fontes primárias e secundárias, principalmente buscando pesquisar-se normas e dados oficiais sobre a educação prisional.

Sete dissertações contaram com uma pesquisa de campo, entre essas dissertações temos a primeira pesquisa sobre essa temática do estado do Paraná, a de Schafranski (1996), que realizou além da pesquisa documental uma entrevista com pessoas privadas de liberdade no estabelecimento penal Hildebrando de Souza no ano de 1995.

Zanin (2008); Rodrigues (2015) e Santos (2017), realizaram análise documental e bibliográfica e a coleta de relatos por meio de entrevistas e questionários que foram aplicados aos servidores dos estabelecimentos penais, professores e as pessoas privadas de liberdade.

Souza (2022), contou com a realização de uma análise documental, da abordagem do Ciclo de Políticas, do uso dos relatos comunicativos e do grupo de discussão comunicativo com as professoras alfabetizadoras que atuam no estabelecimento penal Hildebrando de Souza para responder a seu problema de pesquisa.

Já Souza (2016) e Menegoto (2019), trabalharam com estudo de caso que foi realizado na Penitenciária Industrial de Cascavel e na Penitenciária Estadual de Francisco Beltrão.

Realizando a análise das dissertações de Souza (2016); Santos (2017); Ragowski (2017); Tassoniero (2018) e Gargioni (2022), são dissertações escritas por estudantes da UNIOESTE de Cascavel, foi possível notar que todos os escritos são feitos de maneira crítica e apontam a importância da educação prisional para a reinserção social, destacando o processo de emancipação e as políticas educacionais que permeiam a educação prisional.

Realizando a leitura da dissertação de Menegoto (2019), é possível observar o interesse da busca em estudar e entender o acesso à educação das pessoas

privadas de liberdade. Destacam-se os resultados positivos da educação prisional nessa instituição, assim como a relação bem estruturada da educação com a disciplina, destacando que essa não é a realidade da maior parte do Brasil.

Rodrigues (2015), escreve um trabalho que abrange uma observação ampla das temáticas envolvendo a educação prisional, abordando assuntos sobre a implantação, o funcionamento do trabalho e a educação no estabelecimento penal. Para isso, a autora, por meio de um levantamento de dados históricos, documental e bibliográfico e de uma pesquisa de campo feita por meio de entrevistas com funcionários e pessoas privadas de liberdade da Penitenciária Industrial, levantou dados e apresentou uma postura crítica frente à temática.

Duarte (2016), destaca o número significativo da população prisional brasileira e a faixa etária juvenil, justificando a importância da educação prisional como garantia de direito. Para a realização de todas as reflexões que a dissertação sugere, a autora realizou uma pesquisa descritiva, documental e bibliográfica de abordagem teórico-analítica do ciclo de políticas. Como resultado, ela destaca os avanços no regime jurídico da normalização das atividades educativas.

Ao analisar as dissertações publicadas pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da UEPG, é possível notar um destaque ao processo inicial da educação, o qual é amplo, mas quando se fala na EJA, se dá no ato de propiciar ao indivíduo a oportunidade da leitura e a da escrita. É nesse ponto educacional que essa dissertação é focada, em mostrar as práticas alfabetizadoras e para o acesso a esses dados foi realizada uma pesquisa de campo na Penitenciária Estadual de Ponta Grossa. Como resultados, a autora relata que o direito à educação muda vidas, mas que ainda precisa ser alcançado na prática (Souza, 2022). E na outra dissertação, nota-se o interesse em mostrar como se encontra o sistema prisional brasileiro, e a importância da reinserção social. O intuito da dissertação, nas palavras da autora, era contribuir com as próximas pesquisas, visto que a temática não era muito abordada nos anos que antecederam a publicação (Zanin, 2008).

A dissertação intitulada “A Educação dos detentos do Presídio Hildebrando de Souza da cidade de Ponta Grossa: uma abordagem crítica”, não se encontra disponível na internet no site do programa PPGE, mas encontra-se disponível para acesso em arquivo físico na sala dos estudantes do mestrado/doutorado em Educação da UEPG. A dissertação não possuía palavras-chave e por isso não adicionou informações aos dados ao quadro 8 (Schafranski, 1996).

As palavras-chave encontradas nos resumos das dissertações também foram analisadas, e com isso foram agrupadas de acordo com a sua compatibilidade de classificação usual, como é possível notar no quadro a seguir.

Quadro 4: Agrupamento das palavras-chave das dissertações analisadas.

Ao processo educacional	A perspectiva social e disciplinar	A perspectiva legislativa e de direitos.	A um ofício	A nomenclatura de referência	As ações educativas
Educação prisional; Educação no sistema prisional; Educação de apenados; Educação carcerária; Educação nas prisões; Educação de Jovens e adultos; Educação social; Educação; Educação escolar; EJA.	Emancipação; Reinserção social; Transformação; Ressocialização; Socioeducação; Leitura social; Disciplina; Poder.	Legislação; Direitos humanos; Segurança pública; Políticas públicas; Ciclo de políticas; Paraná; PEC.	Trabalho.	Prisão; Sistema penitenciário; Sistema prisional; Pena; prisão; Cárcere; Penitenciária.	Alfabetização; Prática alfabetizadora; Saber; Universalização da Alfabetização; Paraná Alfabetizado.

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela pesquisadora (2024).

É possível observar o grande número de palavras que fazem referência a ação de educar num estabelecimento penal, sendo esse agrupamento o mais significativo nas dissertações. Mesmo sendo utilizadas palavras distintas, ao ler as dissertações se observa que elas têm o mesmo significado usual. Essa grande variação de uso de palavras pode afetar diretamente uma pesquisa que esteja sendo feita por meio das palavras-chave, pois exigiria uma busca com um número maior de descritores para contemplar todos os trabalhos.

Mesmo as dissertações sendo de mestrado na área da educação, a perspectiva legislativa também se mostra como um ponto de destaque nas palavras-chave, visto que o ambiente e as condições anteriores à educação prisional são de ordem jurídica. Mesmo sendo uma área pouco estudada no meio educacional, para se falar de educação prisional é preciso uma pesquisa e estudo sobre as leis.

Apesar da educação prisional possibilitar na pessoa privada de liberdade o

desenvolvimento de suas habilidades para que possa ser reinserida na sociedade, poucas palavras-chave ligadas a essa compreensão foram observadas nos resumos, mostrando pouco destaque para a temática.

As ações educativas e o ofício mostram-se em menor quantidade, mas apesar do número reduzido são temáticas que merecem destaque. A primeira faz relação com as necessidades das pessoas privadas de liberdade de um processo educacional inicial, que é a base para a aquisição de outros conhecimentos, e o ofício, apresentam a necessidade do trabalho, principalmente no momento da reinserção na sociedade, para que assim, a pessoa que agora encontra-se em liberdade poderá manter-se financeiramente, evitando a reincidência.

Para visualizar as dissertações num contexto temporal, está disposto os anos das produções. Nota-se uma grande lacuna em vários anos e a ausência de alguns anos como os que antecedem 2008, com exceção de 1996, os anos de 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2018 e 2021, as universidades públicas do Paraná com programa de Mestrado em Educação/ensino não tiveram dissertações publicadas que tivessem relação com a temática da educação prisional.

Percebe-se muitas lacunas de dissertações sobre essa temática ao longo dos anos, inicialmente causadas pela invisibilidade das pessoas privadas de liberdade e pela revolta da sociedade quando esse assunto era trabalhado. É notável o aumento da frequência das produções nos últimos anos, mostrando a evolução da visibilidade e da voz dada a essa temática.

Após as análises, cabe destaque a alguns autores que fielmente apareceram nas dissertações, mostrando as suas contribuições acerca da temática da educação prisional, entre eles temos: Foucault (2012, 2014); Onofre (2002, 2011); Baratta (2002, 2007); Julião (2016); Freire (1987); Habermas (1987); Wacquant (2001, 2013); Mészáros (2005); Marx (2004); Gramsci (1982).

Com os recortes temporais, acadêmicos e temáticos, poucos trabalhos a nível de Paraná foram encontrados, mostrando a necessidade de produções nas universidades públicas, nos programas de mestrado *Stricto Sensu* em educação/ensino sobre educação prisional. Ainda há muito para se evoluir no processo da escrita sobre a temática, mas a busca e a produção precisam ser fomentadas e não podem parar. A educação prisional é importante e os futuros mestres precisam falar mais sobre isso.

Ao refletir sobre as teses, percebe-se que há uma descontinuidade nas

produções acadêmicas, a maioria das dissertações escritas no mestrado não evoluíram para um doutorado e para a escrita da tese. Houve apenas uma continuidade por parte de Rodrigues (2015, 2018) que teve a sua dissertação intitulada como “A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DO TRABALHO NA PENITENCIÁRIA INDUSTRIAL DE GUARAPUAVA: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS HISTÓRICAS”, e sua tese recebeu o título de “A EDUCAÇÃO NAS PENITENCIÁRIAS: AS RELAÇÕES ENTRE A ESTRUTURA FÍSICA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS UNIDADES PENAIS DO PARANÁ”. Ambos trabalhos seguem a mesma linha de pesquisa, fato que não aconteceu com outras produções.

A descontinuidade da produção e pesquisa resultou no baixo número de teses disponíveis no estado do Paraná sobre Educação Prisional, resultando em um quantitativo baixo de apenas 4 teses encontradas com os descritores, que após uma leitura inicial apenas 3 foram selecionadas para a análise.

Quadro 5: Teses produzidas no programa de doutorado em Educação no Paraná.

Mestrando (a)	IES/ Município	Título da dissertação	Ano da publicação	Orientador (a)
Selson Garutti	UEPG Ponta Grossa	Políticas públicas educacionais na penitenciária estadual de Maringá - Paraná (1999-2010): possibilidade de ressocialização do apenado	2015	Rita de Cássia da Silva Oliveira
Vanessa Elisabete Raue Rodrigues	UEPG Ponta Grossa	A educação nas penitenciárias: as relações entre a estrutura física e a prática pedagógica nas unidades penais do Paraná	2018	Rita de Cássia da Silva Oliveira
Bruna Mayara Bonatto	UEPG Ponta Grossa	Avaliação do plano estadual de educação para o sistema prisional do Paraná: a educação escolar no contexto das penitenciárias femininas de regime fechado	2019	Mary Ângela Teixeira Brandalise

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela pesquisadora (2024).

As três teses selecionadas para análise são da Universidade Estadual de Ponta Grossa, mostrando que o programa de pós-graduação em educação e os seus

professores têm uma preocupação com a temática da educação prisional.

Garutti (2015), faz uma análise das políticas públicas educacionais que foram implementadas na Penitenciária Estadual de Maringá, utilizando do ciclo de políticas sobre Segurança Pública, uma pesquisa documental no espaço da Divisão Ocupacional e de Qualificação da Penitenciária Estadual de Maringá e uma pesquisa de campo no espaço do CEEBJA “Professora Tomires Moreira de Carvalho”, que é dentro do estabelecimento penal, o instrumento de coleta foi um questionário semiestruturado.

Os resultados apresentados na pesquisa mostram que, as Políticas Públicas educacionais implementadas na Penitenciária Estadual de Maringá obtiveram uma classificação de política distributiva, a qual beneficiou muitas pessoas, porém, em pequena escala, sendo compreendida como uma política pública que não promoveu a emancipação das pessoas privadas de liberdade (Garutti, 2015).

Rodrigues (2018), realizou o levantamento e análise documental e bibliográfica que foram disponibilizados por nove centros estaduais de Educação para Jovens e Adultos, no Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias e nos Sítios Eletrônicos da Secretaria de Estado de Educação e Secretaria de Segurança Pública e Administração Penitenciária. Além das análises documentais, também foram realizadas uma série de visitas para que houvesse uma observação e verificação dos espaços destinados à educação, essas visitas aconteceram em seis instituições de regime semiaberto masculino; nove instituições de regime fechado masculino e duas femininas e uma instituição mista para tratamento psiquiátrico e ambulatorial.

Como resultado, Rodrigues (2018), destacou que visivelmente o acesso ao processo pedagógico de reeducação é fragilizado por problemas ou com a necessidade da garantia da segurança. As ações educacionais não são concretas, e com isso, são necessárias novas ações que gerem o processo de emancipação humana.

Bonatto (2019), fez uma análise documental do Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná, assim como uma pesquisa bibliográfica e contou com o apoio de alguns procedimentos como a aplicação de questionários, entrevistas e um diário de campo.

O resultado encontrado por Bonatto (2019), também explicitam o problema da relação entre a segurança e a educação, além do destaque para a infraestrutura precária que acaba prejudicando o desenvolvimento educacional e a

institucionalização das pessoas privadas de liberdade.

As teses apresentam uma diferenciação das dissertações com relação aos autores abordados na escrita, nas dissertações houve a presença dos escritos de Michel Foucault, fato que não foi observado nas teses. Os Principais autores utilizados nas teses são: Wacquant (2001; 2007; 2008; 2010), Marx (1991), Lukács (2013), Melossi e Pavarini (2006), Rusche e Kirchhmeimer (2004), Mészáros (2005), Afonso (2005, 2014, 2015), Guba e Lincoln (2011), Worthen; Sanders e Fitzpatrick (2004) e Fernandes (2009, 2010, 2018).

Ao observar as palavras-chave é possível compreender as direções tomadas e o foco principal abordado na tese, por esse motivo, a seguir está um quadro contendo as palavras-chave das teses analisadas, seus agrupamentos e perspectivas.

Quadro 6: Agrupamento das palavras-chave das teses analisadas.

Ao processo educacional	A perspectiva social	A nomenclatura de referência	A perspectiva legislativa e de direitos	Ação metodológica e procedimentos	Localização do campo de análise
Educação na Prisão; Educação nas Penitenciárias Femininas; Educação.	Emancipação; Ressocialização	Prisão.	Políticas Públicas.	Avaliação de Políticas e Programas Educacionais; Avaliação Educacional; Análise Arqueológica do Discurso.	Penitenciária Estadual de Maringá.

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela pesquisadora (2024).

Ao realizar um comparativo entre as palavras-chave das dissertações e das teses, é possível perceber diferentes caminhos, abordagens e interesses. As dissertações possuíam uma preocupação maior com o processo de socialização das pessoas privadas de liberdade, com a relação que eles teriam com a sociedade e as contribuições que a educação traria a esses sujeitos, favorecendo a reinserção social; assim como análises voltadas para as legislações e as políticas públicas que organizavam, mantinham e desenvolviam a educação prisional.

Nas teses, o destaque encontra-se nos procedimentos realizados para que a escrita fosse possível, como as avaliações da educação, de políticas e de programas, mostrando um posicionamento crítico com relação aos documentos norteadores da

educação prisional. Percebe-se que a escrita das teses não está voltada especificamente para o processo da reinserção social da pessoa privada de liberdade e sim dos documentos, ações e estruturas que vão possibilitar que a reinserção e a educação aconteçam de forma correta, legal, assertiva e digna.

Todos os trabalhos serviram de apoio e foram norteadores para regar uma compreensão dos caminhos que já foram traçados anteriormente, mostrando o que já foi pesquisa, como foi pesquisado, os resultados encontrados e as lacunas das pesquisas.

A educação prisional é uma temática que envolve as ações práticas como também as teóricas. Um ponto destacado é o foco nas dissertações em pesquisar sobre as práticas enquanto as teses se voltam mais para as perspectivas teóricas e estruturais. Esse é um movimento que mostra a preocupação com o que acontece dentro dos estabelecimentos penais e também o que acontece fora delas, sobre o que tem sido escrito e planejado para que a educação prisional seja possível dentro dos estabelecimentos penais.

Graças às contribuições agregadas por meio das teses e dissertações, foi possível perceber as lacunas e as ênfases dadas pelas produções. E por meio das leituras um olhar mais refinado foi adquirido para os próximos debates sobre a educação prisional.

Não basta falar sobre educação prisional, se faz necessário conhecer a realidade dos estabelecimentos penais, qual é a realidade da população prisional a nível de país e de estado. O reconhecimento desses dados é necessário principalmente para a identificação do perfil predominante existente dentro dos estabelecimentos prisionais.

Um estabelecimento penal não é só constituído de dados, mas também de conceitos que são aplicados a essa realidade e que explicam alguns estigmas, nesse caso será explorado os conceitos de Foucault e suas concepções sobre a população prisional e os estabelecimentos.

Como continuidade dos aprofundamentos teóricos, também é relevante entender como um estabelecimento penal é constituído, quais são as relações existentes no seu interior, qual é a dinâmica de controle e principalmente os dados que mostram a sua realidade, temas esses, que serão abordados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

OS ESTABELECIMENTOS PENAIS, SEUS DADOS E CONCEITOS

O presente capítulo tem como objetivo apresentar os conceitos criados por Michel Foucault os relacionando com a educação prisional e os dados quantitativos da população prisional brasileira e paranaense, a fim de compreender os quantitativos sociais e educacionais presentes no documento INFOPEN e RELIPEN e como esses dados mostram a realidade dos estabelecimentos penais.

2.1 DE MICHEL FOUCAULT ATÉ AS PRISÕES: CONCEITOS E REFLEXÕES.

A fim de desenvolver uma noção das relações existentes, dos conceitos aplicados e da realidade dos estabelecimentos penais existentes na sociedade atual, se faz necessário que haja uma visita ao passado, não apenas no contexto histórico dos estabelecimentos penais, mas nos primórdios da punição e da noção de controle dos sujeitos.

Para isso, se faz necessário que aconteça um movimento atento de leitura e compreensão das colocações, descrições, críticas e reflexões de Foucault. Ele mostra toda a transformação das maneiras de punir, do suplício à disciplina. O ponto que une todas essas reflexões é o que recebe a punição, o controle, aquele que precisa de disciplina: o sujeito.

Pensar, refletir e estudar o sujeito foi uma ação realizada por vários filósofos e estudiosos do passado, os quais buscaram compreender e desvelar as ações, posturas e mudanças que se faziam presentes na vida dos sujeitos. Foucault, não se afastou dessa linha de pesquisa, ele buscou entender o sujeito e as forças que eram exercidas sob esse sujeito e a sua resposta na sociedade.

A própria noção moderna de que sujeito é a matéria-prima a ser trabalhada pela Educação-seja para levá-lo de um estado selvagem para um estado civilizado (como pensou Rousseau), seja para levá-lo da menoridade para a maioridade (como pensaram Kant, Hegel e Marx) – partiu do entendimento de que o sujeito é uma entidade natural e, assim, preexistente ao mundo social, político, cultural e econômico. (Veiga-Neto, 2014, p. 108).

É nesse cenário de pesquisas e estudos sobre o sujeito que Foucault, deixou de lado a noção de “sujeito desde sempre aí”, como aconteceu com Nietzsche,

decidindo fugir da análise do sujeito embasado pela perspectiva moderna e iluminista (Veiga-Neto, 2014).

A afirmação de que o sujeito tem uma gênese, uma formação, uma história, e que ele não é originário, foi, sem dúvida, muito influenciada em Foucault pela leitura de Nietzsche, de Blanchot e de Klossowski, e talvez também por aquela de Lacan; ela não é indiferente à assimilação frequente do filósofo à corrente estruturalista dos anos 60, visto que a crítica das filosofias do sujeito encontra-se também em Dumézil, em Lévi-Strauss e em Althusser (Revel, 2005, p. 84-85).

Mesmo não sendo o primeiro a estudar o sujeito desvinculado da perspectiva iluminista, Foucault passou a buscar explicitar as formas com que o sujeito passava a se instituir, citando que “meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, na nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (Foucault, 1995, p. 231).

O sujeito passa a ser produzido graças à união de fatores, mas algo relevante é pensar o sujeito não pelo que se é visto exteriormente, mas sim como um objeto historicamente constituído, tendo como contribuição tudo aquilo que lhe é posto de maneira exterior (Revel, 2005). Outro fator que interfere na constituição do sujeito é a participação cultural em que o sujeito está inserido, para que assim, seja possível entender como se dá a objetivação, que o transforma num ser dócil, e subjetivação, que o leva a atingir o status de sujeito.

Pode-se então dizer que o termo “sujeito” serviria para designar o indivíduo preso a uma identidade que reconhece como sua, assim constituído a partir dos processos de subjetivação. Esses processos, justapostos aos processos de objetivação, explicitam por completo a identidade do indivíduo moderno: objeto dócil útil e sujeito (Fonseca, 2011, p. 30).

Ligado de forma direta à noção de sujeito, a qual está sendo subjugado diretamente por necessidade de produção e alinhamento, está o poder, exercido de uma maneira coercitiva por pessoas e/ou instituições.

Essa forma de poder aplica-se à vida cotidiana imediata que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros tem de reconhecer nele. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos. Há dois significados para a palavra sujeito: sujeito ao outro através do controle e da dependência, e ligado à sua própria identidade através de uma consciência ou do autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e sujeita (Foucault, 2010, p. 235).

Para Foucault, poder é entendido como uma relação de força, nenhum sujeito ou instituição é detentora do poder de maneira absoluta, bem pelo contrário, todos os sujeitos e todas as instituições passam pelo poder, seja como receptor ou como quem executa.

É preciso não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detém exclusivamente e aqueles que não o possuem. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (Foucault, 2004, p. 193).

Como colocado na citação anterior, o poder não é algo que se adquire, algo que você pega ou compra, ele está presente nos sujeitos e como é passado pelos outros que mostra a força que tem.

O que realmente se destaca em todo esse contexto são as relações de poder e não exclusivamente o poder, pois as relações de poder estão presentes em toda sociedade, no cotidiano dos sujeitos, todos estão passando por uma relação de poder, mesmo que mecanicamente ou de maneira imperceptível.

A função das relações de poder é ser estabelecida como uma força capaz de promover mudanças significativas nos sujeitos, seja nas suas ações, forma de pensar e na sua resposta à sociedade. Entender que as relações de poder são utilizadas como um meio de gerar controle, coerção e disciplina é a maneira de desvelar algumas posturas de sujeitos e de instituições.

Segundo Foucault (2004), as relações de poder possuem uma perspectiva crescente na sociedade, e estão em busca de dominar os sujeitos atingindo-os de maneira concreta, por meio do corpo.

O poder, na atualidade, possui uma conectividade astuta e bem firmada com a perspectiva institucional e também jurídica, fazendo com que o poder desenvolva uma dominação dos sujeitos, sendo este, um dos objetos de análise nesta dissertação, o sujeito que está inserido no sistema prisional.

O sistema prisional é visto como uma ferramenta de garantia do controle na sociedade, esse cargo, no passado, já foi exercido por outras instituições como a

igreja, a coroa, as escolas e até os hospitais. Colocar que essas instituições já exerceram essa função não significa que atualmente elas não exerçam mais, apenas quer dizer que todo o poder de controle não está centralizado numa única instituição, como foi em alguns momentos do passado.

As instituições que detinham o controle foram sendo alteradas, com o passar dos tempos, mas a intencionalidade seguia, e se arrisca dizer que segue até hoje, sendo a mesma: a dominação do sujeito. Porém, o dominar não é algo fácil, bem pelo contrário, encontrar uma forma de limitar as ações do outro e delimitar as suas atitudes frente a sociedade era algo difícil de conseguir.

Esse processo de dominação do sujeito passou a se tornar mais palpável no passado, quando o corpo passou a ser usado para atingir os objetivos desejados. Segundo Foucault (1987, p. 138), “houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder”, essa descoberta fez com que o controle do corpo fosse uma ação pensada para garantir a obediência ao sistema imposto, alinhando os corpos para o desenvolvimento das suas capacidades produtivas e usando o medo como um aliado, evitando a existência de um corpo improdutivo por meio do medo de uma condenação.

O corpo é compreendido como algo único, pessoal e individual, pois cada ser possui o seu, cada corpo sente, age e se move conforme as suas necessidades e desejos, mas ele também pode ser moldado, monitorado e contido, se fazendo possível a mudanças dessas atitudes e gerando um novo padrão de comportamento.

Por meio dessa técnica de sujeição, um novo objeto vai se compondo e lentamente substituindo o corpo mecânico – o corpo composto de sólidos e comandado por movimentos, cuja imagem tanto povoara os sonhos dos que buscavam a perfeição disciplinar. Esse novo objeto é o corpo natural, portador de forças e sede de algo durável; é o corpo suscetível de operações especificadas, que tem sua ordem, seu tempo, suas condições internas, seus elementos constituintes. O corpo tornando-se alvo dos novos mecanismos do poder, oferece-se a novas formas de saber. Corpo do exercício mais que da física especulativa; o corpo manipulado pela autoridade mais que atravessado pelos espíritos animais; corpo do treinamento útil e não da mecânica racional, mas no qual por essa mesma razão se anunciará um certo número de exigências de natureza e de limitações funcionais (Foucault, 1987, p. 149).

O objetivo dessas ações é alcançar a docilidade do indivíduo, isso só é alcançado após a regulamentação e verificação constante das suas atitudes. Para ter resultado, as ações e a repressão precisam ser constantes, e sendo trabalhadas na

escala correta e no objeto correto.

Foucault (1987), explicita que a escala do controle não diz respeito apenas de tratar o corpo como uma unidade indissociável, mas, de compreendê-lo com um todo que recebe coerção continuamente, e que pode gerar vários resultados frente a isso.

A linha que marca a separação de um corpo indisciplinado para um corpo disciplinado é determinada pela boa execução do poder disciplinar que as instituições passam a ter sobre os indivíduos, dessa forma o corpo passa a ter o formato que as instituições desejam. Após a obtenção de um corpo disciplinado, a resposta deste é a docilidade, seguido as regras impressas pela sociedade, sendo submissos ao poder sem questionamentos, passando a ter uma postura e ação de excelência, sendo útil para a sociedade.

Buscava-se com veemência esse corpo, pois a sociedade e as instituições não viam benefícios em indivíduos com baixa ou nenhuma produtividade, o que era chamado de corpos improdutivos. Esses corpos eram entendidos como seres não atuantes na sociedade, que não geram riquezas e que atrapalham o bom funcionamento do sistema capitalista. Encaixando-se nessa conceituação estão os criminosos, pessoas doentes e com problemas psiquiátricos. O controle do corpo é o primeiro passo a ser dado, pois somente após ele, se faz possível o controle da mente (Foucault, 2012).

O corpo não é autônomo, não deve agir segundo seus desejos, mas sim de acordo com as normas e as condutas da sociedade, deve ser um corpo que trabalha sem questionamento, que gera lucratividade. Era com esse discurso que a sociedade se organizava e ainda organiza.

De acordo com Foucault (1987), a anatomia política pode ser entendida como uma mecânica do poder, o qual é visto como o controle sobre o corpo do outro, que passa a ser condicionado aos comandos e mandos alheios, gerando a disciplina. E para ele, a disciplina consegue gerar corpos submissos, que são entendidos como corpos dóceis, os quais acabam tendo o seu posicionamento político de confronto minimizados e com um constante declínio de força.

Como o controle era do corpo, as punições eram nessa mesma perspectiva, do corpo. O sofrimento do corpo era usado como uma punição e como controle, o uso da dor extrema e da crueldade era fatídico, pois a morte era entendida como algo muito brando e simples, entendia-se que a punição vinha pelo desespero, que acontecia em público, um show para muitos espectadores, pois assim, essa punição

também serviria de exemplo, mantendo um controle do corpo na sociedade.

Durante a Idade Média, século XVI, o controle e o poder eram do rei, e a sociedade seguia suas ordenanças e mandos, o processo de julgamento e condenação também era regido por ele. Nesse período, os castigos impostos a quem não respeitasse as ordens e legislações do reinado eram severos e cruéis.

O corpo era entendido como uma ferramenta que gerava dor, sofrimento visando o suplício e a punição, o poder era imposto ao sujeito de maneira impiedosa e gerando um sofrimento prolongado. Nessa situação, o poder sobre o corpo era mostrado por meio do dano causado ao indivíduo.

Que é um suplício? Pena corporal dolorosa, mais ou menos atroz [dizia Jaucourt] e acrescentava: “é um fenômeno inexplicável a extensão da imaginação dos homens para a barbárie e a crueldade”. Inexplicável, talvez, mas certamente não irregular nem selvagem. O suplício é uma técnica e não deve se equiparado aos extremos de uma raiva sem lei. Uma pena, para ser um suplício, deve [...] em primeiro lugar, produzir uma certa quantidade de sofrimento que se possa, se não medir exatamente, ao menos apreciar, comparar e hierarquizar; a morte é um suplício na medida em que ela não é simplesmente privação do direito de viver, mas a ocasião e o termo final de uma graduação calculada de sofrimentos [...] Além disso, o suplício faz parte de um ritual. É um elemento na liturgia punitiva, e que obedece a duas exigências. Em relação à vítima, ele deve ser marcante: destina-se, ou pela cicatriz que deixa no corpo ou pela ostentação de que se acompanha, a tornar infame aquele que é sua vítima. [...] E pelo lado da justiça que o impõe, o suplício deve ser ostentoso, deve ser constatado por todos, um pouco como seu triunfo (Foucault, 1987, p. 31-32).

Essa ação era radical, aterrorizante e realizada aos olhos de todos, para que fosse traumatizante ao ponto de evitar a repetição do ato que o indivíduo condenado realizou, intimidando a sociedade e impondo uma disciplina por meio do medo e do exemplo.

Como procedimento técnico, o suplício pretende produzir uma quantidade de sofrimento que possa ser apreciada, comparada, hierarquizada, modulada de acordo com o crime cometido. Como ritual, visa marcar o corpo da vítima, tornar infame o criminoso, ao mesmo tempo em que esta violência que marca é ostensiva, caracterizada pela demonstração excessiva do poder daquele que pune, pois no suplício o que está em jogo é o poder do soberano (Alvarez, 2004).

A punição severa ao corpo como forma de controle do corpo estava se tornando cada vez mais inapropriado, visto que, na teoria, não havia a possibilidade de matar todas as pessoas, caso todas tivessem uma ação inapropriada, e guiados pela necessidade de lucratividade e de corpos produtivos. A morte impossibilitava

isso, tornando-se um problema de proporção, quanto mais pessoas morriam por meio de punições severas, menos pessoas haviam para trabalhar, não havia força sem corpo.

É nesse cenário que o Estado deixa de punir o corpo e passa a punir a essência do ser humano, sua alma. Deixando de agir com severidade física para promover humilhação e vergonha, controlando, além do corpo, a mente. Por meio dessas punições atreladas a ações incansáveis do Estado e das instituições presentes na sociedade, era possível alcançar sucesso na efetivação de corpos dóceis. Passando de uma sociedade baseada no suplício e nas penas de morte, para uma que busca condicionar o corpo a uma boa conduta.

Para Foucault, a alma é o fio condutor do processo de certificação da concretização de uma consciência das punições do corpo. Foucault (1996, p.30) diz que “Uma “alma” o habita e o leva à existência, que é ela mesma uma peça no domínio exercido pelo poder sobre o corpo. A alma, efeito e instrumento de uma anatomia política; a alma, prisão do corpo”.

Corpos dóceis são bem vistos nas sociedades, são pessoas que protegem a sua alma, vivendo de acordo com as normas pré-estabelecidas, com disciplina e respeitando a hierarquia, exercendo um comportamento padrão. O controle dos corpos e das mentes, é percebido também no desenvolvimento do capitalismo e no exercício do trabalho.

A disciplina empregada para manter o controle do corpo é entendida como a aplicação de técnicas de coerção ou de repressão, promovendo um alinhamento dos corpos. Ela apresenta um momento histórico, que quando submetido ao corpo não se preocupa em desenvolver novas habilidades ou desenvolver o sentimento de sujeição, mas se utilizar como um mecanismo que “o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente” (Foucault, 1987, p. 138).

Entendida como um poder, a disciplina passa a ter efeito de dominação e controle, sendo usado como ação contínua e não como uma medida emergencial final, como era a punição. Passando a ser ferramenta das instituições atuantes da sociedade, e que se preocupam com o controle dos corpos, como a escola e os hospitais.

A disciplina não é algo físico, mas uma forma de poder que pode ser exprimida nos sujeitos de diversas formas, sendo três de destaque nas teorias de Foucault (1987). O primeiro é pelo olhar hierárquico, que tem por exemplo o Panóptico, mas

que podem ser observadas em escolas e hospitais também, onde vigiar é uma característica constante, fazendo parte do processo.

O segundo é pela sanção normalizadora, é como um pequeno mecanismo penal, entendido como micro penalidades, em que todos estão submetidos e mesmo não sendo uma punição severa deve gerar efeitos e evitar que aquela ação volte a acontecer, com relação a dinâmica de tempo, com os atrasos, com a moralidade, quando se induz a ser educado ou a responder sempre adequadamente, e até com a sexualidade. E o terceiro diz respeito ao exame, que é a soma das ações de hierarquia e das sanções, uma vigilância que julga a ação alheia e a pune ou qualifica.

A disciplina precisa ser compreendida, porém, ela não é capaz de ser identificada de maneira visual, são muitas as formas de se perceber a disciplina no cotidiano, como citado por Foucault (1987), a seguir.

A “disciplina” não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumento, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma “física” ou uma “anatomia” do poder, uma tecnologia. E pode ficar a cargo seja de instituições “especializadas” (as penitenciárias, ou as casas de correção do século XIX), seja de instituições que dela se servem como instrumento essencial para um fim determinado (as casas de educação, os hospitais), seja de instâncias preexistentes que nela encontram maneira de reforçar ou de reorganizar seus mecanismos internos de poder (um dia se precisará mostrar como as relações intrafamiliares, essencialmente na célula pais-filhos, se “disciplinaram”, absorvendo desde a era clássica esquemas externos, escolares, militares, depois médicos, psiquiátricos, psicológicos, que fizeram da família o local do surgimento privilegiado para a questão disciplinar do normal e do anormal), seja de aparelhos que fizeram da disciplina seu princípio de funcionamento interior (disciplinação do aparelho administrativo a partir da época napoleônica) seja enfim de aparelhos estatais que tem por função não exclusiva, mas principalmente fazer reinar a disciplina na escala de uma sociedade (a polícia) (Foucault, 1987, p. 177-178).

Foucault, explicita que a disciplina usa a vigilância a fim de coerção das atitudes dos corpos, a impressão de estar sob o olhar atento de outro alguém, de estar sendo vigiado molda as ações em meio a sociedade.

Essa percepção sobre a vigilância foi algo tão significativo que chegou a promover alterações arquitetônicas nas instituições preocupadas com a disciplina, controle e com os corpos dóceis. Escolas, instituições prisionais e hospitais passaram a ter uma nova formatação, uma que possibilitasse a vigilância ativa.

Como um exemplo claro dessa relação de vigilância que Foucault apresenta o Panóptico, que é constituído por uma construção com características bem

delineadas que necessitam de poucas pessoas trabalhando nela para a manter. No Panóptico, o sujeito não é escondido, mas sim colocado em um lugar para ser visto por um vigia ao mesmo tempo em que o sujeito não vê ninguém, ou seja, ele transmite informações, mas não recebe nenhuma.

Na citação a seguir há um detalhamento sobre o Panóptico.

O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas tem duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. [...] Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções – trancar, privar de luz e esconder – só se conserva a primeira [...] É visto, mas não vê; objeto de uma informação, nunca sujeito numa comunicação. [...] Daí o efeito mais importante do panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo que descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tenda a tornar inútil a atualidade do exercício; que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce; enfim, que os detentos se encontrem presos numa situação de poder que eles mesmos são os portadores (Foucault, 1987, p. 165-166).

Foucault, mostra a aplicabilidade deste conceito nas mais diversas instituições da sociedade, as quais buscam incansavelmente o controle sobre os sujeitos. Para isso é necessário que haja um ponto onde é possível ver a todos, mas não é possível ver uns aos outros e também não é possível a visualização de quem os vê, os sonda e os controla.

Apesar de confuso, esse era o real objetivo do Panóptico, um controle e sondagem em larga escala, garantindo a ordem, evitando confusão, revoltas, e reafirmando o poder das instituições sobre os sujeitos, que aqui, deixam de ter poder de escolha sobre o que vão ver e por quem serão vistos.

Através dele, é possível realizar a observação dos homens e visualizar as transformações que ocorrem neles assim como os seus comportamentos, sendo utilizado como um aparelho de controle e ao mesmo tempo um laboratório de poder.

Quando se coloca um sujeito o tempo todo sob observação, as ações deste sujeito passam a ser realizadas em concordância com o estado em que ele se encontra, regulamentando seu agir em detrimento de estar sendo observado. As ações já não são mais de acordo com o seu querer, mas sim de acordo com o jugo do

poder que está sendo impresso no sujeito, evidenciando a manipulação presente em quem tem o poder, o que também é chamado de introjeção subjetiva, gerando um padrão comportamental induzido.

O Panóptico traz à tona a vivência da vigilância, como uma relação de poder de grande impacto, que é intensificada e passa a gerar disciplina, sendo somada a regulamentação de ações, assim como a prevenção de futuros desvios de conduta. Como afirmado por Foucault (1987, p. 229) o Panóptico “é uma maneira de obter poder”.

As relações de poder, assim como a disciplina, são direcionadas ao corpo das pessoas privadas de liberdade. Apesar de todas essas discussões terem sido realizadas no passado, muitas delas, ainda hoje são observadas nas sociedades, nos sujeitos e nas instituições. O estabelecimento penal é uma das instituições que mais é possível notar esses conceitos na prática. Por esse motivo, o próximo subcapítulo irá analisar um dos documentos de referência que apresentam os dados quantitativos da população prisional brasileira.

Essa análise é relevante para identificar o perfil da população prisional, pois esses são os sujeitos que estão sob os efeitos dos conceitos apresentados por Foucault.

2.2 ANÁLISE DO RELATÓRIO DE INFORMAÇÕES PENAIS A NÍVEL DE PARANÁ E BRASIL.

O Brasil possui um sistema prisional que objetiva a reinserção social do sujeito, porém, o que se observa são ações voltadas para uma punição mascarada, por vezes esquecendo-se da reinserção social. Como medida de controle da ordem social, o Estado tenta manter a organização da sociedade por meio da contenção dos sujeitos que não cumprem os acordos e normas do meio social, privando-os de liberdade, retirando-os da vida em sociedade e evitando que eles possam agir fora das normas.

Foucault traz essa reflexão quando aponta a punição e a repressão como algo comum na sociedade, como observado na citação a seguir.

[...] é a retomada política ou filosófica dessa estratégia, com seus objetivos primeiros: fazer da punição e da repressão das ilegalidades uma função regular, extensiva à sociedade; não punir menos, mas punir melhor; punir

talvez com uma severidade atenuada, mas para punir com mais universalidade e necessidade; inserir mais profundamente no corpo social o poder de punir (Foucault, 1987, p. 79).

O poder de vigiar e punir um sujeito é uma ação exercida pelo Estado, e o poder de reinserir é sua obrigação, porém não é uma atitude exclusiva do Estado, a sociedade tem um papel colaborativo com o processo de reinserção social (Ottoboni, 2001).

São vários os fatores que fazem com que o processo de reinserção social da pessoa privada de liberdade seja dificultado. As condições de vivência no cárcere são difíceis, a falta de estrutura, a precariedade e a superlotação assolam os estabelecimentos penais brasileiros. É muito difícil reinserir um sujeito quando não se tem condições mínimas para isso, ocasionando em problemas pós privação de liberdade, como um sujeito que sai do estabelecimento penal mais violento do que quando entrou, como bem colocado por Mirabete (2008) na citação a seguir.

A falência de nosso sistema carcerário tem sido apontada, acertadamente, como uma das maiores mazelas do modelo repressivo brasileiro, que, hipocritamente, envia condenados para penitenciárias, com a apregoada finalidade de reabilitá-lo ao convívio social, mas já sabendo que, ao retornar à sociedade, esse indivíduo estará mais despreparado, desambientado, insensível e, provavelmente, com maior desenvoltura para a prática de outros crimes, até mais violentos em relação ao que o conduziu ao cárcere (Mirabete, 2008, p. 89).

Um estabelecimento penal caótico não é prejudicial apenas para as pessoas privadas de liberdade, ela acaba sendo um ambiente de trabalho complicado, com baixa produtividade ocasionada pela ausência de possibilidades e recursos. Por vezes, trabalhar em um estabelecimento penal exige uma demanda física e psicológica que acaba desgastando o trabalhador, e quando a instituição não dispõe de recursos mínimos, esse trabalho por vezes, se torna de alto risco e quase impossível (Mirabete, 2008).

Quando se fala dos estabelecimentos penais, suas demandas e dificuldades, também se está falando da sociedade. O estabelecimento penal é um reflexo da organização e perfil da sociedade em que ela está inserida. Muitas são as críticas tecidas, porém, pouco se faz para que a sociedade seja mudada e que essa mudança seja repercutida na realidade penal.

A sociedade brasileira atuante tem demonstrado um desejo por justiça, passando a agir como eternos juízes dos erros alheios, e obtendo como resultado um

prejuízo ao convívio em sociedade, principalmente para aqueles que já cumpriram suas penas e estão livres dessa condenação perante a justiça, mas por vezes, não perante a sociedade.

O processo de distanciamento e segregação corriqueiramente acontece nas pessoas que passaram por um cárcere, mesmo após conquistarem sua liberdade, a sociedade os mantém privados do convívio social. Ressalta-se que nesta presente pesquisa não será debatido sobre situações de condenações equivocadas ou erradas, quando pessoas passam a sofrer por uma condenação que não mereciam e tem suas vidas marcadas com isso para sempre, mas destaca-se o reconhecimento e o muito pesar por todas as pessoas que passam por essa situação.

Esse debate envolve não apenas a área da educação ou do direito, mas também está em conexão com muitas outras, como a Geografia. Uma conceituação pertinente ao tema é a de espaço, que para os estudos envolvendo a Geografia, compreende-se que é o espaço habitado, que passou e passa por transformações e que é utilizado pelos sujeitos, suas organizações e relações humanas (sociais e de poder). De acordo com Harvey (2012), a discussão envolvendo a conceituação de espaço é complexa e deve ser levado em consideração as sensações, emoções e os significados gerados e vividos nesses espaços.

Sendo assim, o espaço que as pessoas privadas de liberdade estão inseridas mostra como eles vivenciam as relações presentes e como esse lugar possui características distintas do espaço vivido quando eles se encontravam em liberdade, porém nem todas as sensações e emoções são distintas, permanece o sentimento de aprisionamento e falta de acesso à liberdade. Sentido esse, expresso pela própria sociedade, impossibilitando um processo de reinserção social, de vivência otimizada e livre desse espaço.

Os problemas envolvendo os estabelecimentos penais não são apenas fora dela, são também no seu interior, tanto físico como administrativo, o que acaba dificultando o trabalho dos funcionários do estabelecimento penal, a vivência, com o mínimo de dignidade e de direito, das pessoas privadas de liberdade, tal como, o processo de reinserção social dessas pessoas.

Por outro lado, diversas são as dificuldades e deficiências no cumprimento das penas de prisão, dentre eles: a desestruturação física do ambiente prisional (políticas públicas); a corrupção; ausência de investimento financeiro no setor da funcionalidade pública; superlotação carcerária, ociosidade do apenado, ambiente propício à agressividade; consumo de drogas;

reincidência; utilização de materiais proibidos aos apenados; a demora no julgamento pelo Poder Judiciário, e vários outros fatores que colaboram para que as estatísticas brasileiras quanto ao aprisionamento sejam negativas (Menegoto, 2019, p. 23).

Todos esses problemas acabam afetando diretamente a vida de muitos sujeitos, os que estão diretamente ou indiretamente ligados ao estabelecimento penal. Questões estruturais são os que recebem o maior destaque, principalmente devido a superlotação das celas.

E esse mesmo problema é um condicionante da realidade da educação prisional, pois o que mais tem afetado a realidade educacional na prisão é a falta de estrutura física, falta de salas de aulas para comportar todas as pessoas privadas de liberdade que desejam estudar.

Infelizmente, problemas estruturais e de superlotação não é uma realidade isolada de Ponta Grossa, do Paraná ou do Brasil, mas o sistema prisional, principalmente de países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento são afetados por essa realidade.

Para entender um pouco melhor a realidade prisional e o seu sistema de funcionamento, se faz necessário o acesso aos dados quantitativos referentes aos estabelecimentos penais, e para esse acesso será utilizado um compilado de dados dos estabelecimentos penais do Brasil, que estão disponíveis por meio de um relatório semestral.

Os dados informados a seguir foram coletados por meio do Relatório de Informações Penais (RELIPEN), com dados referentes ao 2º semestre de 2023, nos meses de julho a dezembro, compilando o 15º ciclo do Sistema Nacional de Informações Penais (SISDEPEN), tendo como órgão responsável a Secretária Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN). O objetivo deste documento é realizar um diagnóstico da realidade prisional do Brasil, e para isso semestralmente, os responsáveis de cada estabelecimento penal realizam o preenchimento de um formulário online.

No RELIPEN os dados estão divididos em três modalidades de estabelecimento, tendo relação total com a vinculação da pessoa privada de liberdade com a estabelecimento penal:

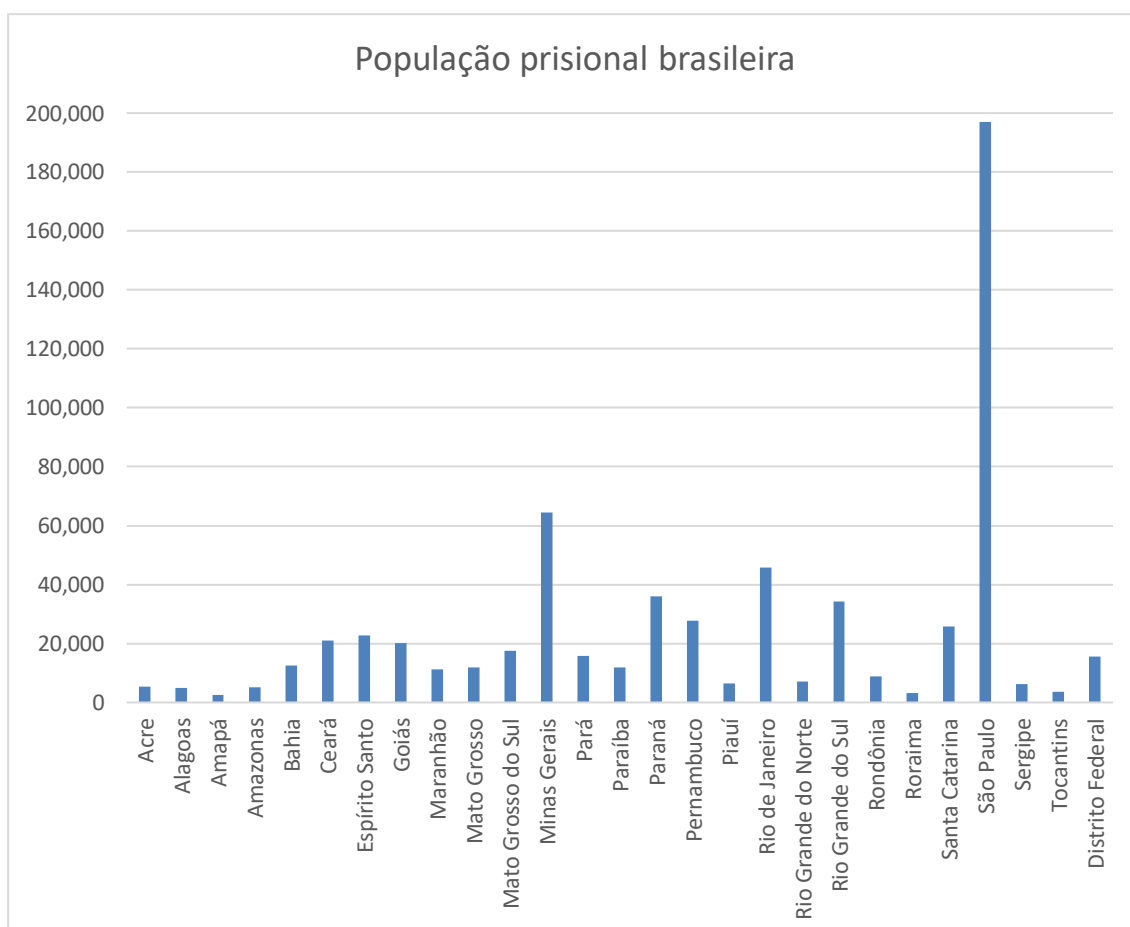
1- Presos em cela física: Essa modalidade refere-se aos sujeitos que dormem nos estabelecimentos penais, mesmo que eles possam sair durante o dia, pois eles

ocupam um lugar no estabelecimento penal. 2- Pessoas em prisão domiciliar com monitoramento eletrônico: Refere-se aos sujeitos que estão em regime de pena, mas não dormem no estabelecimento penal, não ocupam vaga, porém fazem o uso da tornozeleira eletrônica. 3- Pessoas em prisão domiciliar sem monitoramento eletrônico: São os sujeitos que estão cumprindo um regime de pena, não fazem o uso de tornozeleiras eletrônicas, não dormem no estabelecimento penal e não ocupam vaga.

Na realização da presente pesquisa, o público destinado à análise e que será levado em consideração, são os dados da modalidade 1, que dizem respeito às pessoas privadas de liberdade que ocupam vaga nos estabelecimentos penais.

De acordo com o Relatório de Informações Penitenciárias – RELIPEN, do 2º semestre de 2023, no Brasil haviam 642.491 sujeitos contabilizados como população prisional ocupantes de vagas nos estabelecimentos penais, conforme o gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1: População prisional no Brasil no segundo semestre de 2023.



Fonte: Relatório de Informações Penitenciárias – RELIPEN (2023)

O Brasil possui algumas políticas públicas que objetivam manter a segurança da população por meio da lei, ordem e da preservação da vida. Porém, é visto que o país se encontra em crise, tendo dificuldades para executar essas políticas públicas, e para arcar com os resultados dessas execuções, resultando no constante aumento da população prisional.

Quanto mais as instituições e estabelecimentos são ativos na sociedade e mais necessárias para a vida dos sujeitos, mais elas terão poder sobre as pessoas, pois são subjugadas como essenciais. Com essa reflexão torna-se possível entender a relação e a proporção do poder que passa pelo Estado e que respinga nas demais instituições (Foucault, 1985).

Segundo Foucault (1985, p. 92) “O Estado repousa sobre a integração institucional das relações de poder”. O poder é responsável por determinar algumas ações, explicitando que, o Estado tem relação com o aumento das desigualdades sociais, uma vez que as políticas públicas que devem ser pensadas e colocadas em prática por ele acabam não atingindo seus objetivos, e assim resultando no aumento das desigualdades sociais e consequentemente no aumento da população prisional.

O resultado do número que representa a população prisional do Brasil é a soma de ações de várias relações de poder, e no 2º semestre do ano de 2023, afetava a vida de 642.491 sujeitos, dos quais 615.615 são do sexo masculino e 26.876 do sexo feminino. A diferença da população prisional entre os sexos é significativa, sendo essa uma das justificativas da escolha da população prisional do sexo masculino como sujeitos de pesquisa da dissertação.

A percepção de proporção existente entre o número da população prisional em cada estado será apresentada na tabela 1 a seguir:

Tabela 1: Ranking dos 7 estados mais populosos do Brasil de acordo com o Censo de 2022.

Posição	Estado	População (Censo 2022)
1º	São Paulo	44.411.238
2º	Minas Gerais	20.538.718
3º	Rio de Janeiro	16.054.524
4º	Bahia	14.141.626
5º	Paraná	11.444.380
6º	Rio Grande do Sul	10.882.965
7º	Pernambuco	9.058.931

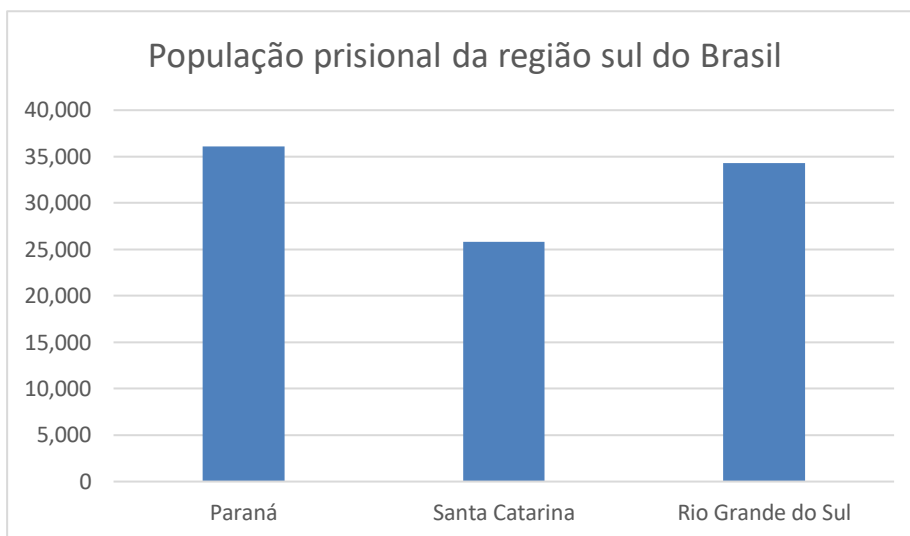
Fonte: Censo (2022)

É possível observar a partir do gráfico 1, que não há uma disposição homogênea da população prisional no Brasil, nota-se que há uma relação direta com a tabela 1, a qual mostra, de acordo com o Censo de 2022, o índice populacional dos estados do Brasil, mostrando que, com exceção da Bahia, os estados com os maiores contingentes populacionais, também são os que possuem as maiores populações prisionais.

Outro dado que faz alusão a desigualdade social, grandes centros urbanos com altos índices populacionais resultam em problemas sociais, ambientais e urbanos. Novamente se faz presente a Geografia nessa discussão, como explicitado por meio das teorias e discussões elaboradas por Milton Santos, se faz possível a compreensão de que muitas vezes os centros urbanos não estão preparados e não possuem capacidade de comportar tantas pessoas, tendo como resposta a falta de emprego, fator determinante para a incidência de vários crimes, afinal ninguém sobrevive a essa sociedade capitalista sem dinheiro ou sem moradia, o que faz com que muitas famílias acabam optando por moradias irregulares, as quais não possuem acesso aos direitos básicos e muito menos a segurança, ficando suscetíveis ao convívio e a aproximação com a realidade criminal (Santos, 1987).

Por conta da sua grandeza territorial, o Brasil possui algumas formas de divisão em regiões. A escolhida para a delimitação dos dados a serem analisados na sequência é a divisão em cinco macrorregiões, proposta pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a qual é considerada a regionalização oficial brasileira. Sendo assim, o gráfico 2 a seguir, mostra a região sul do Brasil, composta por três estados: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. O destaque específico apenas dessa região se dá pelo motivo de que um dos estados, o Paraná, é palco dos estudos e pesquisas nesta dissertação.

Gráfico 2: População prisional referente ao 2º semestre de 2023 da região sul do Brasil

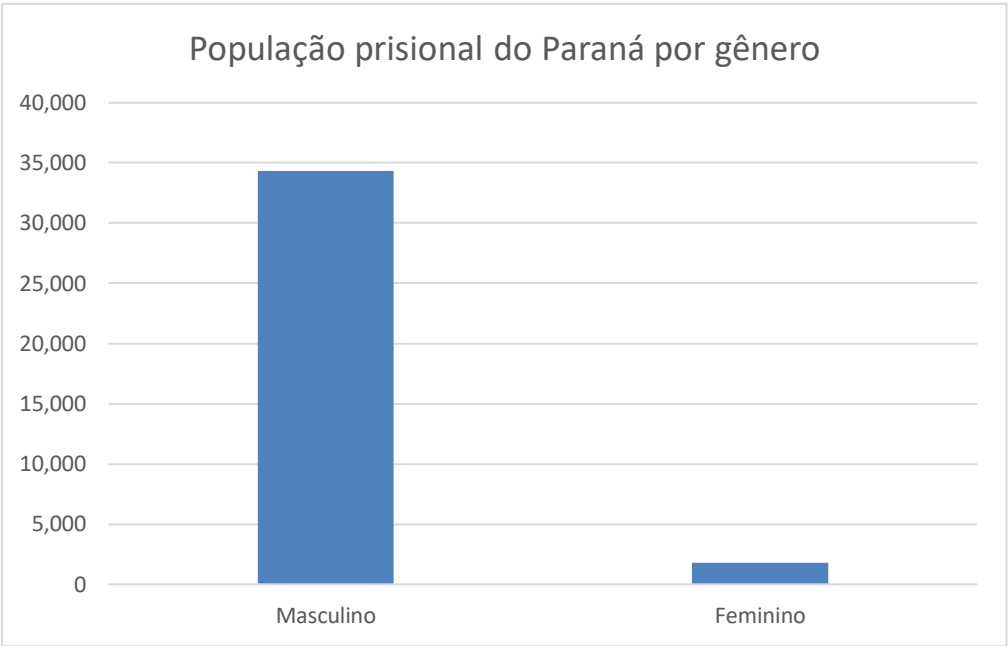


Fonte: Relatório de Informações Penitenciárias – RELIPEN (2023)

Os três estados compõem a região sul do Brasil principalmente por apresentarem características muito similares, o mesmo é percebido quando se trata da população prisional. O Paraná lidera o gráfico 2 por uma pequena diferença com o Rio Grande do Sul.

O estado de pesquisa, estudo e investigação é o Paraná, no gráfico 3, é apresentado detalhadamente a divisão por sexo do quantitativo da população prisional do estado.

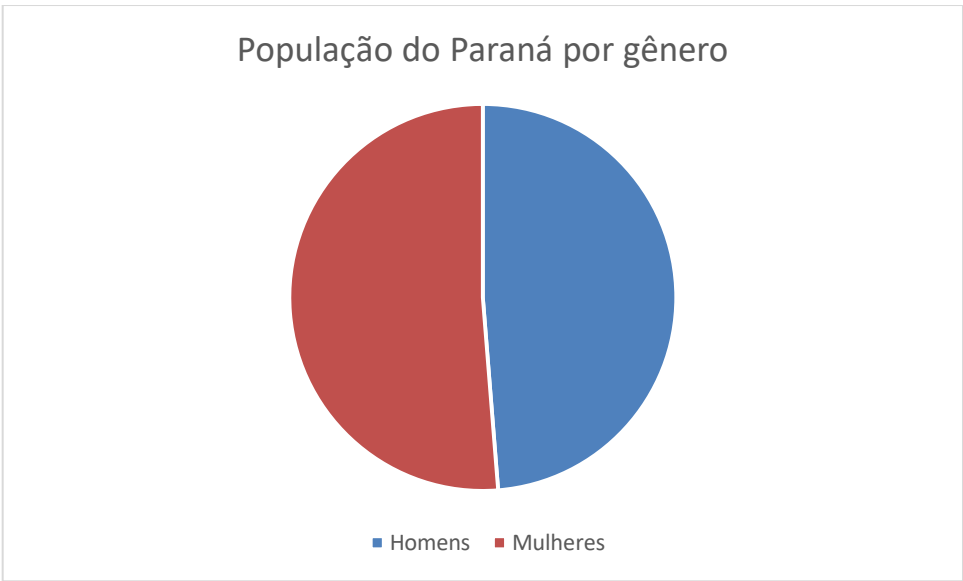
Gráfico 3: População prisional do estado do Paraná dividida por gênero feminino e masculino do 2º semestre de 2023.



Fonte: Relatório de Informações Penitenciárias – RELIPEN (2023)

Utilizando como comparativo, na sequência se observa o gráfico 4, que mostra o quantitativo populacional do estado do Paraná, dividido por gênero, de acordo com o Censo realizado no ano de 2022.

Gráfico 4: Dados quantitativos do Censo de 2022 mostrando a população paranaense por gênero



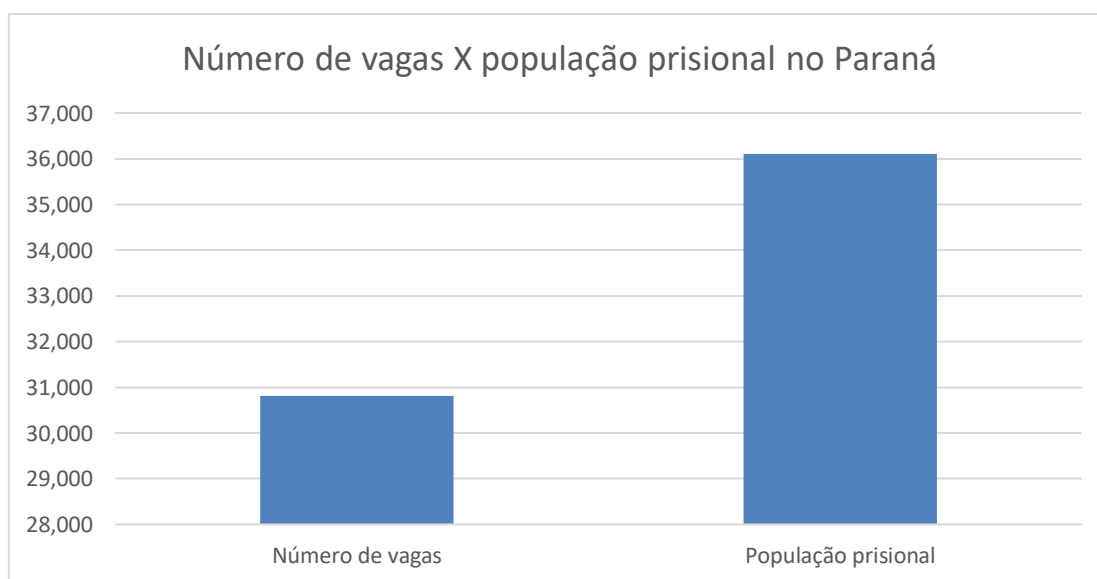
Fonte: Censo (2022)

Ao comparar o gráfico 3 com o gráfico 4, é possível notar a discrepância existente entre os dois, no que se refere às porcentagens do gênero feminino. No gráfico 4 nota-se que a população feminina, no estado do Paraná, é a maioria, tendo um superávit de 289 mil, tornando-se a população de gênero dominante. Porém, esses dados não são equivalentes na perspectiva da população prisional, mostrando que a maioria é do gênero masculino, com um quantitativo de 34.308 e do gênero feminino sendo de apenas 1.791.

Mesmo tendo como o objeto de investigação o gênero masculino, a visualização desse comparativo precisa ser feita com atenção e criticidade, promovendo algumas discussões que não serão abordados nesta pesquisa, mas que são uma temática instigante e necessária como: Por qual motivo a população paranaense do gênero masculino é menor, mas com relação a população prisional é a maioria dominante? Quais são as razões para essa discrepância?

Que há uma diferença entre o quantitativo de homens e mulheres da população prisional é uma primícia assertiva e nítida nas análises. Mas outro fator que também necessita de atenção é o local de permanência dessa população prisional, visto que a análise feita se remete ao quantitativo de reclusos que ocupam vaga nos estabelecimentos penais. Para realizar essa análise observa-se o gráfico 5 a seguir, que mostra o número de vagas que os estabelecimentos penais podem ofertar.

Gráfico 5: Relação do número de vagas e da população prisional no Paraná no 2º semestre de 2023.



Fonte: Relatório de Informações Penitenciárias – RELIPEN (2023)

Visualmente, o gráfico 5, nos mostra uma realidade caótica e preocupante dos estabelecimentos penais, a diferença entre o número de vagas disponíveis e o quantitativo da população prisional são discrepantes.

No Paraná, no ano de 2023, havia 30.812 vagas nos estabelecimentos penais, sendo elas para a população prisional masculina, feminina ou mista, e 36.099 sujeitos. Mostrando que há uma superlotação nos estabelecimentos penais e um déficit de 5.287 vagas.

A observação desses números permite a interpretação de que as condições atuais da permanência das pessoas privadas de liberdade não são adequadas, e que muitos não estão tendo seus direitos mínimos preservados.

Com a superlotação, ações voltadas para o processo de reinserção social acabam sendo cada vez mais difíceis de serem executadas, pois além das vagas, as estruturas dos estabelecimentos penais não estão adequadas para o manejo desses sujeitos. Essa realidade mostra a falta de políticas públicas eficientes para melhoria das unidades e ampliação de vagas.

Somados aos problemas referentes à falta de vagas nas unidades prisionais, estão as classificações e os objetivos de cada unidade, que são distintos, cada uma exercendo um papel diferente, de acordo com a realidade e necessidade das pessoas privadas de liberdade. A tabela 2 a seguir, mostra alguns dados importantes acerca desta temática.

Tabela 2: Relação da quantidade e do tipo de estabelecimento prisionais disponíveis no estado do Paraná no ano de 2022.

Tipo de estabelecimento	Masculino	Feminino	Misto	Total
Estabelecimento destinado ao recolhimento de presos provisórios	59	6	15	80
Estabelecimento destinado ao cumprimento de pena em regime fechado	25	5	1	31
Estabelecimento destinado ao cumprimento de pena em regime semiaberto	4	0	0	4
Estabelecimento destinado ao cumprimento de medida de segurança de internação ou tratamento ambulatorial	0	0	1	1
Estabelecimento destinado a diversos tipos de regime	1	0	0	1
Outro	0	0	1	1

Fonte: Sistema Nacional de Informações Penais – Paraná - SISDEPEN (2022)

De acordo com a LEP, a cadeia pública é um local destinado a sujeitos que aguardam julgamento, sendo considerados “detentos temporários”, já a penitenciária é destinada para sujeitos condenados, que irão cumprir pena em regime fechado. Essa diferenciação entre os dois tipos de estabelecimentos penais é necessária, pois com ela, algumas conclusões são possíveis.

O estabelecimento penal Hildebrando de Souza, em Ponta Grossa – Paraná, que é o local da aplicação dos questionários analisados nesta dissertação, enquadra-se como cadeia pública. Essas informações remetem-se à ideia de que todos os sujeitos presentes nos estabelecimentos penais deveriam ser provisórios e após o julgamento, havendo condenação em regime fechado, eles deveriam ser encaminhados para uma penitenciária. Isso infelizmente não acontece, em razão principalmente da ausência de vagas nas penitenciárias e a superlotação. Sendo esse, um problema estrutural que merece destaque.

Ao analisar a tabela 2, é possível perceber que há mais do que o dobro de estabelecimentos penais destinados a “presos provisórios”, totalizando 80, no estado do Paraná. Ao mesmo tempo em que há apenas 31 estabelecimentos penais destinados ao cumprimento em regime fechado. Mostrando que esse quantitativo não é adequado à realidade da população prisional existente no estado.

A tabela 3 mostra outras informações relevantes sobre a estrutura dos estabelecimentos penais.

Tabela 3: Categorias e quantidades dos módulos de educação no estado do Paraná no ano de 2022.

Módulo de educação	Quantidade de unidades	Porcentagem de unidades	Quantidade de salas	Capacidade por turno
Estabelecimento com sala de aula	44	38%	184	2.667
Estabelecimento com sala de informática	22	19%	36	322
Estabelecimento com sala de encontros/ reunião	22	19%	34	681
Estabelecimento com biblioteca	44	38%	50	548
Estabelecimento com sala de professores	36	31%	36	266
Estabelecimento com outros espaços de educação	1	1%	10	70
Estabelecimento sem módulo de educação	66	58%	-	-

Fonte: Sistema Nacional de Informações Penais – Paraná - SISDEPEN (2022)

O primeiro dado da tabela 3, que precisa ser destacado é o quantitativo alto de estabelecimentos penais sem módulo de educação, totalizando 56% dos estabelecimentos penais sem nenhuma chance de ofertar a educação prisional. Vale lembrar que a educação é um direito de todos os sujeitos, sendo assim, o fato de que mais da metade dos estabelecimentos penais não têm condições de garantir um direito à população prisional presente em sua unidade, é uma problemática que impossibilita o acesso a um direito fundamental.

Apenas 44 estabelecimentos penais têm salas de aulas, um dado baixíssimo, mostrando que muitas unidades não têm sala de aula, fato esse que tira das pessoas privadas de liberdade a oportunidade do acesso à educação, a oportunidade da reinserção social por meio da educação, a oportunidade da remissão de pena, a oportunidade da construção de uma chance, um novo futuro quando estiverem em liberdade.

Muitas pessoas privadas de liberdade quando passam a fazer parte de um estabelecimento penal não tem a educação básica concluída, são vários fatores que levam os sujeitos a deixar de estudar, e por vezes a única oportunidade de retorno é quando estão nos estabelecimentos penais.

O gráfico 6, representa os dados do nível de escolaridade da população prisional brasileira.

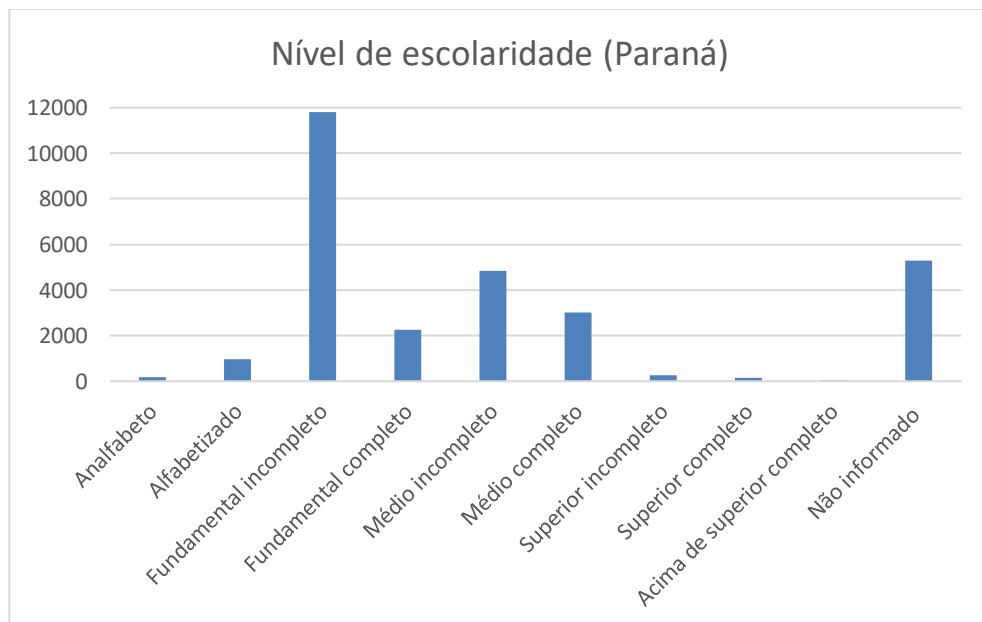
Gráfico 6: Dados dos níveis de escolaridade da população prisional do Brasil do ano de 2022.



Fonte: Relatório de Informações Penitenciárias – RELIPEN (2023)

Para completar a análise o gráfico 7, apresenta os dados referentes ao nível de escolaridade do estado do Paraná.

Gráfico 7: Dados dos níveis de escolaridade da população prisional do Paraná do ano de 2022.



Fonte: Relatório de Informações Penitenciárias – RELIPEN (2023)

Nos gráficos 6 e 7 é possível perceber que a maior parte da população

prisional, tanto em nível nacional quanto em nível estadual, possui o Ensino Fundamental incompleto, sendo o dado de maior destaque nos dois gráficos. Esse nível de escolaridade contempla do 1º ano ao 9º ano. Destaca-se que esse nível educacional é obrigatório e todos devem ter acesso e concluir, mostrando uma lacuna nas políticas públicas voltadas para a garantia do acesso e da permanência nas escolas, assim como nas de garantia do direito à educação.

Como uma forma de garantir o direito à educação, os estabelecimentos penais que possuem módulos educacionais passam a ofertar e garantir o acesso de parte da população privada de liberdade à educação, e suas ações são divididas em diferentes objetivos, como mostrado na tabela 4.

Tabela 4: Dados relativos à forma com que aconteceram as atividades educacionais e o nível cursado pela população prisional no estado do Paraná em 2022.

Atividade educacional	Categoria	Homens	Mulheres	Total
Alfabetização	Presencial	622	134	756
	Ensino à distância	0	0	0
Ensino fundamental	Presencial	4.176	560	4.736
	Ensino à distância	110	0	110
Ensino Médio	Presencial	1.608	224	1.832
	Ensino à distância	71	0	71
Ensino Superior	Presencial	71	15	86
	Ensino à distância	22	92	114
Curso Técnico (Acima de 800h)	Presencial	38	0	38
	Ensino à distância	0	0	0
Curso de Formação Inicial (acima de 160h)	Presencial	694	892	1.586
	Ensino à distância	130	593	723
Total		14.878	3.793	18.671

Fonte: Sistema Nacional de Informações Penais – Paraná - SISDEPEN (2022)

Na tabela 4, um dado novo é observado, a presença do ensino à distância. Esse dado se faz presente em quase todos os tipos de atividades educacionais, com exceção apenas da alfabetização, visto que esse é um processo que exige um contato maior com os educadores e dificilmente iria apresentar bons resultados on-line, e no curso técnico acima de 800 horas, principalmente por se tratarem de cursos mais práticos.

O Ensino Fundamental foi apresentado no gráfico 7, com o maior quantitativo de nível escolar, e na tabela 4, os maiores dados quantitativos são de ações voltadas

para o Ensino Fundamental. Apesar de existirem, os dados observados na tabela 4, não são satisfatórios se comparados ao quantitativo da população prisional e de seu nível de escolaridade.

Muitos sujeitos estão às margens do acesso aos seus direitos, e por isso não estão tendo a oportunidade de estudar dentro dos estabelecimentos penais, esse é um problema que precisa ser resolvido, principalmente pelo direito ao estudo ser um direito inegável e garantido por lei, temática que será discutida no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 3

DIREITOS HUMANOS: A BASE DE TODOS OS DIREITOS.

Este capítulo é constituído com a intenção de ressaltar a importância dos direitos humanos, do direito à educação e das políticas públicas para a ocorrência de uma educação prisional digna.

A temática envolvendo os direitos humanos, o direito à educação e as políticas públicas são tão intensas que cada uma dessas temáticas poderia compor uma dissertação isoladamente. Mas, esses três aspectos serão abordados de maneira pontual, destacando seus principais pontos.

3.1 PARA QUE SERVE OS DIREITOS HUMANOS?

A sociedade atual está fundamentada na perspectiva dos direitos. Há a observação do ser social e político em falas cotidianas da população. Comumente se ouve indagações que enfatizam “você não tem direito de agir desta maneira”, destacando a percepção de um direito acerca das atitudes do outro ou de si mesmo.

Dispor de uma sociedade que transmite para a população, o real domínio sobre os seus direitos, e o entendimento que eles existem e que são importantes, é um grande feito social. Em vários locais do mundo, durante muitos anos, inúmeras pessoas foram privadas de qualquer direito e colocadas na posição de escravizadas, vivendo por longos períodos sem o mínimo necessário para a sobrevivência humana de maneira digna.

Há uma necessidade em pensar a escravidão como uma discussão atual e necessária, pois apesar dessa realidade soar como distante, o Brasil foi o último país da América Latina a abolir a escravidão, pois até 13 de maio de 1888, a prática de escravizar seres humanos era muito comum, e hoje, mais de 130 anos após a abolição da escravatura, ainda a população negra luta constantemente por direitos mínimos. Ou seja, ainda é possível sentir os efeitos de um longo período de dor e sofrimento.

Muitas vezes quando se fala de período de escravidão no Brasil, isso soa como um grande absurdo e por muitas vezes gera até revolta por parte da sociedade, porém, os escravizados, sejam eles negros ou indígenas, sofreram com uma exposição desumana e humilhante, e até hoje é possível perceber marcas desse momento deprimente brasileiro e sofrem com situações de preconceito e

discriminação.

Campos (2009), destaca a violência contra a mulher como problema da sociedade. Somente após 7 de agosto de 2006, a Lei Nº 11.340, foi sancionada, e a violência contra mulher foi considerada crime. Antes disso, a violência contra mulher era considerada de menor potencial ofensivo, o que significa que a lei comine pena máxima não superior a dois anos, podendo ou não ser aplicado juntamente com uma multa. A revolta pode se tornar maior ainda, se for analisada a década de 1960, 1970 e 1980, onde a violência contra a mulher era banalizada e comum, sem acontecer nenhuma punição jurídica ou punição moral.

Erroneamente, acredita-se que essas situações de não valorização e respeito com o ser humano são casos isolados do passado. Entretanto, ainda hoje é possível observar pessoas que são afastadas de seus direitos, e negligenciados quanto ao respeito que é devido, Reis (2004), destaca a situação de imigrantes clandestinos, os quais muitas vezes não são atendidos juntos as suas necessidades mínimas e não são reconhecidos como cidadãos, os excluindo do direito a tomada de decisões.

Tão importante quanto a ausência do direito de residir é o fato de os estrangeiros não participarem nas decisões a respeito de sua própria situação, não terem direitos políticos. De um modo geral, independentemente de quais sejam os direitos acordados aos cidadãos, todas as democracias modernas definem a exclusão sobretudo em relação aos direitos políticos (Reis, 2004, p. 159).

Há uma síntese de luta e perseverança por parte dos marginalizados na sociedade que fortaleceu e gerou um desejo por lutar e não se calar frente a ausência de direitos.

A perseverança dos povos indígenas por salvaguardar suas tradições e cosmovisões; a constância do movimento feminista pelo reconhecimento de suas propostas diferenciadas; as lutas desiguais travadas cotidianamente pelas comunidades camponesas contra as grandes corporações transnacionais agroalimentícias; ou, finalmente o trabalho de denúncia do descumprimento de direitos sociais dos trabalhadores por parte das grandes multinacionais que se está levando a cabo graças ao esforço e à habilidade do movimento sindical global, são todas elas práticas sociais que batalham por realizar socialmente essa definição de direitos como abertura de espaços de luta que permitam nos aproximar de nossa particular forma de construir a dignidade (Flores, 2009, p. 20).

A raiz da palavra direito se remete a uma conduta indeclinável, uma regra, a algo justo, porém, percebe-se que não está disponível para todos, muitas pessoas

ainda estão às margens desse acesso. Para Flores (2009, p. 21) “falar de direitos humanos é falar da abertura de processos de luta pela dignidade humana”. São considerados como essenciais e norteadores da existência e permanência humana, pois seu pressuposto é de perpassar todas as pessoas e atingir toda a sociedade, a fim de ordenar as percepções, ações e lutas humanas.

Os direitos humanos são lutas sociais concretas de experiência de humanização. São, em síntese, o ensaio de posituação da liberdade conscientizada e conquistada no processo de criação das sociedades, na trajetória emancipatória do homem (Sousa Jr., 2011, p. 183).

Concordando com a citação anterior, Flores (2009) destaca a intenção de possibilitar uma luta por dignidade.

[...] nosso objetivo é empoderar e fortalecer as pessoas e os grupos que sofrem essas violações, dotando-os de meios e instrumentos necessários para que, plural e diferenciadamente, possam lutar pela dignidade? Por isso nossa insistência para que uma visão atual dos direitos humanos parta de novas bases teóricas e induza a práticas renovadas nas lutas universais pela dignidade (Flores, 2009, p. 32).

Para compreender a complexidade dos Direitos Humanos, se faz necessário analisar o seu contexto histórico, fazer uma análise da história e das evoluções. O início pode ser pensado a partir de três perspectivas.

De acordo com Cavalcante (2018), pela perspectiva filosófica, o início se dá entre II e III antes de Cristo, no antigo Egito, onde estão presentes as regras baseadas na igualdade, observados no “Livro dos Mortos”. Citando o argumento o merecimento, a eternidade baseada nas atitudes que teve, sendo um rico nobre que “nunca fez mal a filha de nenhum pobre”. Em outro escrito nomeado “Ensinos de Ptahhotep” apresenta sugestões de não caluniar ninguém, independentemente de sua posição social. Os presentes trechos são percebidos como regras morais e não uma lei. Mas que já serviam como norteadores de atitudes, destacando o respeito por todos e a igualdade das pessoas em certas situações.

Na análise religiosa Cristã, pode-se destacar como um marco significativo o Sermão da Montanha, no qual Jesus apresenta em seu discurso várias lições relacionadas à moralidade e ética. Que destacam atitudes que devem ser tomadas no decorrer de sua vida, a fim de se garantir uma conduta condizente com o que Deus espera de seus fiéis (Cavalcante, 2018).

Pela história política, pode-se enaltecer o escrito denominado como Carta Magna, onde a nobreza e o Clero da Inglaterra registraram um documento que é considerado o primórdio das constituições, feita com a finalidade de regulamentar e evitar algumas ações do rei João e direcionar suas ações com base na legislação (Cavalcante, 2018).

O espírito geral norteador dos Direitos Humanos é antigo e um grande compilado de aspectos relevantes na história e determinador de condutas. Outras contribuições foram firmadas com base na Declaração da Independência Americana, nos Estados Unidos, e na Declaração do Direito do Homem e do Cidadão, na França.

Em 1776, nos Estados Unidos da América (EUA) o Segundo Congresso Continental aprovou a Declaração da Independência Americana (DIA), oficializando sua independência com relação ao Império Britânico. As temáticas foram abraçadas pelos norte-americanos, as quais passaram a ter uma visibilidade mundial, influenciando outros países, como aconteceu com a França na Revolução Francesa. Como destacado na citação de Sorto (2008), a seguir:

O documento revela pontos expressivos, tais como a essencialidade intemporal do direito à vida e à liberdade, o da universalidade dos direitos humanos, a progênie jusnaturalista de direitos inatos e inalienáveis, o da limitação dos poderes do Estado, o direito de resistência (Sorto, 2008, p.14).

No ano de 1787, foi escrita a Constituição dos Estados Unidos, em defesa de todos aqueles que estão no território estadunidense, como os residentes e também os visitantes. Em 15 de dezembro de 1791 essa declaração entrou em vigor.

Protegendo a liberdade geral de expressão, religiosa, de reunião e do porte de armas. Assim como a contrariedade com relação a punição cruel, atitudes abusivas, autoincriminação forçada e apreensão injustificada. Tornou-se um documento importante para a sociedade até os dias atuais (Sorto, 2008).

Em 1789, a França passou por um processo de abolição da monarquia absoluta e iniciou o processo do firmamento da primeira República Francesa. Foi um processo de Tomada da Bastilha, que era um dos maiores símbolos do totalitarismo francês e aboliu o feudalismo. Os atores principais desse movimento foram os revolucionários franceses, os quais passaram a ter maior visibilidade em seus posicionamentos.

Com o realçamento de seus ideais, cada vez mais os revolucionários

passaram a ter palco, e com isso passaram a proclamar a sua Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (DDHC), em francês, “*Déclaration des droits de l’Homme et du citoyen*”, a qual foi adotada na Assembleia Nacional Constituinte, em 26 de agosto de 1789, como algo necessário para que a República da França passasse a ser estabelecida. O documento apresentava 17 artigos, os quais passaram a ser visto como referência para outros documentos defensores da vida humana.

Trata-se de prestigioso instrumento interno, de categórica repercussão universal. Ele se inspira claramente na Declaração de Independência dos Estados Unidos, aquela, como se sabe, exerceu grande autoridade na posterior Declaração Universal das Nações Unidas de 1948. No preâmbulo da Declaração francesa, a Assembleia Nacional considera que “[...] a ignorância, a negligência ou o desprezo dos direitos humanos são as únicas causas das calamidades públicas e da corrupção dos governos”, razão por que “[...] resolveram expor numa declaração solene os direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem”. Pode-se dizer que os três primeiros dispositivos da Declaração em pauta constituem o seu núcleo doutrinário. No primeiro artigo afirma-se que “Os homens nascem e são livres e iguais em direitos”; em seguida diz-se que a finalidade de toda a organização política “[...] é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem. Esses direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão”. O terceiro dispositivo assegura que o princípio de toda a soberania reside no povo, princípio claramente sancionado pelo Estado democrático de direito (Sorto, 2008, p. 15).

A DDHC poderia ser interpretada, nos tempos atuais, como os Direitos Humanos, e a sua intencionalidade era pensada a fim de transbordar um ideal universal, que estaria acima dos interesses particulares de qualquer pessoa, prezando o ideal de liberdade, igualdade e fraternidade.

Na Declaração francesa, era possível observar algumas afirmativas que eram consideradas essenciais que destacavam a aplicabilidade de alguns direitos, coletivos e individuais, listados como naturais e imprescritíveis, como o da resistência à opressão, segurança e da liberdade, os quais eram garantidos. Também estava descrita a igualdade, sendo reforçada e imputada perante a legislação (Rosillo, 2011).

Os revolucionários franceses inspiraram-se na Declaração da Independência Americana (DIA) de 1776, e no espírito filosófico do século XVII. Com isso, eles entendiam que deveria haver uma proibição de atitudes que poderiam ser maléficas para a sociedade. Por este motivo que a DDHC era entendida como a concretização de algo expresso pela vontade geral.

A Declaração cooperou com o desenvolvimento do que é essencial para os seres humanos, os quais hoje se fazem presentes em vários documentos e

legislações de países democraticamente estabelecidos. A iniciativa originada na França, passou a ser um ideal seguido em várias revoluções e posicionamentos, e como inspiração para a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948.

Desde o século XVI até nossos dias, a questão acerca da nova natureza que assumia a condição humana dotada abstratamente de direitos no marco de um novo contexto de relações foi um tema recorrente. Tais polêmicas confluíram no século XX à categorização do humano sob o conceito aparentemente universal de direitos humanos, que foram concretamente formulados pela primeira vez, sob essa denominação, na Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 (Flores, 2009, p. 36).

Nesses momentos diversos da história, sempre acompanhados dos escritos e dos norteadores éticos e morais, havia sempre grandes nomes que elevavam e multiplicavam a ideia pensada, assim ela passava a ter um número significativo de seguidores e de pessoas dispostas a colocar essas ideias em prática. Com isso, é possível perceber que os Direitos Humanos é uma temática bem consolidada e escrita com base em anos de debates, conceitos e perspectivas.

Não há como nominar o autor da DUDH. Por certo é obra coletiva que recolhe as idéias dominantes e as tradições ocidentais¹². Contudo, é preciso registrar que determinadas personagens tiveram participação decisiva, dentre elas, John Humphrey (Canadá) Diretor da Divisão de Direitos Humanos, responsável pela redação do primeiro rascunho da Declaração; René Cassin (França) sob cuja responsabilidade ficou a versão final do texto aprovado; Eleanor Roosevelt (EUA) que presidiu o Comitê que redigiu a Declaração (Sorto, 2008, p. 21).

É possível perceber que nela está presente percepções e idealizações ocidentais, norteadas principalmente por seus escritores. Ela foi pensada dentro das perspectivas jurídicas, políticas e filosóficas do ocidente. Porém, como salienta Wilde (2007), mesmo ela sendo escrita nesses moldes, ela se tornou flexível e adaptável às mais diversas realidades e contextos. “Contudo, ela foi expressa de forma aberta e inteligível para povos com outras histórias e nas tradições, que agora compõem o movimento global de direitos humanos” (Wilde, 2007, p. 106).

Segundo Sorto (2008), a DUDH, é um documento norteador embasado na moral, naquilo que o ser humano necessita para sobreviver e viver dignamente.

A sua autoridade, como é notório, não advém de norma superior ao ordenamento do Estado nem mesmo do voluntarismo estatal. O seu

fundamento de autoridade é moral e advém da própria dignidade da pessoa humana, a qual é comum a todos os seres em qualquer parte do mundo. É consenso na doutrina que a DUDH constitui o ponto de partida do movimento contemporâneo de defesa dos direitos humanos. Pode-se lícitamente discordar disso, pois, como já dito, o monumento jurídico dos direitos humanos começa a ser construído na realidade com a Carta da ONU, esta sim é que constitui o verdadeiro ponto de partida, sendo, no entanto, a DUDH a tradução mais afortunada desse espírito protetor da Carta das Nações Unidas (Sorto, 2008, p.21).

A declaração surgiu com base em um compilado de acontecimentos no mundo, que foram fomentados pela visão e insânia de representantes políticos, que em surto de egocentrismo e maioria, acabavam mediocrizando o ser humano, suas necessidades e direitos. Ações que acabaram gerando grandes desastres na humanidade.

Os Direitos humanos são vislumbrados como uma expressão de consciência moral, que segundo Sorto (2008, p. 22) “que busca integrar, de modo simples e inteligível, todos os Direitos Humanos em um bloco indivisível”, que apesar de ser naturalmente necessário, a humanidade não foi capaz de a atingir plenamente durante seu processo histórico, mas que para Flores (2009, p. 36) “ainda hoje, um marco muito importante na luta pelo processo de humanização da humanidade”.

Na segunda Conferência Mundial dos Direitos Humanos (Viena, 1993) acontece a reafirmação da integralidade dos Direitos Humanos, como na declaração e programa de ação de Viena, a seguir:

Todos os Direitos humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e interrelacionados. A comunidade internacional deve considerar os Direitos de forma global, justa, equitativa e com igual ênfase. Embora se devam ter sempre presente o significado das especificidades nacionais e regionais e os antecedentes históricos, culturais e religiosos, compete aos Estados, independentemente dos seus sistemas político, econômico e cultural, promover e proteger todos os Direitos do homem e liberdades fundamentais (Viena, 1993, p. 4).

Porém, é condenável pensar que a partir dos Direitos Humanos a humanidade passou a estar livre de problemas e de violações. Transgressões ao que está proposto na DUDH acontecem continuamente, estão presentes no mundo todo, assim como os próprios Direitos humanos.

As violações aos direitos humanos sempre existiram na história da humanidade em todas as épocas e civilizações, porém somente agora aparecem como tais, porque somente agora temos um critério e um parâmetro que nos permite medi-las, verifica-las e denunciá-las (Corso, 1996,

p.59).

Observa-se que a humanidade várias vezes percebeu que algo precisava ser feito. Os contextos históricos apontam uma sucessão de fatalidades e a DUDH vem para promover uma solução e um norte, a fim de evitar que tais ocorrências voltassem a fazer parte da realidade presente, valorizando e priorizando os direitos do homem.

Mas nesse quesito cabem alguns questionamentos. Se a sociedade foi capaz de pensar em passíveis e aplicáveis soluções por meio da Declaração, colocando o homem como detentor de direitos no campo teórico, por qual motivo não consegue fazer isso dentro de sua totalidade no campo prático? Vaz (1993), faz uma colocação pontual e necessária acerca deste assunto:

O paradoxo da contemporaneidade é o paradoxo de uma sociedade obsessivamente preocupada em definir e proclamar uma lista crescente de direitos humanos, e impotente para fazer descer do plano de um formalismo abstrato e inoperante esses direitos e levá-los a uma efetivação concreta nas instituições e nas práticas sociais (Vaz, 1993, p.174).

A falsa impressão de que já foi feito algo, apenas por promulgar uma declaração, precisa ser retirada do contexto de resolução de problemas. A DUDH é uma ferramenta muito importante e válida, porém, a sua existência não é garantia de extinção do problema. Há uma série de ações que precisam ser colocadas em prática para que sua efetivação seja uma realidade, não basta apenas ter direitos, os sujeitos precisam acessá-los.

Estamos diante de uma lógica bastante simplista que, contudo, tem consequências muito importantes, pois conduz a uma concepção a priori dos direitos humanos. Se estamos atentos, essa lógica nos faz pensar que temos os direitos mesmo antes de ter as capacidades e as condições adequadas para poder exercê-los. Desse modo, as pessoas que lutam por eles acabam desencantadas, pois, apesar de nos dizerem que temos direitos, a imensa maioria da população mundial não pode exercê-los por falta de condições materiais para isso (Flores, 2009, p. 27).

A ideia de que está se criando um direito perante a lei é a constatação que ele não está sendo garantido, está sendo menosprezado ao ponto de precisar se tornar lei para que seja cumprido. Então é uma vitória ter a DUDH e ao mesmo tempo uma frustração por saber que direitos mínimos precisavam ser determinados em um Declaração Universal para que fossem cumpridos.

O contexto histórico dos Direitos Humanos é amplo e vem de anos de lutas,

visando estar presente na sociedade. Porém, para que isso possa ser alcançado, é necessário que a sociedade compreenda o que é um direito, entendendo que, para Flores (2009, p. 28) “os direitos humanos, mais que direitos propriamente ditos, são processos; ou seja, o resultado sempre provisório das lutas que os seres humanos colocam em prática para ter acesso aos bens necessários para a vida”.

Um direito está relacionado com as ações ou omissões da sociedade em geral, ele é um norte estabelecido a fim de direcionar condutas. Podendo dizer a respeito da população ou do Estado.

Os Direitos Humanos possuem diretivas que orientam e asseguram a dignidade humana. Com base neste documento, é realizável a determinação das incumbências do Estado e o que esperar dele. Sendo assim, entende-se que os Direitos Humanos são direitos que todas as pessoas devem ter, simplesmente por serem o que são, e assim poder desfrutar e vivenciar a vida com o mínimo de dignidade esperado.

Compreender a necessidade dos direitos é, antes de tudo, notar o ser humano, suas necessidades e seu posicionamento frente à sociedade que está inserido. A sociedade precisa ser medida a partir dos seres humanos que vivem nela, na evolução que ela almeja ter e não com base na legislação e nos preceitos existentes. Brito (2017), apresenta uma análise da filósofa, onde ele diz que:

Se, para ela, a natureza não concede direitos, o mero pertencimento à humanidade também não poderia conceder. A dimensão ontológica da humanidade deve ser compreendida articulada à sua dimensão política. Ou seja, implica a construção de um espaço político, um artifício, além das fronteiras nacionais, em que as condições se isonomia e pluralidade possibilitam que cada indivíduo seja livre para ter direito a ter direitos (Brito, 2017, p. 192).

A compreensão sobre o direito a ter direitos, nada mais é do que um respiro, apresentando politicamente à exaustão da humanidade sobre o egocentrismo vivenciado por muitos anos em uma realidade opressora e injusta. Os objetivos dos Direitos Humanos passaram a sofrer alterações com relação a sua primícia inicial, hoje a sua redação tange a garantia e a manutenção das conquistas sociais já adquiridas. Entende-se então, que um direito é a viabilidade de ação ou da possibilidade de manter o que já foi conquistado e de reivindicar o que ainda será.

Para os redatores da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948,

os objetivos principais eram dois: 1) a descolonização dos países e regiões submetidos ao poder e ao saqueio imperialista das grandes metrópoles; e 2) a consolidação de um regime internacional ajustado à nova configuração de poder surgida depois da terrível experiência das duas guerras mundiais, o qual culminou na Guerra Fria entre dois sistemas contrapostos. Para nós, ao final do século XX e depois da queda de um dos dois sistemas em confronto, o desafio consiste em nos defender da avalanche ideológica provocada por um neoliberalismo agressivo e destruidor das conquistas sociais arduamente alcançadas pelas lutas de movimentos sociais, partidos políticos de esquerda e sindicatos durante mais de um século e meio (Flores, 2009, p. 65).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 ou Constituição Federal (CF) é a legislação suprema no Brasil. Ela foi elaborada no momento da redemocratização do país, aprovada em 22 de setembro de 1988 e promulgada em 5 de outubro do mesmo ano, e objetivava a definição dos direitos e deveres dos cidadãos brasileiros em seguida do regime militar (Brasil, 1990).

Na CF ou Constituição Cidadã, todos os brasileiros passaram a ter seus direitos garantidos com o aval e a proteção do Poder Judiciário. É a constituição mais extensa já existente no Brasil e é considerada uma das mais avançadas no mundo (Brasil, 1990).

A CF apresenta vários artigos que garantem direitos aos brasileiros. As quais determinam o que a população pode fazer e o que pode ser cobrado de outros e principalmente do Estado. Ou seja, quando se fala de direitos presentes na CF, refere-se a três sujeitos diretos. O primeiro é sobre a pessoa que exige o seu direito; o segundo a pessoa que tem por obrigação cumprir a exigência; e a terceira se refere a quem a exigência irá recair. O destaque mais importante que se observa nessas afirmativas, é que, para cada direito há proporcionalmente um dever.

Os direitos e deveres são importantes para o bom andamento da sociedade. Mas não basta apenas que eles existam, é necessário que eles sejam respeitados e executados. Para que isso seja possível, existem pessoas e poderes que possuem essa responsabilidade.

Com a fiscalização correta e participativa por parte da população detentora de conhecimentos, é possível que cada vez mais os direitos sejam colocados em prática e tornem a vivência humana mais digna e menos menosprezada. De acordo com Flores (2009, p. 190) “a luta pela dignidade é sempre movimento, modificação, mudança, dinamismo, transformação constante das formas organizativas e institucionais”, sendo assim, mesmo com a escrita de documentos norteadores dos direitos, a luta e a busca precisam ser constantes.

Os direitos são complexos e essenciais, em especial o direito à educação, uma necessidade que visa o pleno desenvolvimento da sociedade e das pessoas inseridas nela. É uma temática que precisa se fazer sempre presente nas lutas e reivindicações sociais, o direito à educação, que é um direito essencial e determinante para o desenvolvimento, funcionamento da sociedade e ascensão social dos sujeitos.

3.2 UM DIREITO INEGÁVEL E ESSENCIAL: O DIREITO À EDUCAÇÃO

Pensar a educação brasileira hoje, é fazer um compilado sobre os Direitos Humanos, o direito à educação e a realidade enfrentada no país. A universalização da educação e o acesso à educação por todos é ferramenta chave para atingir níveis esperados e será uma luta constante.

O presente ensaio debruça-se sobre um entrelaçamento de aspectos concernentes ao debate atual a propósito dos direitos humanos e à discussão acerca do temário pedagógico. É freqüente, no discurso da educação, oporem-se como antagônicas a idéia da democratização do ensino como extensão de oportunidades de acesso à escolarização e a idéia de uma qualidade de ensino que acompanhe padrões técnico-pedagógicos intrínsecos a uma suposta aplicação de teorias pedagógicas em sala de aula. O assunto contempla, portanto, a seguinte polêmica: geralmente, quando se irradia a instrução pública – com o fito de progressivamente universalizar seu acesso –, serão incorporadas populações anteriormente excluídas do acesso à escola (Boto, 2005, p. 778, 779).

O Brasil é um país que considerou e assinou alguns tratados internacionais, com isso, ele firmou um acordo de concordância com o que foi citado nesses acordos. Sendo assim, ele é obrigado a respeitar, cuidar e promover os Direitos Humanos (Rizzi; Gonzales; Ximenes, 2009). No Direito à educação, esses três fatores precisam ser levados a sério e colocados em prática, visando o pleno acesso a todos.

O respeitar é entendido dentro da perspectiva de que o Estado precisa respeitar a educação e fazer com que ela aconteça, sem criar obstáculos que possam impedir o exercício do acesso à educação. Seja impedindo as pessoas de organizarem cursos, abrirem escolas - seguindo a legislação – ou que promovam a educação nas suas mais diversas facetas (Rizzi; Gonzales; Ximenes, 2009).

Cuidar faz parte da atuação do Estado. Se faz necessário que ele tenha estratégias e ações que evitem que a educação seja impossibilitada de acontecer, seja ela por pessoas, família, escolas ou empresas. A obrigatoriedade da educação brasileira existe, e tudo o que impossibilite o aluno de estar na escola precisa ser

resolvido pelo Estado. O promover é a ação do Estado construindo escolas, contratando funcionários capacitados, criando políticas públicas e gerando investimentos (Rizzi; Gonzales; Ximenes, 2009).

Todos os direitos assegurados pelas declarações ou legislações vigentes são significativos para a sociedade, mas cabe ressaltar a importância de um direito assegurado tanto por meio da CF e da DUDH, que é o direito à educação. Na Constituição federal está assegurado o direito à educação, sendo assim, é possível compreender que o Estado tem responsabilidade e obrigação de assegurar este direito, construindo escolas, oferecendo o ensino público e gratuito, possibilitando a entrada e permanência dos educandos nas escolas.

De acordo com Cury (2002), a sociedade passa por mudanças cotidianamente, e se remeter aos problemas do passado, faz com que surjam novas teorias para o futuro. É assim que se absorvem as relevâncias a fim de ter um desempenho ainda mais favorável no presente e no futuro.

O direito à educação é uma temática que nunca sai da atualidade. No passado era discutido sobre educação, no presente se discute sobre educação e assim será no futuro.

Atualmente muitos países possuem legislações internas em vigor, e em praticamente todos há a presença da garantia à educação para seus cidadãos. Isso porque a educação é vista como uma ferramenta importante e essencial para o desenvolvimento de uma sociedade, o princípio fundamental da cidadania e o norteador de futuro para o mundo do trabalho.

O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si (Cury, 2002, p. 260).

Muitos documentos, de titulações internacionais, identificam e certificam o acesso à educação. Os esforços para a adesão a esse direito são notáveis, o objetivo principal é a universalização da educação, principalmente do Ensino Fundamental para todas as pessoas, em todos os países.

O direito à educação é considerado um direito reconhecido. Porém, se faz necessário que ele seja garantido, para que assim seja, há a exigência de sua inclusão na legislação nacional do país referido. Tendo a legislação, instantaneamente passa-

se a ter direitos, deveres e normas, que vão regulamentar qualquer ação.

Apenas, não pode ocorrer uma falsa impressão de que toda lei é cumprida em sua totalidade. As legislações sempre estão inseridas no contexto do país, com a sua realidade social e condições. Existir a lei, é apenas o primeiro passo para que ela seja executada. Ela não é uma fórmula pronta, que é escrita e automaticamente garante o direito à educação.

Conforme o desenvolvimento dos países, também acontece um desenvolvimento na execução dos direitos. E outro fator condicionante a evolução dos direitos são as lutas por parte da população, dos governantes e dos países como um todo. Se analisar o contexto histórico dos avanços educacionais, é possível notar que todos eles foram embasados com lutas. A sociedade democrática estabelecida em muitos países, possibilita que se lute por uma sociedade mais igualitária, por mais oportunidades, uma sociedade mais justa e por um ensino de qualidade para todos. O resultado dessa busca, não acontece rapidamente, é uma longa história de buscas e lutas constantes. O direito à educação não está presente no ideal de estado de natureza, mas pelo desenvolvimento da sociedade moderna é que vem se fazer presente a importância da educação (Oliveira, 2000).

O processo de formação da cidadania é reforçado e acontece, quando o Estado passa a entender sua função e estimula a sociedade a buscar uma liberdade e sua evolução.

Os direitos civis precisam ser colocados em prática, pois é com eles que os resultados da sociedade se evidenciam. A ligação existente entre a democracia e o direito à educação se resume nas leis do país e como elas se fazem presentes na sociedade, como são colocadas em prática. E o provedor dessa realidade é o Estado, que com algumas ações, poderá promover a igualdade de oportunidades e combater as desigualdades. Segundo Marshall (1967, p. 73), “a educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil”, é a partir da educação que se chega à cidadania.

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado (Marshall, 1967, p. 73).

A importância da educação obrigatória e gratuita foi declarada pela Inglaterra, pois era reconhecida a importância de gerar nas crianças o interesse ao aprendizado, o que geraria frutos no futuro, adultos que teriam o mínimo de instrução esperadas. Assim, Thomas Marshall (1967) diz que:

...o Estado teria de fazer algum uso de sua força de coerção, caso seus ideais devessem ser realizados. Deve obrigar as crianças a freqüentarem a escola porque o ignorante não pode apreciar e, portanto, escolher livremente as boas coisas que diferenciam a vida de cavalheiros daquela das classes operárias. [...] Ele reconheceu somente um direito incontestável, o direito de as crianças serem educadas, e neste único caso ele aprovou o uso de poderes coercivos pelo Estado (Marshall, 1967, p. 60, 63).

A educação promovida pelo Estado, possibilita o alcance de possibilidades assertivas e que ampliam horizontes. Essa educação tem caráter de obrigatoriedade e de maneira gratuita.

Para Marshall (1967), a perspectiva da educação obrigatória é apresentada com a seguinte faceta:

No período inicial da educação pública na Inglaterra, os direitos eram mínimos e iguais. Mas, como já observamos, ao direito veio corresponder uma obrigação, não apenas porque o cidadão tenha uma obrigação para consigo mesmo, assim como um direito de desenvolver o que se encontra latente dentro de si – um dever que nem a criança nem o pai podem apreciar em toda a sua extensão – mas porque a sociedade reconheceu que ela necessitava de uma população educada (Marshall, 1967, p. 99).

A educação faz com que a população se torne cidadã, e assim há a possibilidade de participar da sociedade e das tomadas de decisões. E a educação proporciona o combate à ignorância, impulsiona a busca por conhecimento e assim gera o exercício dos direitos políticos.

Mill (1983) fala sobre a importância da educação.

...a educação, portanto, é uma dessas coisas que é admissível, em princípio, ao governo ter de proporcionar ao povo. Trata-se de um caso ao qual não se aplicam necessária e universalmente as razões do princípio da não-interferência [...] É pois um exercício legítimo dos poderes do governo impor aos pais a obrigação legal de dar instrução elementar aos filhos (Mill, 1983, p. 404).

Dar ao Estado a sua devida importância, e cobra-lo daquilo que é sua obrigação é uma ação necessária para gerar soluções coletivas.

No Brasil, a CF tem no artigo 205 citando que: “A educação, direito de todos

e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Brasil, 1988) É a partir desse artigo que várias ações foram tomadas, a fim de promover a efetivação do direito à educação.

A educação é um bem público que desenvolve a cidadania, prepara para o mundo do trabalho, é gratuita e obrigatória. Atualmente a educação como um direito, pode ser entendida por meio de dois vieses: o acesso e a permanência nas escolas. A educação possibilita a emancipação para o ser em sua individualidade e promovendo uma sociedade mais igualitária, pois a educação é percebida como niveladora de desigualdades prévias. E por esse motivo, a escolarização passou a ser responsabilidade do Estado. Muitos países aderiram a essa nomeação de responsabilidade por meio de suas constituições, ou de documentos norteadores (Sacristán, 2000).

O direito à educação é uma norma que precisa ser mantida e de plena responsabilidade do Estado, atuando por meio de políticas públicas, no oferecimento de uma educação obrigatória, que seja igualmente possível a todos. O ensino é obrigatório pois, quando o Estado disponibiliza a oferta da educação, os responsáveis pela assiduidade no ambiente escolar são a família ou os responsáveis. Tornando-se um dos únicos direitos obrigatórios que é ao mesmo tempo uma obrigação. Não havendo espaço para discussões de aderência ou não desse direito (Horta, 1998).

No Brasil a concepção universalista dos direitos sociais só foi incorporada no sistema de normas em 1988 e a determinação da afirmativa de direitos foi estabelecido em decorrência das desigualdades entre a legislação e a realidade, como citado por Araujo (2011):

Essa introdução tardia da concepção universalista dos direitos sociais guarda relação com a não institucionalização de uma esfera pública democrática, pois os ideais de igualdade e justiça eram e ainda são introduzidos numa sociedade marcada por relações verticalizadas e autoritárias e, portanto, fraturada internamente por suas contradições. Além disso, o ideal emancipador e igualitário do direito à educação também foi mitigado pelas próprias relações que se estabeleceram na dinâmica interna da escola, já muitas vezes denunciadas como reprodutoras das desigualdades sociais e como inculcadoras dos valores e interesses das classes sociais que detêm o poder econômico e político (Araujo, 2011, p. 288).

A busca por uma educação que promova o acesso, a permanência e a

qualidade, ainda tem sido um dos maiores desafios educacionais dos tempos atuais. Todo o processo educacional histórico no Brasil foi formulado com base em mudanças e evoluções, primeiro pela ampliação de acesso, depois pelas análises com relação a permanência e agora com a qualidade do ensino disponibilizado nas escolas.

A qualidade educacional é fator chave para a promoção da sociedade e o desenvolvimento dela. Para que se exerça a cidadania, não basta que o indivíduo esteja na escola, ele precisa ser detentor de conhecimento, ser um cidadão letrado é a condição mínima para que ocorra uma inserção social, e isso só é possível quando um trabalho de qualidade é realizado nas instituições.

No Brasil, a ampliação de oportunidades foi embasada entre duas perspectivas contraditórias, a de que a educação era reconhecida como importante para o desenvolvimento social e econômico do país, com o direito do acesso da permanência na escola sendo negado por mecanismos atuantes dentro e fora das escolas. Mas, a partir de 1934, a legislação brasileira passou a compreender a educação como direito e com isso as evoluções passaram a ser constantes. Assim como passou a estar no mesmo ritmo mundial educacional, proporcionando a partir da década de 1940 mais expansão de oportunidades educacionais (Hobsbawn, 1995).

Apesar disso, no sistema normativo brasileiro, o direito à educação correspondeu à obrigatoriedade escolar como imposição ao indivíduo e não como responsabilidade estatal. Mesmo, quando se tornou responsabilidade estatal não havia uma concepção universalista que lhe servisse de base. Só a partir de 1988, ao direito à educação por parte do indivíduo, correspondeu à obrigatoriedade de oferecer educação por parte do Estado e só muito recentemente o Brasil atingiu índices de escolarização obrigatória alcançados por muitos países europeus desde o início da segunda metade do século XX. Assim, após mais de um século de história constitucional, é que o país terá, no nível dos valores proclamados, o direito à educação inscrita a partir de uma lógica mais universalista, fazendo frente ao longo trajeto de iniquidades e privilégios na oferta da instrução elementar. De 1824 até 1988, as inscrições do direito à educação nos textos constitucionais eram assinaladas por uma concepção de que o mínimo era o bastante. Dessa forma, se o direito pode ser definido como tipificação e definição de responsabilidade, bem como por relações sociais pautadas pela igualdade e pela reciprocidade, na educação brasileira só houve ruptura na racionalidade jurídica a partir de 1988 (Araujo, 2011, p. 290).

Com esses avanços educacionais, algumas evoluções ainda se faziam necessárias, então em 1940, o Código Penal Brasileiro determina que crianças que não estão frequentando a escola estão sofrendo de abandono intelectual, com isso os responsáveis legais poderão responder judicialmente, e serão tomadas as medidas cabíveis e aplicáveis a este fato, tendo uma pena que varia de pagamento de multas

até uma possível determinação de reclusão.

A obrigatoriedade da educação gratuita passou a fazer parte da CF, o que alterou a forma com que a educação estava acontecendo. Fazendo parte da CF, passou a ter uma responsabilização pela falta de oferta do ensino obrigatório por parte dos órgãos responsáveis por disponibilizar tal oferta.

Passar pelo processo educacional é um fator diferenciado para a sociedade. Entendia-se que, pessoas com maior nível educacional estavam mais preparadas para o mercado de trabalho e para viver em sociedade (Araujo, 2011).

A partir de 1940, a urbanização brasileira passou a desenvolver cada vez mais a industrialização. Era algo novo, e que gerava insegurança e pressão social, pois para trabalhar nas indústrias, era necessário um certo grau de conhecimento, então as escolas precisavam estar preparadas para ofertar vagas e garantir o processo de ensino-aprendizagem. Fomentados por esta necessidade, as oportunidades educacionais passaram a ocorrer, porém não com a qualidade esperada. Mas essa ação possibilitou um novo olhar e novas ações por parte do Estado, fato que resultou em avanços nas próximas décadas (Arelaro, 2007).

A educação nesse momento está mais atrelada à política e ao objetivo da nação em se desenvolver do que a próprio processo educacional. Os investimentos na educação estavam acontecendo, mas com interesses mascarados.

A política em função da nação participava da história humana. A política em função da raça constrói a história da humanidade. A história não é mais o teatro de aventuras múltiplas e entrecruzadas, mas um único processo de fabricação. A ação é pensada como arquitetura: não de trata mais de fazer com, mas de operar, e essa radicalização do poder de fazer implica todo um idealismo da crueldade, todo um puritanismo do mal (Finkelkraut, 1998, p. 55).

Até a década de 1990, o número de crianças matriculadas nas escolas aumentou significativamente. Mas como nem tudo é positivo, outros fatores foram preocupantes nesse momento, estava acontecendo um fracasso escolar recorrente, causados pela reprovação do ano letivo ou pela evasão escolar (Jacomini, 2010; Arelaro, 2007).

Após 1990 estava acontecendo o processo de oferta de vagas, diminuindo as reprovações e as evasões escolares. Isso foi possível, graças a efetivação de políticas de regularização de fluxos (Benevides, 1994).

É freqüente, no discurso da educação, oporem-se como antagônicas a idéia da democratização do ensino como extensão de oportunidades de acesso à escolarização e a idéia de uma qualidade de ensino [...] Conseqüentemente, há quem denuncie que isso ocasiona um declínio de supostos padrões de qualidade, os quais assegurariam – por definição – alguma excelência do modelo anterior, aquele que contemplava apenas uma parcela diminuta dos que, então, passariam a compor a população escola (Boto, 2005, p. 779).

A frequência do aparecimento de problemas é algo recorrente quando se analisa a educação, e após a década de 1990 não foi diferente. O problema agora dizia respeito ao nível de aprendizado para a vida. Os alunos passavam por todas as séries, mas não estavam preparados para a sua inserção na sociedade.

A luta pela defesa do direito à educação não é garantia assegurada de que ela aconteça da melhor forma possível. A educação precisa ter alunos nas escolas, com disponibilidade de vagas, e com qualidade ofertada pela escola pública (Costa, 2000).

Atualmente observa-se a educação sendo proclamada como um direito e, proporcionalmente, sendo um dever do Estado. Buscando cada vez mais se desenvolver no viés da universalização do acesso a todos os níveis educacionais, não apenas nos obrigatórios.

Porém, a realidade social encontrada, é diferente da almejada. O discurso de igualdade é uma utopia. A sociedade encontra-se cada vez mais excludente, e mesmo a educação hoje sendo obrigatória, as condições e possibilidades ainda não são as mesmas. O direito, à igualdade e a inclusão são pautas atualmente e ainda serão pautas futuras.

Para que o direito à educação chegue a todos os sujeitos de uma sociedade, algumas políticas públicas precisam ser pensadas de maneira estratégica que visem atingir todos os que têm direitos. Não basta existir o direito à educação, é importante que o direito chegue às pessoas, e é para isso que as políticas públicas existem, para ser a ponte de ligação dos sujeitos aos seus direitos.

3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS: UM FACILITADOR DA DIGNIDADE HUMANA OU UMA MERA UTOPIA?

Para falar sobre políticas públicas, se faz necessário, primeiramente, falar sobre cidadania. A cidadania não pode ser delineada como universal, visto que, para se exercer a cidadania é preciso ter seus direitos garantidos e usufruir deles.

Partindo dessa reflexão inicial, dialoga-se com Herkenhoff (2001), quando ele apresenta a evolução da constituição brasileira em concordância com a cidadania, mesmo não havendo “uma perfeita correspondência entre vigência de direitos, nas Constituições, e vigência de direitos, no cotidiano do povo” (Herkenhoff, 2001, p. 62). Como cita Herkenhoff, nem sempre a Constituição entendeu a cidadania como algo significativo. A forma com que a CF via a cidadania foi sendo alterada de acordo com o momento histórico que estava sendo vivenciado. Apesar disso, hoje é possível entender que a cidadania se refere ao exercício de garantias asseguradas pela lei, garantidas pelas políticas públicas por uma sociedade.

A consolidação da cidadania requer a execução de Políticas Públicas que possibilitem ao cidadão exercer plenamente a sua cidadania. Efetivando a importância das Políticas Públicas voltadas para a educação, pois percebe-se que estas são as mais eficazes para proporcionar e desenvolver o homem integralmente.

O papel que a educação desempenha é de extrema importância. É a partir da educação que o homem desenvolve as aptidões e as habilidades que lhe possibilitarão o exercício pleno dos seus direitos. Do mesmo modo, é a educação que permitirá a apropriação e a reconstrução dos conhecimentos historicamente construídos e que são indispensáveis para a participação da construção de uma sociedade mais justa e equânime. Enquanto direito de todos, a educação deve ser tratada com seriedade e responsabilidade pelo poder público (Costa; Reis, 2011, p. 115).

Já foi afirmado que a educação viabiliza a cidadania, e assim perceber a concretização dos Direitos Humanos fundamentais e essenciais. É através da educação que o indivíduo vai passar a fazer parte da sociedade ativamente. Martins (1998) explicita que a educação universalizada para todos, ainda não acontece, mas ela entende a educação como um: “instrumento social básico que possibilita ao indivíduo a transposição da marginalidade para a materialidade da cidadania” (Martins, 1998, p. 50). Por isso as Políticas Públicas educacionais precisam ser pensadas e colocadas em prática.

A implementação das políticas públicas educacionais implica num novo ordenamento da gestão das políticas, com a criação de fundos especiais que irão se constituir em instrumentos de gestão financeira e que permitirão tornar transparente e democrática a utilização dos recursos disponibilizados para determinada política pública. O dever do Estado em implementar políticas públicas educacionais engloba todos os entes federados: União, Estados Membros, Distrito Federal e Municípios, que atuarão conjuntamente ou em regime de cooperação (Costa; Reis, 2011, p. 120).

Ter políticas públicas voltadas para a educação é refletir e voltar na discussão acerca do ensino público, gratuito e de qualidade. O estado é encarregado da gestão da escola e da educação, indicando a estratégia para seu desenvolvimento e ascensão.

O Estado precisou criar diferentes políticas públicas, a fim de proporcionar e atingir objetivos pré-estabelecidos e exigidos pela legislação vigente. Uma das abordagens foi a implementação de sistemas de ensino em todo país, proporcionando o desenvolvimento em áreas de leitura, escrita e interpretação, objetivando a evolução dos alunos para que os mesmos pudessem participar da sociedade e contribuir com o bem-estar econômico brasileiro (Archer, 1984).

A maioria dos países possui uma política de infraestrutura, na qual as políticas públicas educacionais fazem parte. Isso foi nomeado por Mitter (2006) como soberania nacional da educação.

O Brasil passou por várias fases com relação a suas políticas públicas educacionais. Uma delas, mostra o crescimento do país por meio de cooperações realizadas em acordos educacionais internacionais (Silva Scaff, 2007).

No decorrer da década de 1990, é possível perceber o surgimento de uma nova problemática, que envolve a noção de soberania observada entre o Estado—nação e o sistema educacional. As relações transnacionais passam a agregar novos atributos à educação e apresentar novas realidades, como é o caso da globalização, alterando algumas das características educacionais nacionais e moldando no viés da globalização, sem considerar as características sociais e a realidade das políticas públicas educacionais existentes.

Dale (2003), diz que, “a globalização representa uma mudança nova e distinta na relação entre o estado e as forças supranacionais e [...] afetou a educação, profundamente e de várias maneiras” (Dale, 2003, p. 90).

O Estado precisa ser entendido de acordo com o contexto em que está inserido, seja ele econômico, social e ideológico. Apesar de ser e de exercer uma função muito importante, ele não é detentor de autonomia total. A sua autonomia está vinculada à sociedade e suas particularidades, pensando em estrutura, recursos, ações, desenvolvimento político e educacional.

As políticas públicas são formuladas e pensadas com a aplicabilidade por parte do Estado, passam a ser reconhecidas como uma forma de expressar o poder das forças sociais. As políticas públicas não são um ato de bondade por parte do

Estado, mas sim uma forma de externalizar e de responder as lutas de classes, as necessidades de uma sociedade de acordo com o contexto social que ela faz parte.

O quanto uma sociedade produz riqueza é um fator condicionante da sua situação social, o qual muitas vezes é dividido em classes e mesmo produzindo muitas riquezas não é sinônimo de inexistência de políticas públicas. Até porque, geralmente, nos grandes centros de riqueza que se encontram as maiores desigualdades sociais. Por isso, para Vieira (1992):

Examinando a política social, à primeira vista se pode deparar com o campo dos denominados serviços sociais, que significam em outro nível de apreciação o estudo de relações de produção. A política social consiste em estratégia governamental e normalmente se exhibe em forma de relações jurídicas e políticas, não podendo se compreender por si mesma. Não se definindo a si, nem resultando apenas do desabrochar do espírito humano, a política social é uma maneira de expressar as relações sociais, cujas raízes se localizam no mundo da produção. Portanto, os planos, os projetos, os programas, os documentos referentes, em certo momento, à Educação, à Habitação Popular, às Condições de Trabalho e de Lazer, à Saúde Pública, à Previdência Social e até à Assistência Social não se colocam como totalidade absolutas. E não se põem como totalidades absolutas enquanto esferas mais amplas, com a denominação de política social ou, em outro caso, de política econômica. Muito menos se põem como totalidades absolutas enquanto esferas específicas, que levam o nome de política educacional, habitacional, de saúde, previdenciária ou assistencial (Vieira, 1992, p. 21-22).

Por este motivo, cabe ao Estado a observação e articulação para organizar os diferentes setores da economia do país, visando desenvolver o país e promover ações que vão beneficiá-lo como um todo. Sempre pensando e objetivando promover a igualdade e uma boa qualidade de vida, que se configura como o interesse geral da nação ou sociedade (Faleiros, 1991).

As políticas públicas voltadas para sanar problemas nas áreas de saúde, educação, habitação e etc, são motivo de lutas em várias realidades sociais, que almejam sempre poder ter acesso àquilo que é seu por direito, mas que não é alcançado. Nessas situações, as políticas públicas promovem uma ponte, oportunizando a aproximação dos direitos aos cidadãos.

O processo de formulação de uma política envolve a identificação dos diversos atores e dos diferentes interesses que permeiam a luta por inclusão de determinada questão na agenda pública e, posteriormente, a sua regulamentação como política pública. Assim, pode-se perceber a mobilização de grupos de representantes da sociedade civil e do Estado que discutem e fundamentam suas argumentações, no sentido de regulamentar direitos sociais e formular uma política pública que expresse os interesses e

as necessidades de todos os envolvidos (Cunha; Cunha, 2002, p. 15).

As políticas públicas não são ações tomadas pelo Estado por conta de sua bondade singular. Políticas públicas são os resultados de lutas constantes (Faleiros, 1991).

As políticas educacionais precisam ser pensadas e planejadas de acordo com a situação econômica local. É um erro grotesco e insensível pegar modelos prontos ou ações prontas de políticas públicas que funcionaram em outros países e os replicar no Brasil. Essa não é a receita para se chegar ao objetivo almejado.

Cada país possui suas singularidades, tem o seu contexto. Só assim é possível entender que o contexto do brasileiro é muito grande para se adequar a pensamentos tão pequenos. A realidade educacional do Brasil e as suas políticas públicas precisam ser pensadas com exclusividade.

E perpassando esse debate, a própria noção de desenvolvimento de políticas públicas em nível nacional, no contexto brasileiro, por vezes é questionável. A grandiosidade do Brasil não permite generalizações. Ele precisa ser pensado individualmente, às vezes por regiões, estados ou municípios.

Cada município, ainda que diverso, precisa ser visto como único. Peculiares, e somente suas, são sua história política, sua geografia, sua atividade sócio-econômica, sua população. Reconhecer o múltiplo e o único, o local e o diverso nos municípios brasileiros é condição essencial para que possamos nos debruçar sobre o processo de descentralização e municipalização no Brasil. Acrescente-se a isso o fato de que, dos 5.508 municípios brasileiros, cerca de 4.077 têm até 20 mil habitantes. Entender a realidade dessas pequenas localidades e seus determinantes históricos e políticos torna-se imperativo na discussão da municipalização (Jovchelovitch, 2010, p. 31).

A realidade educacional brasileira, de suas políticas públicas sem resultados e seus inúmeros desvios de verbas, resultam claramente em um pressuposto real e vivo na sociedade brasileira e mundial. Observa-se a ligação existente entre os problemas educacionais e o atraso econômico.

O Brasil ainda tem uma defasagem significativa na população com a educação básica incompleta. É possível destacar que: [...] o número absoluto de sujeitos de 15 anos ou mais (que representam 119,5 milhões de pessoas do total da população) sem conclusão do ensino fundamental (oito anos de escolaridade), é ainda 65,9 milhões de brasileiros (Brasil, 2006).

O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), durante a crise

econômica que acontecia no Brasil, no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso (FHC), apresentava alguns pressupostos interessantes no que diz respeito a economia do país, e quais abordagens precisavam ser tomadas, as quais visavam em suma, a modernização da produtividade do país.

[...] o impulso à abertura irreversível da economia à concorrência internacional surgiu como um objetivo da política nacional em 1990. Essa política tem sido mantida pelo novo governo, que também considera essencial a modernização dos setores produtivos do país: a) para que o Brasil participe com êxito na economia global cada vez mais competitiva; e b) porque uma maior dependência nas forças do mercado reduzirá a facilidade com que os produtores internos têm tradicionalmente aumentado os preços e perpetuado as expectativas inflacionárias (Bid, 1998, p. 173).

Para alcançar essa necessidade de modernização e evolução nos setores produtivos do país, havia uma preocupação em superação da mão-de-obra pouco qualificada e a falta de educação que preparasse a sociedade para a modernização esperada.

[...] aponta como problema de ordem geral o fato de se estarem gerando distorções, [...] já que o esgotamento do modelo econômico nacional, sustentado em mão-de-obra pouco qualificada, somado à iniquidade educacional, estaria levando o país ao atraso econômico e social. [...] (Xavier; Deitos, 2006, p. 76).

Os dados que apresentam a situação do país, e que são colocados como fator que apresenta responsabilidade pelo mal desenvolvimento econômico demonstra um parâmetro de como a educação é vista.

O Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, tinha como objetivo destinar 7% do Produto Interno Bruto (PIB) na educação.

O investimento público na educação brasileira em 2007 foi de 4,6% em relação ao Produto Interno Bruto (PIB). Em números absolutos, isso representa um aporte de R\$ 117,4 bilhões. A pesquisa apurou dados de 2000 a 2007 e inclui investimentos dos governos federal, estaduais e municipais (Brasil, 2009, p. 1).

O último balanço, foi destinado 6,1% do PIB para a educação em 2011. E os relatos apontam que o Brasil é um dos países que mais investe em educação em nível mundial. Países como a Finlândia, em 2018 destinaram 6,3% do PIB. Uma porcentagem bem parecida, porém, no Brasil, ainda há pessoas que não estão sendo beneficiadas por esses investimentos e não estão nas salas de aulas ou não

concluíram seus estudos.

Se os investimentos em educação no Brasil são tão altos, por qual motivo a educação brasileira não está entre as melhores do mundo? Cabem inúmeras reflexões e denúncias para responder a esta indagação. Porém, esse debate será postergado para uma outra produção mais direcionada.

Os dados educacionais brasileiros, apesar de serem positivos, ainda não são suficientes para garantir uma educação de qualidade e políticas públicas que sejam efetivas, visto a precariedade do ensino.

A universalização da educação é uma meta que apenas será atingida com o desenvolvimento de políticas públicas de qualidade, pensadas de acordo com as demandas sociais e as principais defasagens percebidas no cenário educacional atual.

O Banco Mundial apresentava um diálogo aberto sobre a prioridade das políticas públicas. A prioridade é colocada com base na educação básica, e não por todos os níveis educacionais. Quando a educação é pensada de maneira fragmentada ela passa a não ser valorizada por completo.

Dizer que as políticas públicas são universais é um pensamento errado. Os direitos são coletivos e universais, mas as políticas públicas devem ser pensadas a fim de promover essa universalidade, ou seja, o direito chegar onde antes ele não estava chegando. Sendo políticas prioritárias para pessoas em situações de vulnerabilidade e desigualdade social, como bem colocado pelo Banco Mundial, dizendo que:

A estratégia seleciona uma prioridade setorial de longo prazo – educação básica – na assistência do BIRD. De acordo com essa estratégia, o Banco e o governo formariam uma parceria para atingir o objetivo estipulado pelo governo de assegurar a conclusão universal da educação básica até 2007. Esta prioridade setorial proposta resulta da compreensão – amplamente partilhada pelas autoridades – de que o progresso na educação é um requisito central para sustentar o crescimento a longo prazo assim como para aliviar a pobreza e reduzir a desigualdade de renda (Banco Mundial, 1998, p. 95).

As instituições públicas são relevantes para o auxílio do desenvolvimento de áreas essenciais do país, como por exemplo na área econômica, quando elas passam a contribuir para a redução da pobreza ou quando pensam sobre questões relacionadas à segurança social e à educação.

As Políticas Públicas são essenciais para o bom desenvolvimento de uma

sociedade, principalmente quando a sua finalidade é desenvolvê-la no viés educacional, ou seja, para desenvolver economicamente por meio da educação. Elas são a segurança de proporcionar os Direitos Humanos a toda uma sociedade.

A educação brasileira é marcada por um histórico de negligência e falta de prioridade, uma educação que por tempos, foi para poucos. Anos se passaram e muitas evoluções marcaram o cenário educacional, mas ainda há empecilhos para se alcançar o auge educacional esperado.

O ponto inicial precisa ser dado por meio do reconhecimento da necessidade da garantia dos direitos dos sujeitos, da importância da educação e da objetividade de políticas públicas bem estruturadas e efetivas, para que assim o processo educacional possa se desenvolver para todos.

Os direitos precisam atingir a todos, sem exceção, e a população prisional faz parte daqueles que precisam ter esses direitos assegurados. É nesse contexto, de garantia do acesso à educação para todos que a educação prisional surge, uma modalidade de ensino que garante o acesso aos direitos, com será observado no próximo capítulo, o qual discute sobre o acesso à educação por meio das pessoas privadas de liberdade e o processo de reinserção social.

CAPÍTULO 4

DA EDUCAÇÃO DOS EXCLUÍDOS A REINserÇÃO SOCIAL DAS PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE

Neste capítulo será apresentado um contexto histórico da educação brasileira, seus principais acontecimentos até a formulação da EJA, modalidade de ensino que culminou e possibilitou a Educação Prisional; e será elencado os principais motivos para a não participação das pessoas privadas de liberdade no estabelecimento penal Hildebrando de Souza de Ponta Grossa.

4.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Todas as estruturas de uma sociedade passam por mudanças ao longo do tempo. E no Brasil, a educação não foi diferente. Para entender esse processo evolutivo cabe uma observação do início, o qual se dá, a partir de uma narrativa errônea, quando dizem que a educação se iniciou apenas com a chegada dos Jesuítas.

A educação brasileira tem origem com os povos nativos do Brasil, os indígenas. Em razão do longo processo de colonização, a visibilidade da história, características e costumes indígenas foram ocultados, desvalorizados e por vezes, menosprezados. É em virtude desse posicionamento colonial, que o contexto de conhecimento sobre educação é mais amplo sobre os países europeus do que a raiz originária da educação brasileira: a educação indígena.

A educação escolar indígena tem uma longa história, tão longa quanto é o contato entre índios e europeus. Desde sempre, a alfabetização e a educação escolar tiveram um papel importante nessas relações. Jesuítas se esmeravam na catequese dos índios, preparando gramáticas da língua do “gentio” e encerrando crianças em seminários; em seu rastro, diversas ordens religiosas católicas, como os salesianos e os capuchinhos, montaram suas escolas para alunos indígenas. O estado laico também atuou, desde o Império, na educação dos índios e, em dado momento, em parceria com missões evangélicas especializadas na grafia e alfabetização das línguas indígenas (Cohn, 2005, p. 486).

Quando a educação indígena é debatida, se faz necessária a compreensão de que essa educação não faz referência a uma educação única, a um modelo exclusivo. A educação indígena é multifacetada, com nuances, cores, sons e formatos

diversificados. De acordo com o IBGE (2022), 1.694.836 pessoas se declaram indígenas pelos quesitos de cor ou raça, divididos em mais de 300 etnias e 280 línguas faladas. Esses dados são apenas um parâmetro para compreender a variação existente, porém esses dados não são significativos perto do contingente populacional existente antes da chegada dos colonizadores.

No entanto, a efetivação desse modelo permanece um desafio, por diversas razões. Os índios no Brasil são uma pluralidade de etnias e culturas, que falam cerca de duas centenas de línguas, e os conceitos fundadores da educação diferenciada estão em constante debate, o que faz com que sua aplicação tenha que ser resolvida caso a caso (Cohn, 2005, p. 486).

Desmembrando a camuflagem da educação indígena percebe-se que no meio acadêmico e educacional pouco se fala sobre a organização educacional e suas contribuições para o Brasil, o qual erroneamente desconhece e desconsidera essa educação. A educação verdadeiramente brasileira é a educação indígena. Detentores de uma pluralidade grandiosa, que apresenta uma gama de conhecimentos muito vastos que precisa ser reconhecido, tanto no contexto pré-colonização como no pós-colonização, sem ser apagada ou menosprezada pela branquitude de traços europeus invasores.

Reconhecer a educação é entender que ela não está limitada a uma transmissão de conhecimentos listados, mas sim a coisas que vão muito além disso, como o compartilhamento de informações, cultura, modo de vida, costumes, concepções sobre a sociedade e o meio ambiente.

A aplicabilidade da educação indígena era bem centrada nos ideais necessários para a sobrevivência e o respeito à vida que eles levavam. O intuito educacional estava em preparar o homem para a diversidade da vida, sabendo como agir, como respeitar e como sobreviver. Era uma educação para todos e para todos, integral e realista.

O registro mais antigo, no que se refere a educação brasileira, é pertencente aos indígenas. Após a chegada dos europeus, o padrão educacional foi delineado pelas margens ocidentais, moldando os indígenas ao protótipo de conduta dos colonizadores, língua, costume e modos, reduzindo a educação indígena a algo errado e que precisava de reformulação.

Ainda hoje, missionários evangélicos atuam em grande parte do território

nacional em projetos de alfabetização e educação escolar entre índios. Em comum a todos esses projetos, uma intenção de salvação do gentio – salvação de si mesmo, seja em sua alma (e daí a catequese ou a evangelização), seja em seus modos (e daí projetos de civilização). Portanto, na maior parte dessa longa história, aos índios eram oferecidos serviços educacionais para mudar o que são e para serem integrados à sociedade que os envolvem (Cohn, 2005, p. 486).

A bagagem histórica da educação indígena foi sufocada pelos colonizadores, após cotidianamente civilizar e sujeitar os indígenas a uma noção de poder que eles não conheciam, pois eles viviam em uma hierarquia, mas não se apresentavam nesses moldes. Isso se intensificou com a chegada dos portugueses.

O Brasil, passou a ter o status de colônia, sendo regido pela sua metrópole, essa nova roupagem instaurada no Brasil, acarretou em novas formas de organização, incluindo o viés educacional.

A política colonial inscreve-se nessa possibilidade de acumulação apresentando-se, como um tipo particular de relações políticas, com dois elementos: um centro de decisão (metrópole) e outro (colônia) subordinado, relações através das quais se estabelece o quadro institucional para que a vida econômica da metrópole seja dinamizada pelas atividades coloniais (Ribeiro, 1992, p. 20).

A educação brasileira teve uma alteração significativa com a chegada dos colonizadores, pois eles traziam um modelo educacional distinto do modelo educacional vivenciado pelos indígenas.

A educação que veio com os Jesuítas era pautada nos direcionamentos religiosos da Bíblia Sagrada. As escrituras sagradas eram utilizadas como objeto de manipulação de pensamento e de atitudes, uma vez que a leitura do seu conteúdo era feita por pessoas específicas e passadas da forma que melhor era entendido pela igreja, não permitindo uma interpretação individualizada.

Os padres jesuítas foram os primeiros professores, do Brasil se a abordagem recair na chamada educação formal –escolarizada. Se consideramos que antes do chamado descobrimento aqui viviam outras pessoas, uma população ameríndia e, se considerarmos que o conceito de educação remete-nos a uma abrangência incalculável; teremos necessariamente que considerar que antes da Companhia de Jesus, existiam outras educações, portanto, outras histórias da educação (Rosário; Melo, 2015, p. 386).

Os Jesuítas eram religiosos católicos da Companhia de Jesus, que objetivavam alcançar e converter o maior número possível de pessoas ao catolicismo. Com o uso da persuasão de seus conhecimentos os Jesuítas instruíam as pessoas

por meio da catequização.

Ter um alto nível de instrução acadêmica era um dos quesitos para ser um Jesuíta, e por esse motivo eles contribuíram muito para a formação de escolas e universidades.

No ano de 1549, os primeiros Jesuítas chegaram ao Brasil, dirigidos pelo padre Manoel da Nóbrega. O intuito dos Jesuítas, além de catequizar, era facilitar o processo de colonização, promovendo uma interação dos nativos com os colonizadores. Uma das ações promovidas pelos Jesuítas era a de fazer os indígenas compreender e reconhecer as autoridades impostas, como Deus e o rei (Rosário; Melo, 2015).

O ideal educacional pregado pelos Jesuítas era inicialmente para os indígenas, porém eles não foram os únicos a sofrer as influências dessa educação. Isso porque o Brasil começou a receber muitos imigrantes, ocorrendo um processo de miscigenação. E em meio a esse processo estava os indígenas e os negros sendo tratados com preconceito e sofrendo com a desigualdade social.

Foi nesse momento que o objetivo dos Jesuítas passou por uma reformulação. O alvo educacional já não era mais os indígenas, e sim a formação de pessoas aptas a transmitir conhecimentos, atendendo as demandas da época, sempre tendo seu embasamento na religião e buscando sempre moldar a cultura local de acordo com a cultura da metrópole.

Vejamos a seguir as características do ensino jesuítico, no Brasil colonial. A implementação se deu por intermédio do formalismo pedagógico. Este formalismo consiste na contradição existente entre os princípios cristãos europeus e os ensinados nas escolas e a realidade moral dos trópicos. O formal se contrapõe ao real, existindo um contraste entre práticas e princípios ensinados nas escolas, nos colégios, na Igreja e os efetivamente, vividos na prática. O proclamado está distante da realidade, com isto, aceitava-se que o importante não é ser, mas parecer correto (Rosário; Melo, 2015, p. 385).

A educação não apresentava evoluções consideráveis, o modelo educacional era dominante, opressivo e totalitarista, sendo regido pelos direcionamentos feitos por Portugal. Nesse momento, a educação não era considerada de grande importância para o desenvolvimento da sociedade, pois o país era regido pelo uso de mão de obra escrava e atividades agrícolas (Romanelli, 1998).

Os únicos que obtinham a oportunidade de acessar um curso superior eram os pertencentes ao clero. Para a classe mais abastada que tinha o interesse em dar

continuidade aos estudos, havia a possibilidade de estudar fora do país, na Universidade de Coimbra.

Para os colonizadores, não era interessante idealizar espaços de ensino superior no Brasil, pois os portugueses acreditavam que os centros de ensino superior eram um dos meios de propagação da afeição e estima pela independência.

A mesmice não combina com o fluxo contínuo da sociedade. O mundo estava passando por evoluções na educação e na economia, já o Brasil não estava tendo essas mudanças, com isso estava atrasado e tendo muitos prejuízos, principalmente com relação a sua economia, que era gerada por meio das exportações e que já não estava mais gerando lucro.

Para amenizar esse problema, o Marquês de Pombal foi escolhido como primeiro-ministro de Portugal. Ele tinha ampla capacitação, seu plano era recuperar a economia e promover uma alteração no ensino na metrópole e nas colônias. Porém, isso não aconteceu. O ensino era precário, os professores eram mal pagos, estava tudo caminhando rumo a decadência.

Marquês de Pombal, de acordo com Rêgo (1984) e Serrão (1982), foi fortemente influenciado em sua formação política, quando de sua passagem em Viena como diplomata (1745-1749), uma vez que se pode [...] afirmar que foi nessa capital do espírito que o ministro português, em contato com o mundo da política e da diplomacia, bebeu os grandes princípios do Despotismo Iluminado que haveria de aplicar no seu regresso ao país. E de lá trouxe igualmente, no entender de Maria Alcina Ribeiro Correia, as idéias econômicas e culturais que serviram de trave-mestra do seu governo (Serrão, 1982, p. 22).

Como uma tentativa de resolver esses problemas, o Marquês instituiu o “subsídio literário”, uma taxa referente a alguns produtos, como vinho, cachaça e vinagre, e os valores arrecadados seriam destinados ao pagamento dos professores. Infelizmente essa ação não teve bons resultados, pois havia brechas nas arrecadações e conseqüentemente os professores não eram pagos.

Outra ação do Marquês foi expulsar os Jesuítas, em 1759. Com isso a educação ficou fragilizada e sem mantenedores. A explicação encontrava-se no comparativo educacional feito entre Portugal, que tinha uma educação essencialmente religiosa e que condicionava todos a reconhecer e servir a religião e não ao reino. Os outros países da Europa, tinham um posicionamento diferenciado, separando a educação da religião (Ribeiro, 1992).

Nesse sentido, Carvalho (1978), afirma que [...]

O tão celebrado ódio do Marquês de Pombal à Companhia de Jesus não decorreu dos prejuízos opiniáticos de uma posição sistemática previamente traçada. Fatores vários e complexos, de ordem social, política e ideológica, influíram decisivamente na evolução de uma questão que ainda hoje apaixona e obnubila a visão dos espíritos mais esclarecidos. Na brevidade desta forma de ideal político nacional – a conservação da união cristã e da sociedade civil – se condensa toda uma filosofia com objetivos claramente definidos, responsável, aliás, de certa forma, tanto pelas virtudes quanto pelos vícios do despotismo imperante (Carvalho, 1978, p. 32).

No presente momento, a alternativa existente para o ensino superior ainda era em solos europeus. Mas apesar da ausência de ensino superior, Pombal desenvolveu uma percepção diferenciada e inovadora para a educação, ele entendia que a educação deveria ser colocada em prática vislumbrando um subsídio e aporte de conhecimento para ser aplicado no trabalho, de uma forma prática e consistente, diferente da estratégia anterior que priorizava apenas a educação para a religião (Ribeiro, 1992).

Deixando o período Pombalino para trás, tem início o período Joanino, em 1808, e foi um momento bem conflituoso, visto que Napoleão Bonaparte impôs um bloqueio econômico a Portugal, o que resultou em medidas extremas, como a fuga de Dom João e sua família para a colônia brasileira, a qual ele administrou até 1821.

As mudanças já aconteceram no primeiro ano da chegada de Dom João, ele instituiu a criação de instituições básicas necessárias, como o Museu Nacional (1818), biblioteca (1810), entre outros. E com isso, começou a ser desenhado um modelo de educação em nível superior no Brasil. O primeiro foi em Salvador em 1810, curso em cirurgia e economia. O modelo de universidade ainda não era uma realidade, mas os cursos que foram criados atendiam as demandas existentes na época, principalmente da elite e da corte. Os níveis educacionais eram divididos em três: o nível primário, secundário e o ensino superior, esse foi o de maior foco na administração regente (Romanelli, 1998).

Outra crise passou a afligir Portugal, quando a Inglaterra passou a controlar o país. Com isso, a Revolução do Porto teve início, e seu objetivo era a volta da Corte para Portugal, conseqüentemente o Brasil voltaria a ser apenas uma colônia, status que estava abalado com a presença de Dom João. E no final de abril, ele retorna a Portugal, mas deixa Dom Pedro, seu filho, no Brasil.

As mudanças no Brasil foram grandes no período Imperial, o primeiro grande feito foi em 7 de setembro de 1822, quando a Independência do Brasil foi declarada

por Dom Pedro I, e a Constituição foi criada e aprovada em 1824. Essa que trouxe pela primeira vez uma menção educacional que instituía a educação primária gratuita e para todos os cidadãos.

O ano de 1822 havia rompido o elo da escravidão, que ligava o Brasil a Portugal, proclamando a emancipação da antiga colônia. Entretanto, a organização do país, a consagração solene da nova ordem de coisas em um pacto social, não estava ainda feita. Cumpria esta sociedade, que quebrava resolutamente com o passado, se reunisse para confeccionar a nova Constituição política, que devia ser a garantia do futuro e o penhor da integridade do Novo Império (Lima Sobrinho; et al, 1973, p. 85).

A população crescia de maneira exponencial, mas a educação não apresentava evoluções significativas, assim como havia uma carência de instituições para atender tantas pessoas. Em 1826, a formatação do ensino era dividida em quatro: pedagogias, liceus, ginásios e academias. As expectativas para esse reinado eram grandes, mas as evoluções não foram tão significativas.

O segundo reinado foi regido por Dom Pedro II, o qual também não demonstrava ações consistentes com relação à educação. Mas alguns pontos precisam ser destacados, como a construção do Instituto Histórico em 1838 e as escolas normais, a primeira construída em 1835, que objetivavam preparar adequadamente os professores. Além disso, houve uma ampliação na oferta do ensino superior e novas áreas de especialização (Ribeiro, 1992).

A situação educacional não era das melhores, havia ausência de recursos e com isso houve uma divisão de responsabilidades. Enquanto a iniciativa privada cuidava do ensino secundário, o Estado cuidava do ensino primário. Logicamente, o ensino secundário só era frequentado por aqueles que tinham um poder econômico maior.

O período econômico de ascensão do café, por volta de 1840, promoveu algumas mudanças na sociedade, a qual começou a desfrutar de uma posição mais urbanizada, remodelando o sistema de trabalho que passou a compor o cenário mais urbano e menos rural.

A economia nacional estava apresentando alguns avanços, o que afetou diretamente a educação. Foram criados órgãos para fiscalizar o ensino, alguns estatutos para deliberar as modalidades de ensino e uma atenção maior na preparação dos professores (Ribeiro, 1992).

Conforme o passar dos anos novas mudanças começaram a ser exigidas do

Brasil, a dinâmica mundial havia avançado e países mais influentes estavam exercendo certa pressão para que as suas demandas fossem atendidas, entre elas a necessidade da extinção do uso de mão de obra escrava. Então, em 4 de setembro de 1850, o tráfico negreiro deixou de ser permitido e em 13 de maio de 1888, a Lei Áurea foi assinada, abolindo a escravidão no Brasil, passando a ser integrado aos países influentes.

Estabelecendo maior contato com países europeus, o Brasil passou a receber influências educacionais. Um modelo educacional é pensado e colocado em prática de acordo com a realidade do país que o criou. O Brasil começou a importar modelos educacionais estrangeiros e como era previsível eles não estavam condizentes com a realidade brasileira, o que tornava a educação nem um pouco significativa ou prática. Mostrando que a educação no período Imperial, não era pensada e considerada como algo importante, mas sim foi levada com comodismo e pouca reflexão.

Com o golpe de estado, o Brasil, que antes vivia uma monarquia, passou a se tornar uma federação, dando início ao período da República. Com essa emancipação, os estados passaram a ter uma maior autonomia e também novas responsabilidades. É nesse momento que a educação começa a ter um destaque diferenciado, pois a classe dominante exerce forte pressão para o surgimento e a consolidação de escolas para seus filhos (Ribeiro, 1992).

Com isso, a educação passou a ser pensada de acordo com a realidade brasileira, o seu objetivo começou a ser moldado de acordo com as funções que eram exercidas na época. Abrindo, cada vez mais, novas escolas e instituições de ensino superior, as quais o acesso era flexível. Porém, com essa facilidade de acesso o acompanhamento, principalmente no ensino superior, era comprometido, pois nem todos que tinham acesso ao ensino superior tinham domínio de conteúdos que os fizessem acompanhar as disciplinas. E foi dessa forma que surgiu o decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, o qual estabeleceu um critério de acesso ao ensino superior.

Por um lado, algumas representações contribuíram para a produção de uma memória reificadora da ação republicana, na qual a Primeira República foi tomada como marco zero, lugar de origem da escolarização elementar e das políticas de institucionalização, disseminação e democratização da educação escolar no Brasil. Por outro lado, nesta luta de representações, algumas análises contribuíram para a afirmação e atualização de uma memória de desalento e decepção causados pelo suposto fracasso e memória que (re) inventa a ideia de uma República que não foi, que não cumpriu suas

promessas de extensão de direitos de cidadania, que não se tornou efetivamente uma res publica, uma coisa de todos, com um governo para e por todos; aquela que permanece, ainda hoje, inconclusa, inacabada (Schueler; Magaldi, 2009 p. 33).

Em 1930, o atual presidente Getúlio Vargas, por meio do Decreto 19.402, de 14 de novembro de 1930, cria o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Com isso, a educação passou a ser ainda mais regulamentada e discutida. E em 1947, é demonstrada a preocupação com a educação dos adultos.

A criação do Conselho Federal de Educação (CFE) e a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) eram medidas tomadas a fim de obter um resultado exemplar para a educação, o objetivo era que todas as crianças de 7 até 14 anos estivessem na escola. Um objetivo audacioso que infelizmente não foi alcançado.

Permeando mais um cenário de considerável impacto ao Brasil, no ano de 1964, o Presidente João Goulart sofre um golpe de Estado e é destituído, e as Forças Armadas assumem o poder. Esse foi o período da Ditadura Militar, que durou de 1964 até 1985. Com ela, a educação teve algumas mudanças.

O Golpe Militar de 1964 produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais, censurados. O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado, seus dirigentes, presos e os materiais apreendidos (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 113).

No mesmo ano do golpe houve uma considerável abertura da educação para a privatização, alterando a legislação para que não houvesse mais obrigatoriedade no financiamento da educação pública, e que recursos públicos fossem destinados à rede particular. Alguns dos resultados observados foram a ampliação da rede de escolas e a baixa na evasão escolar na decorrência do ano letivo.

[...] da repressão a professores e alunos “indesejáveis” ao Regime através do controle político e ideológico do ensino, visando à eliminação do exercício da crítica social e política, para obter a adesão de segmentos sociais cada vez mais amplos para o seu projeto de dominação. A atuação do Estado na área da educação revestiu-se assim de um anticomunismo exacerbado, de um anti-intelectualismo que conduzia à misologia, ou seja, à negação da razão, e mesmo ao terrorismo cultural (Germano, 2005, p. 105).

Uma das situações que cabe destaque é a criação da Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, a qual estabeleceu algumas normas para os diferentes níveis educacionais e aos professores. Foi nesse cenário que a população estava inserida,

sem liberdade de participação política, o ensino censurado, uso da força em várias situações, a extinção dos grêmios estudantis e o surgimento de novas disciplinas escolares.

Finalmente, em 1985, aconteceu as eleições, Tancredo Neves e seu vice, José Sarney, foram eleitos, assumindo a presidência e dando fim ao período da Ditadura Militar no Brasil. E no mesmo ano, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), é cambiado pelo Projeto Educar, o qual estabelecia algumas iniciativas ativas visando a resolução do problema da alfabetização.

No governo de Fernando Collor de Mello, há a criação do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) que projetava conter o analfabetismo, mas não teve a duração que planejava, assim como a criação dos Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIAC), o qual a meta era desenvolver uma educação em tempo integral às crianças e adolescentes.

As evoluções educacionais ao longo do contexto histórico do Brasil foram necessárias e importantes, cada uma apresenta uma relevância significativa. Mas é no governo de Fernando Henrique Cardoso que a EJA passa a ser compreendida como uma modalidade de ensino, com uma legislação vigente e assegurada mediante lei.

4.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), é compreendida como uma das modalidades que contempla a Educação Básica brasileira, a qual é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, que assegura no Art. 37:

ART.37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1o Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2o O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (Brasil, 1996, p. 19).

No Art. 37 valida-se a EJA, norteadas pela LDB, a qual visa ofertar uma educação para aquelas pessoas que não conseguiram, ou não tiveram a possibilidade de estudar na idade correta. A educação é garantida para todos por meio da

legislação, independentemente da idade do estudante. A EJA, é uma garantia da possibilidade de emancipação dada a aqueles que não tiveram essa opção no momento oportuno.

O campo focaliza as pessoas jovens, adultas e idosas pertencentes aos estratos sociais de baixa renda cujo direito à educação foi violado na infância ou na adolescência em virtude de preconceitos, de ausência ou distância de escolas, de trabalho precoce e frequência breve ou descontínua a instituição de ensino de má qualidade, onde não tiveram êxito na aprendizagem. Engloba também aquela parcela da juventude que teve acesso a escolas na infância e adolescência, porém não logrou sucesso na aprendizagem, realizando percursos acidentados, marcados por reprovações e abandonos; esses jovens procuram alternativas de reinserção no sistema educativo e aceleração de estudos (Di Pierro, 2017, p. 11).

Fatores como falta de vagas nas escolas, má administração dos recursos públicos, problemas na estrutura escolar, localização, problemas econômicos familiares, falta de apoio familiar, são alguns condicionantes que podem resultar no afastamento do ambiente escolar e na não conclusão da educação básica. Para aqueles que não concluíram a Educação Básica na idade correta, lhes é assegurado, pelo Estado, a oportunidade de estudar por meio da EJA. Sendo assim, estudar e compreender a EJA é importante pois, “a educação de jovens e adultos é necessariamente considerada como parte integrante da história da educação em nosso país, como uma das arenas importantes onde vêm se empreendendo esforços para a democratização do acesso ao conhecimento” (Di Pierro; Joia, 2001, p. 58, 59).

Apesar de aparentar uma política pública atual, a EJA remonta um contexto histórico em que a educação era pensada e estruturada com diferentes intencionalidades, sendo um campo de ações ativas, práticas e muito pensar sobre o processo da escolarização desses sujeitos (Di Pierro; Joia, 2001).

O padrão educacional europeu para os jovens e adultos teve início no processo de colonização no Brasil. Os colonizadores objetivavam disseminar conhecimentos básicos, voltados para a leitura e escrita, pois com o domínio dessas ações era possível catequizar e instruir os indígenas e os imigrantes, e o foco desse ensino era principalmente os adultos e de maneira secundária as crianças.

Esse modelo educacional implantado passou por uma crise com a expulsão dos Jesuítas que ocorreu no século XVIII. A educação dos adultos só foi colocada em pauta novamente durante o Império, e a intencionalidade permanecia a mesma. Não se pensava na educação como uma alavanca de ascensão social e ampliação de um

pensamento crítico. O objetivo era apenas encontrar uma maneira de dar uma formação mínima para que adquirissem conhecimentos básicos e assim os trabalhadores exercessem sua função corretamente.

No ano de 1890, foi realizada uma pesquisa que concluiu que 80% da população era analfabeta, mostrando uma lacuna educacional existente e que gerava preocupação por parte dos intelectuais atuantes no Brasil. No ano seguinte, em 1891, a Constituição Federal passou a proibir o voto das pessoas analfabetas, limitando a democracia e não representando a real vontade da maioria (Di Pierro; Joia, 2001,).

Após 1930 um novo delineamento educacional começou a ser formado. O Plano Nacional de Educação (PNE), declara a educação de adultos como dever do Estado. A partir disso, se consolidou a regulamentação e o desenvolvimento da Educação de Adultos (EA), sempre tendo uma variação no seu objetivo, ora voltado para a diminuição do número de analfabetos, a fim de aumentar o número de eleitores, hora utilizada como estratégia econômica no período em que o Brasil estava consolidando a sua urbanização, com o aumento das indústrias, as quais demandam mão de obra qualificada e alfabetizada.

A menção à necessidade de oferecer educação aos adultos já aparecia em textos normativos anteriores, como na pouco duradoura Constituição de 1934, mas é na década seguinte que começaria a tomar corpo, em iniciativas concretas, a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população até então excluídas da escola (Di Pierro; Joia, 2001, p. 59).

A concepção de que a EA é uma educação de base, só veio a partir de 1947, deixando a ideia de que a educação dessas pessoas era aclamada apenas pela alfabetização, mas passou a ser compreendida como uma educação completa e integral, a qual contribuí ativamente para a inserção, de qualidade, do adulto na sociedade. Ou seja, apenas com a alfabetização esses critérios não eram atendidos, cumprindo apenas a função social de ler e escrever, mas não permitindo a aquisição de outros conhecimentos necessários para a vivência em sociedade.

A Campanha de 1947 deu também lugar à instauração no Brasil de um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas conseqüências psicossociais; entretanto, ela não chegou a produzir nenhuma proposta metodológica específica para a alfabetização de adultos, nem um paradigma pedagógico próprio para essa modalidade de ensino (Di Pierro; Joia, 2001, p. 60).

A metodologia aplicada na EJA, foi motivo de muitos debates e críticas no ano de 1950, e por não atender as expectativas, ela foi finalizada. É nesse contexto que Paulo Freire desponta como um pensador significativo para a EJA, trazendo para a década seguinte novos horizontes a serem conquistados, ações políticas voltadas para uma educação popular e assertiva.

Isso só viria a ocorrer no início dos anos 60, quando o trabalho de Paulo Freire passou a direcionar diversas experiências de educação de adultos organizadas por distintos atores, com graus variados de ligação com o aparato governamental. Foi o caso dos programas do Movimento de Educação de Base (MEB), do Movimento de Cultura Popular do Recife, ambos iniciados em 1961, dos Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes, entre outras iniciativas de caráter regional ou local (Di Pierro; Joia, 2001, p. 60).

O plano educacional que foi articulado naquele momento visava a acessibilidade e o alcance da educação, a nível nacional. Mas infelizmente o plano foi cancelado em decorrência do golpe militar de 1964, e o Movimento Brasileiro de Educação (MOBRAL), assumiu a frente da alfabetização.

[...] o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, cujo planejamento incorporou largamente as orientações de Paulo Freire. Essa e outras experiências acabaram por desaparecer ou desestruturar-se sob a violenta repressão dos governos do ciclo militar iniciado naquele mesmo ano. O exílio não impediria, entretanto, que o educador Paulo Freire continuasse a desenvolver no exterior sua proposta de alfabetização de adultos conscientizadora, utilizando palavras geradoras que, antes de serem analisadas do ponto de vista gráfico e fonético, serviam para sugerir a reflexão sobre o contexto existencial dos jovens e adultos analfabetos, sobre as causas de seus problemas e as vias para sua superação (Di Pierro; Joia, 2001, p. 60).

Na década de 1970, houve a implantação do Ensino Supletivo e suas contribuições foram significativas para o ambiente educacional. Passando a adquirir uma legislação norteadora, a Nº 5.692/71. Nela continha alguns esclarecimentos legais regulamentando o processo educativo para jovens e adultos que não haviam concluído os estudos na idade adequada (Vieira, 2004). Esse modelo de instrução era interessante por demandar um baixo investimento e por resultar em porcentagens elevadas de concluintes, tornando-se um negócio atrativo.

Por não ter uma postura assertiva e bem vista pelos políticos, os quais descreditaram do MOBRAL, ele foi extinto em 1985, e passou a assumir o seu lugar na Fundação Educar (Di Pierro; Joia, 2001).

Outro ponto importante envolvendo a EA acontece em 1988, quando ela é reconhecida com um direito na Constituição, e cita-se a abrangência da educação aos adultos e aos jovens, promovendo uma mudança no nome, passando para Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os moldes educacionais disponíveis faziam com que os estudantes encontrassem na EJA um processo formativo ágil, facilitado e sem muitas exigências, apenas objetivando a aquisição do diploma sem reconhecer a importância do aprender, pensar e refletir, que o processo educativo processual oferta. Sem atingir os reais objetivos educacionais (Haddad, 1991).

De acordo com Di Pierro e Joia (2001, p. 58) a escolarização da EJA tinha práticas que tinham como objetivo “a qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e um sem número de questões culturais pautadas em outros espaços que não o escolar”, destacando que o foco não era o processo de aprendizagem.

O processo de redemocratização, posterior a aclamação por eleições diretas, possibilitou o melhoramento e a extensão da EJA, adicionando avanços significativos, como a garantia, por meio da constituição, do ensino fundamental obrigatório e gratuito. Porém, no decorrer da década de 1990, a EJA passou a diminuir a velocidade dos avanços esperados no campo prático e a deixar de ser pauta de discussão e de atenção entre os governantes.

A falta de incentivo político e financeiro por parte do governo federal levou os programas estaduais – responsáveis pela maior parte do atendimento à educação de jovens e adultos – a uma situação de estagnação ou declínio. Muitos municípios herdeiros de programas anteriormente realizados em convênio com a Fundação Educar foram obrigados a assumi-los com recursos próprios, muitas vezes sem o necessário preparo gerencial e técnico (Di Pierro e Joia, 2001, p. 67).

Essa postura de não incentivo a educação de jovens e adultos não se caracterizou como um caso isolado no Brasil, outros países também apresentaram essa postura, como bem explicitado na citação a seguir:

Esse processo de deslegitimação da educação de jovens e adultos no conjunto das políticas educacionais não foi um fenômeno apenas nacional; resultou, de fato, de uma conjuntura internacional que afetou outros países em desenvolvimento. Nessa conjuntura, agências internacionais de fomento e financiamento da educação tiveram papel destacado, influenciando os governos nacionais na condução de reformas educativas, que tiveram características surpreendentemente homogêneas, considerando a

diversidade da realidade dos países em desenvolvimento ao redor do globo (Di Pierro; Joia, 2001, p. 68).

A chegada dos anos 2.000, trouxeram um panorama nada positivo do cenário educacional do Brasil, mostrando que havia quase 20 milhões de analfabetos no país, sem contar os analfabetos funcionais, conforme apresentado a seguir:

Quase 20 milhões de analfabetos considerados absolutos e passam de 30 milhões os considerados analfabetos funcionais, que chegaram a frequentar uma escola, mas por falta de uso da leitura e da escrita, tornaram à posição anterior. Chega, ainda, à casa dos 70 milhões os brasileiros acima de 15 anos que não atingiram o nível mínimo de escolarização obrigatório pela Constituição, ou seja, o ensino fundamental. Somam-se a esses os neo analfabetos que, mesmo frequentando a escola, não conseguem atingir o domínio da leitura e da escrita (Stephanou; Bastos, 2005, p. 273).

A atenção ao público da EJA só foi retornada na sequência, quando o Ministério da Educação (MEC) apresentou uma pauta colocando em evidência e destacado como ação de prioridade a alfabetização dos jovens e adultos. A Secretária de Erradicação do Analfabetismo foi criada para viabilizar essa pauta por meio do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), no ano de 2.003, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

O intuito da EJA é possibilitar o acesso a uma educação que emancipa e que oportuniza novas chances às pessoas que entendem que o estudo tem esse poder e escolhem por ele, sem ter em conta a idade da pessoa. No Brasil, a educação é um direito de todos, e assim deve acontecer.

Mesmo reconhecendo a disposição do governo em estabelecer uma política ampla para EJA, especialistas apontam a desarticulação entre as ações de alfabetização e de EJA, questionando o tempo destinado à alfabetização e à questão da formação do educador. A prioridade concedida ao programa recoloca a educação de jovens e adultos no debate da agenda das políticas públicas, reafirmando, portanto, o direito constitucional ao ensino fundamental, independente da idade. Todavia, o direito à educação não se reduz à alfabetização. A experiência acumulada pela história da EJA nos permite reafirmar que intervenções breves e pontuais não garantem um domínio suficiente da leitura e da escrita. Além da necessária continuidade no ensino básico, é preciso articular as políticas de EJA a outras políticas. Afinal, o mito de que a alfabetização por si só promove o desenvolvimento social e pessoal há muito foi desfeito. Isolado, o processo de alfabetização não gera emprego, renda e saúde (Vieira, 2004, p. 85-86).

O Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, exerceu seu segundo mandato no Brasil, e assim fomentou a EJA, mesmo ela já não sendo seu objetivo principal. O

Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) organizou e estruturou o sistema de educação básica no Brasil, com 28 diretrizes do compromisso Todos Pela Educação, promovendo o prosseguimento do objetivo da alfabetização de jovens e adultos.

O EJA passou a fazer parte do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que durou de 2007 a 2020, e com isso alguns atributos foram adicionados, como a possibilidade de integração aos programas federais de transporte escolar e alimentação. Essa é uma grande conquista, pois detalhes como esse possibilitam a permanência dos jovens e adultos na EJA (Di Pierro, 2014).

Cada estado e município é responsável e tem certa autonomia na aplicabilidade e flexibilização da política educacional, a sua variação tem relação com a situação financeira e a prioridade que é dada a EJA. Mesmo não sendo detentor dos cenários mais positivos nos quesitos educacionais, essa modalidade de ensino seguiu avançando.

A modificação do Artigo Nº 208 da Constituição aconteceu em 2009 e foi alterada pela Emenda Constitucional Nº 59 assegurando direitos e acessos aos optantes pela modalidade de ensino da EJA até o Ensino Médio.

Há várias questões que envolvem a EJA, o histórico, legislação e ações, essas são apenas uma pequena porcentagem de toda discussão. Essa temática abrange vários debates, principalmente relacionado às questões didáticas, estruturais, formação de professores, remuneração adequada, apoio governamental, aplicabilidade legislativa, verbas, relações sociais e condições de permanência, mas que no momento não serão abordadas.

Já em 2010, uma nova conquista no âmbito educacional foi colocada em pauta pelo Ministério da Educação e da Justiça e pelo Conselho Nacional de Educação e de Política Criminal e Penitenciária, um termo condizente com as Diretrizes Nacionais para a Oferta de EJA em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais. Esse termo foi corroborado com as mudanças na Lei de Execução Penal. Um dos pontos modificados foi o aceite da remição de pena por meio da aquisição de conhecimento e frequência de salas de aulas no sistema prisional. No ano seguinte a Presidenta Dilma Rousseff implementou o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional (PEESP), garantindo o suporte aos estados para que assim pudessem acatar a legislação vigente.

Quem tomou à frente do governo após o impeachment de Dilma Rousseff foi

Michel Temer, no dia 31 de agosto de 2016. Seu governo foi marcado pelas medidas direcionadas ao setor econômico do país, principalmente o limite de gastos futuros do governo federal, a reforma trabalhista e a reforma no Ensino Médio. Para a educação prisional não houveram grandes mudanças ou alterações.

Entre os anos de 2019 e 2022 houve a vigência do governo de Jair Bolsonaro, o qual apresentou em seu mandato textos que citavam e questionavam alguns documentos, como a Lei de Execuções Penais de 1984, o Estatuto da criança e do adolescente, o Estatuto do Desarmamento e a Constituição de 1988. A crítica e o desejo por alteração do documento fazem com que haja uma deslegitimação de anos de lutas para a construção dos referidos documentos e legislações.

As ações voltadas para o desenvolvimento de uma política de segurança pública foram realizadas apenas durante o período em que Sergio Moro estava compondo o governo junto com Jair Bolsonaro. O Projeto de Lei 882/2019, também chamado de Projeto Anti-Crime objetivava a alteração de algumas legislações já estabelecidas, entre eles o desenvolvimento de ações para o enrijecimento do cumprimento de pena e para alguns crimes a impossibilidade da remição de pena e/ou a de liberdade condicional.

Outro ponto que cabe destaque frente ao governo do ano de 2019 a 2022, é sobre o jargão dito inúmeras vezes por uma figura de extrema importância, um representante do país, que falava para o mundo que “bandido bom é bandido morto”. O peso dessa fala gera um impacto significativo às pessoas privadas de liberdade, às pessoas que já cumpriram suas penas e até mesmo aos familiares dessas pessoas. Há um reforço de que o “bandido” não deve ser reinserido na sociedade, que ele não merece uma segunda chance, mas sim merece a morte.

Consequências são sentidas após essa frase, há uma motivação a violência e um reforço ao estigma vivenciado por muitas pessoas, que estão envolvidas direta ou indiretamente como sujeitos desse jargão.

A atenção e o respeito com os direitos das pessoas privadas de liberdade e seus familiares, deveria ser uma obrigação dos governantes, objetivando uma sociedade mais respeitosa, organizada e desenvolvida, que busca meios de dissipar a paz e não incentivar o ódio ou o preconceito.

Os governantes devem estabelecer legislações que sejam capazes de reinserir a pessoa privada de liberdade novamente na sociedade, e um dos meios de atingir esse objetivo é proporcionando uma educação prisional de qualidade e que

seja acessível a todos.

4.3 A EDUCAÇÃO PRISIONAL E A REINserÇÃO SOCIAL

A educação é um processo amplo que não acontece apenas na escola, ela está presente em vários ambientes, sejam eles formais ou não formais. Mesmo tendo essa variação de ambientes, ela continua sendo o melhor instrumento para uma ascensão social. E a educação prisional surge como uma última esperança para as pessoas privadas de liberdade. Mas a educação prisional precisa ser pensada como uma nova possibilidade de vida e não como um processo de adestramento.

Foucault (1987) entende que o corpo passa a sofrer uma série de efeitos quando está sob o regimento de uma instituição, seja ela a escolar ou a prisional, visto como um objeto, o corpo passa por um “adestramento”, fazendo com que alguns conceitos sejam interiorizados nas pessoas, evitando que elas infrinjam as normas e acordos pré-estabelecidos pelo Poder, promovendo um controle em larga escala.

O poder é utilizado para retirar dos corpos aquilo que lhes interessa, o tempo e o trabalho, ele é exercido de maneira contínua pelas instituições que organizam a sociedade (Foucault, 1987).

O Estado utiliza esse modelo disciplinar como uma das engrenagens para manter o funcionamento da sociedade, com sujeitos obedientes e úteis, principalmente ao mercado de trabalho. Foucault surge como um pensador que critica a instituição escolar, e da forma com que ela quer formar pessoas para a obediência e não para o ser crítico (Foucault, 1987).

A educação prisional precisa caminhar entre as duas perspectivas. No posicionamento crítico destaca-se a importância de fazer o sujeito pensar, compreender a sociedade e ser capaz de se posicionar frente a ela, tendo acesso aos estudos e assim podendo acessar lugares que sem o estudo ele não acessaria. Na perspectiva de Foucault, trabalhando nos sujeitos algumas posturas e atitudes que não são condizentes com a vida em uma sociedade coletiva.

Ainda se faz presente a compreensão de que o estabelecimento penal e a escola não possuem nenhum ponto em comum, visto que as suas funções, são percebidas pela sociedade, como distintas. Erroneamente a escola é colocada como um local que ensina e o estabelecimento penal como um local de punição.

Aparentemente cada uma das instituições disciplinares é destinada a uma função específica: as fábricas feitas para produzir, os hospitais, psiquiátricos ou não, para curar, as escolas para ensinar, as prisões para punir (Muchail, 2004, p. 67).

Por anos, essa foi a real função do estabelecimento penal, apenas punir um sujeito por ter uma ação que não estivesse em concordância com as regras pré-estabelecidas pela sociedade, um local de sofrimento e ausência de direitos. Com a evolução dos anos, uma nova modelagem para o estabelecimento penal passou a ser pensada, tirando o status de punitiva para uma função de reinserir socialmente, como citado por Julião (2011).

[...] a educação para os jovens e adultos em situação de privação de liberdade – como imaginam alguns – não é benefício; pelo contrário, é direito humano subjetivo previsto na legislação internacional e na brasileira e faz parte da proposta de política pública de execução penal, com o objetivo de possibilitar a reinserção social do apenado e, principalmente, garantir a sua plena cidadania. A prisão, em tese, representa a perda dos direitos civis e políticos. Suspensão, por tempo determinado, do direito do interno de ir e vir livremente, de acordo com a sua vontade, mas que não implica, contudo, a suspensão dos seus direitos ao respeito, à dignidade, à privacidade, à integridade física, psicológica e moral e ao desenvolvimento pessoal e social, espaço onde a prática educacional se insere. [...] mesmo que seja positivo o papel da educação e do trabalho na política de reinserção social, defendo que não podemos simplesmente implementá-los para esse fim, mas, principalmente, que sejam garantidos como direitos elementares dos privados de liberdade como pessoas humanas. É importante que compreendamos que são fundamentais a educação e o trabalho para o desenvolvimento humano, inclusive para a sua socialização (Julião, 2011, p. 149-152).

O estabelecimento penal passa a ser percebida como um local de reinserção social, onde o sujeito se ausenta da vida livre em sociedade para desenvolver algumas posturas que precisam ser melhoradas, um ambiente que apresenta uma continuidade de direitos.

O uso do termo ressocialização encontra-se usualmente equivocado, visto que a dinâmica impressa nos estabelecimentos penais colabora em suma para a dessocialização das pessoas privadas de liberdade, visto que esses são segregados do convívio social. Nesse espaço dessocializador, a educação é compreendida como uma peça fundamental para a reinserção da pessoa privada de liberdade no meio social. A educação prisional, vem como a concretização de um direito básico e essencial à vida humana, que é o direito à educação.

Depositar todas as esperanças de mudanças do mundo na educação é uma ação errada. Sem a educação, as mudanças não vão acontecer, a educação é capaz

de mudar o mundo, mas não sozinha. É importante que os olhos da sociedade não se fechem para a realidade social existente, há muitos problemas que precisam de soluções, e nem todas as soluções vão ser colocadas em prática dentro de uma sala de aula. Não se pode ausentar o Estado de suas responsabilidades e culpas frente ao panorama atual.

Mesmo não sendo a salvadora dos problemas, a educação é a ferramenta mais efetiva, e a educação prisional vem com a função de cumprir um direito previsto em lei, para um público que se enquadra na EJA, aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar na idade adequada.

A EJA, já é entendida como uma educação para uma classe de pessoas que foram excluídas da instituição escolar por inúmeros fatores, e a educação prisional é a educação dos excluídos dos excluídos, sujeitos invisíveis para a sociedade e que não deveriam ter direito de ter direitos.

Ela atende os excluídos dos excluídos: indígenas, quilombolas, populações do campo, ciganos, pessoas portadoras de deficiências, pessoas em situação de privação de liberdade, catadores de materiais recicláveis, população em situação de rua [...] (Gadotti, 2014, p. 21).

Pensando nesse público que a educação prisional foi criada. Anos de debates, omissões e ações fizeram com que a educação prisional fosse uma realidade.

Realizando uma análise do contexto histórico das primeiras iniciativas voltadas para a educação prisional, é possível perceber algumas ações de um grupo denominado Quakers, um grupo religioso protestante pertencente a Sociedade Religiosa dos Amigos, originalmente britânico, mas que buscaram refúgio nos Estados Unidos, onde passaram a organizar os primeiros estabelecimentos penais do país. A mobilização por parte do grupo acontecia em detrimento de uma motivação religiosa, que objetivava recompor os princípios iniciais da fé cristã. As ações educativas dos Quakers dentro dos estabelecimentos penais eram voltadas para o ensino da leitura e da escrita, possibilitando a leitura da bíblia e automaticamente, participando de maneira mais ativa nos cultos religiosos. Trazendo uma interpretação ambígua quanto a veracidade histórica mencionada como os primeiros sinais de uma educação prisional, visto que a motivação do grupo não era propriamente educacional, mas sim religiosa. Porém, mesmo sendo religiosa, ações educacionais aconteceram e geram contribuições.

Uma crítica bem unificada pode ser tecida frente a essa realidade histórica apresentada no parágrafo acima, e é fadada pelo fato de organizações religiosas estarem exercendo a função e a obrigação do estado. É perceptível que o fato apresentado no parágrafo anterior foi regido sobre um contexto bem diferente do de hoje, as legislações não eram existentes e o reconhecimento das obrigações do Estado não eram bem claras, assim como a noção dos direitos essenciais à vida humana. Mas se faz importante reforçar que, a garantia do direito à educação deve ser propiciada pelo Estado, e não deve ser terceirizada, mesmo que com boas intenções e com contribuições válidas, o Estado não deve ser exonerado de suas responsabilidades. A Constituição Federal brasileira de 1988 estabelece, no art. 205, que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Foucault (1987, p. 224) cita que: “A educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento, ela é a grande força de pensar.”

No contexto brasileiro, a educação prisional foi iniciada em 1950, que gerou muitas mudanças na sociedade, inclusive no âmbito educacional, com essas mudanças foi trazido à tona o debate acerca da educação prisional.

Antes disso, a educação prisional não existia, no Brasil pensava-se apenas em ter um local que pudesse enclausurar as pessoas, mantendo-as sempre no mesmo lugar, como uma contenção, para tirar os infratores do meio da sociedade, e sem viabilizar nenhuma forma de reinserção social ou medida educativa.

Até o princípio do Século XIX, a prisão era utilizada unicamente como um local de contenção de pessoas – uma detenção. Não havia proposta de requalificar os presos. Esta proposta veio a surgir somente quando se desenvolveu dentro das prisões os programas de tratamento. Antes disso, não havia qualquer forma de trabalho, ensino religioso ou laico (Novo, 2017, 167).

O estabelecimento penal, segundo Foucault, passou a soar como um como “grande fracasso da justiça penal” (Foucault, 1987), tornando-se um acúmulo de problemas sem soluções, sem apresentar resultados positivos, a possibilidade de observar uma solução ou estratégia viável para mudar a realidade das sociedades não era alcançada. A sua função era a contenção de pessoas durante um prazo

determinado, sem um plano prático e consistente para trabalhar e desenvolver uma mudança nessa pessoa, ela saia do estabelecimento penal da mesma maneira que havia entrado.

Segundo Foucault (2012, p. 218), “[...] conhece-se todos os inconvenientes da prisão, e sabe-se que é perigosa, quando não inútil. E, entretanto, não ‘vemos’ o que pôr em seu lugar. Ela é a detestável solução, de que não se pode abrir mão [...]”.

Mesmo sendo um grande fracasso, infelizmente ainda não há um plano bem estruturado para substituir o estabelecimento penal por uma outra alternativa mais contundente e assertiva, que solucione os problemas da sociedade com relação às práticas de crimes, que seja capaz de recuperar e transformar o sujeito, levando-o a não praticar mais tais ações.

O estereótipo de uma sociedade sem um estabelecimento penal, é uma mera utopia, sem a previsão do desenvolvimento futuro de nenhum plano prático e possível que possa anular a sua existência sem gerar caos. Pois ainda hoje se olha para a prisão como se ela fosse a solução dos problemas da sociedade, quando na verdade a solução dos problemas está na transformação das realidades e problemas sociais. De nada adianta mudar as prisões, se a sociedade não mudar.

Tecendo essa mesma crítica, Cunha (2010, p. 176), apresenta uma reflexão importante quando diz que:

Enquanto a sociedade não encarar os problemas que ela mesma cria, buscando mecanismos de humanização e inserção social de todos, por meio da redução da desigualdade social e econômica e de garantia de oportunidades dignas, o problema da violência continuará penalizando a todos, inclusive a esta mesma sociedade que se sente confortável em seu mundo de muros e câmeras de segurança, com medo de tudo que está fora dele (Cunha, 2010, p. 176).

Entendendo que as prisões são uma realidade a ser encarada por muito tempo, e que ainda não há esperanças de um novo modelo que reinserção social, passa a ser necessário uma ação que aconteça junto com ela, é nesse cenário que surge a educação prisional, como uma esperança de reinserção social dentro da realidade que se tem.

E é assim que as pessoas privadas de liberdade passaram a ser objeto de discussões. O surgimento de uma abordagem atualizada e inovadora na educação, que citou a perspectiva da educação prisional, nomeados como os programas de tratamento e assistência à pessoa privada de liberdade.

No contexto histórico da educação prisional, a UNESCO teve sua participação e contribuição. Há um destaque para os direitos internacionais, redigidos no final do ano de 1948, destacando a educação como um direito fundamental.

No ano de 1955, aconteceu o primeiro congresso da ONU, o qual contou com uma série de debates sobre as pessoas privadas de liberdade e a criminalidade. Após o evento, foi criado um documento, que regulamenta algumas ações e direitos às pessoas privadas de liberdade, as “Regras Mínimas Das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos”, também chamada como “Regras de Nelson Mandela”, sendo um documento de extensão global, que tem como sujeito o ser humano, independentemente de seu país de origem ou cultura (ONU, 1955).

Destaca-se no documento a presença de medidas de reeducação das pessoas privadas de liberdade, a importância do trabalho e do estudo e até sobre questões estruturais e adequações que devem ter nas prisões, como por exemplo o presente no Artigo 11, alínea b, que fala sobre presença e a intensidade da luz artificial nas celas, permitindo a leitura ou outras atividades sem causar danos a visão.

Além dessas contribuições, também se faz presente no documento a preocupação com relação às taxas de analfabetismo, destacando que a educação prisional deve ser uma ferramenta auxiliadora dos sistemas de educação, oportunizando o acesso à educação, para que assim, a pessoa privada de liberdade possa dar continuidade aos estudos sem interrupções após adquirir sua liberdade (ONU, 1955).

No Brasil, a educação prisional passou de palavras e reflexões para uma ação efetiva. O ponto inicial se deu com a reformulação das Normas gerais do Regime Penitenciário, sancionadas por Juscelino Kubitschek, baseado na Lei Nº 3274/1957, destacando no artigo XIII a educação moral, intelectual, física e profissional dos sentenciados, dando origem ao primeiro documento que previa a educação prisional em solo brasileiro.

O plano teórico parecia bem estruturado, se fazer presente uma educação para a emancipação nas prisões era uma esperança para uma verdadeira mudança na realidade prisional, porém, a negligência com o planejamento estrutural, político, metodológico e didático gerou um distanciamento entre a teoria e a prática, tornando a lei mal executada.

O resultado distante do almejado exigiu uma nova reformulação legislativa, a qual foi feita por meio da Lei de Execução Penal (LEP) Nº 7.210/1984, na seção V,

que trata sobre a assistência educacional, dos direitos das pessoas privadas de liberdade e de sua reintegração ao convívio social. Em 2015, essa lei foi alterada por meio da Lei Nº 13.163/2015, a qual passou a incluir o Ensino Médio nos estabelecimentos penais.

Se nas legislações houveram momentos de alegria e evoluções com o surgimento de leis que abraçaram a educação prisional, o inverso também foi uma realidade, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Nº 9.394/1996, a qual não faz referência em nenhum momento no seu texto sobre a educação prisional, apesar da abrangência educacional estar implícita e às pessoas privadas de liberdade estarem contempladas em vários momentos, há uma ausência do uso do termo no que se fala da educação prisional, mas há a presença da certeza de mais uma situação de invisibilidade dessas pessoas (Brasil, 1996).

Alguns anos se passaram e novas demandas jurídicas e legislativas passaram a ser necessárias, principalmente frente aos acordos internacionais que o Brasil firmou como na Conferência de Dacar sobre a Educação Para Todos em 2000. O Plano Nacional de Educação (PNE) com data de 2001 a 2010, apresentou em seu texto uma breve citação à educação prisional (Boiago, 2013).

Implantar, em todas os estabelecimentos penais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, contemplando para esta clientela as metas nº 5 e Nº 14 (Brasil, 2001, p. 52)

O objetivo do PNE vem ao encontro com as demandas da sociedade atual, tecnológica, globalizada e capitalista, trazendo metas importantes para a educação prisional, como é o caso da meta 17 que salienta a implementação de programas de educação de nível médio e fundamental e formação profissional em todas os estabelecimentos penais (Brasil, 2001).

Outra contribuição relacionada à UNESCO com o apoio do Japão, em 2005, foi a criação do Projeto Educando para a Liberdade, um projeto voltado para a educação prisional, que aconteceu contando com a participação dos ministérios da Educação e da Justiça. O objetivo do projeto era proporcionar uma eficiência na efetivação da educação das pessoas privadas de liberdade no Brasil.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), possui a resolução Nº 02/2010, que menciona a educação prisional como uma oferta de educação para jovens e

adultos privados de liberdade nos estabelecimentos penais. De acordo com esse documento, o responsável por gerenciar e destinar os recursos educacionais para a educação prisional é o governo do estado juntamente com a secretaria de segurança pública.

O Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional (PEESP), foi instituído por meio do Decreto Nº 7.629/2011, o qual determina as diferentes funções necessárias para acontecer a educação prisional. Os dois principais agentes fomentadores são o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça. O primeiro é responsável pela estrutura física das salas de aula, apoio didático e da manutenção e preparação dos professores atuantes. O segundo gera o apoio financeiro para que os espaços físicos sejam uma realidade e as análises com relação à realidade educacional encontrada nos estabelecimentos penais, assim como os dados quantitativos dos níveis educacionais e dados dos reclusos (Brasil, 2011).

Um marco significativo para a educação prisional diz respeito à Lei Nº 12.433/2011, a qual garante uma série de direitos à pessoa privada de liberdade. Entre esses direitos encontra-se a remição de pena, que é uma redução do tempo da pena em detrimento de algumas ações do apenado, como observado na Seção IV (Brasil, 2011).

§ 1º A contagem de tempo referida no **caput** será feita à razão de: I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias (Brasil, 2011, art. 126).

O tempo previsto para o PNE foi finalizado em 2010 e o novo PNE teve abrangência de 2014 até 2024, conduzido pela Lei Nº 13.005/2014. A educação prisional aparece com uma configuração diferente da anterior, agora é tratada como uma estratégia que deve ser utilizada a fim de alcançar outras metas.

A estratégia que abarca a educação prisional destaca a EJA como nomenclatura atuante para o ensino fundamental e médio nos estabelecimentos penais e garantindo uma formação e capacitação específica para os professores atuantes na educação prisional (Brasil, 2014).

O objetivo geral de todos os documentos citados anteriormente é possibilitar a garantia, por meio da legislação, ao acesso a um direito. A educação prisional é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral de um ser humano,

possibilitando a ela uma segunda chance, uma nova oportunidade frente ao seu futuro em liberdade. A educação prisional é a possibilidade de uma verdadeira reinserção social.

De acordo com o dicionário de criminologia, escrito por Santos (1995, p. 193), reinserção social “[...] é a reintegração do delinqüente na sociedade, presumivelmente recuperado”, ressaltando dois pontos importantes dessa conceituação, o primeiro diz respeito ao ato de reintegrar o sujeito que cometeu um crime na sociedade, e o segundo como um reforço de que para que haja a reinserção social, além de ser reintegrado, o sujeito precisa estar recuperado.

A reinserção social para Albergaria (1996), é destacada como um direito fundamental e como uma ajuda às pessoas privadas de liberdade.

[...] a ressocialização é um dos direitos fundamentais do preso e está vinculada ao *welfare state* (estado social de direito), que [...] se empenha por assegurar o bem-estar material a todos os indivíduos, para ajudá-los fisicamente, economicamente e socialmente. O delinqüente, como indivíduo em situação difícil e como cidadão, tem direito à sua reincorporação social. Essa concepção tem o mérito de solicitar e exigir a cooperação de todos os especialistas em ciências do homem para uma missão eminentemente humana e que pode contribuir para o bem-estar da humanidade (Albergaria, 1996, p. 139).

Entendendo que a reinserção social tem um objetivo claro, que é proporcionar aos sujeitos uma possibilidade de se inserirem novamente na sociedade, a ação da reinserção social é puramente humana.

Para que o processo da reinserção social seja efetivado, se faz necessário que haja a união de várias ações durante a trajetória da pessoa privada de liberdade no estabelecimento penal. O trabalho e a reestruturação psicossocial do sujeito, mostram-se como ações essenciais para o retorno à sociedade.

O contexto de privação de liberdade não é equiparado com a privação de direitos. Para o pleno desenvolvimento da sociedade existem alguns direitos fundamentais básicos que precisam ser assegurados por meio de políticas públicas eficientes, bem elaboradas e que sejam colocadas em prática. A educação prisional precisa ser reconhecida como um direito essencial e deve ser promovida por essas políticas.

Além do viés da educação que possibilita a inserção no mercado de trabalho, é preciso compreender que o ato de estar estudando e aprendendo também exige um tempo, dedicação, assim como o trabalho, mesmo sendo coisas diferentes,

necessitam igualmente de esforços.

Com base nisso, a Lei de Execuções Penais Nº 7.210, de 11 de julho de 1984, reconhece como trabalho as atividades desenvolvidas por meio de força física e também aquelas que exigem esforços intelectuais. A concepção de que o trabalho também deve ser entendido como um exercício que também é intelectual, importante e necessária.

A Lei Nº 12.433, de 29 de junho de 2011, altera a Lei de Execução Penal Nº 7.210, de 11 de julho de 1984, sobre a remição de parte do tempo da pena por estudo ou por trabalho, nesse documento há a afirmativa de que a educação também é um trabalho intelectual.

A forma ambígua com que é colocada a posição da educação frente os dois documentos, um abordando o trabalho como uma atividade intelectual e o outro que a educação também é um trabalho intelectual, trazendo essa relação do trabalho e da educação sem um delineamento claro e estabelecido, por vezes promovendo uma mistura de conceitos.

A educação precisa ser entendida como um direito inegável e não como uma aproximação conceitual de trabalho, como colocada pela Lei Nº 12.433. Mesmo sem essa aproximação conceitual e sendo coisas diferentes, a educação e o trabalho possuem uma relação direta e colaborativa.

É preciso compreender que há uma relação entre a educação e o trabalho, principalmente quando se trata do processo de reinserção social para a pessoa privada de liberdade. Muitos não tiveram a oportunidade de estudar e em muitos casos o acesso ao mercado de trabalho ficou impossibilitado pela ausência de formação acadêmica.

A educação precisa ser reconhecida como uma forma de capacitar e desenvolver nas pessoas privadas de liberdade algumas habilidades para o mundo do trabalho, gerando uma mão de obra especializada, preparada para trabalhar, ciente de suas funções, com um pensamento crítico, que reconhece os seus direitos, que exerce a sua cidadania e seu que reconhece o seu protagonismo social, e não uma mão de obra manipulável (Julião, 2020).

Segundo o artigo 205 da CF, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

O acesso à educação deve tecer uma construção de conhecimentos que sejam emancipatórios e que ao mesmo tempo se vinculam ao mercado de trabalho como uma contribuição significativa e ímpar para a sociedade. A educação não deve se desvincular do trabalho, mas deve acontecer visando o pleno desenvolvimento de ambos perante a sociedade, com uma educação de qualidade e uma mão de obra apta ao trabalho (Julião, 2020).

A educação prisional precisa ser pensada e compreendida de acordo com as necessidades individuais e aptidões de cada pessoa privada de liberdade. Alguns irão estudar objetivando apenas a conclusão do Ensino Médio para obter melhores oportunidades no mercado de trabalho, outros irão estudar visando o acesso ao Ensino Superior para dar continuidade aos estudos. Os objetivos finais são diferentes, mas o caminho dentro dos estabelecimentos penais é o mesmo, por meio da educação prisional.

Julião (2020), critica a constituição de um currículo da educação prisional voltado para uma ação mais instrumental focado no mercado de trabalho, porém é preciso reconhecer a educação como um meio de reinserção social e de pleno desenvolvimento para a vida em sociedade.

É comum reduzirem o papel da educação escolar para as classes populares e, conseqüentemente, para os sujeitos privados de liberdade, à elevação de escolaridade, primando-se por um currículo com caráter mais instrumental, conteudista, visando eminentemente à sua inserção no mercado de trabalho. Na maior parte das leis de execução penal dos países pesquisados, o papel da educação no cárcere ainda é de “ressocializar” o apenado. Compreendem a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado, que, com as demais assistências, deverão ter como objetivo prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade, promovendo a sua reintegração social (Julião, 2020, p.152).

A educação prisional precisa ser refletida e estruturada de modo a possibilitar o pleno desenvolvimento das pessoas privadas de liberdade, deve ser a garantia de um direito essencial e uma nova possibilidade de vida.

Por outro lado, substancia-se um debate sobre a educação implementada nas prisões que considera a educação como um dos meios de promover a integração social e a aquisição de conhecimentos que permitam aos reclusos assegurar um futuro melhor quando recuperar a liberdade, pensando em um currículo mais aberto e flexível que considere a sua formação como indivíduo e cidadão para uma futura (re)inserção no mundo do trabalho (Julião, 2020, p.152).

A educação oportuniza uma capacitação emergente para o retorno à sociedade livre e ao mercado de trabalho, reduzindo as chances de reincidência criminal.

Não basta apenas a pessoa privada de liberdade estar preparada para a reinserção social, a sociedade também precisa estar preparada para receber esse sujeito. O processo da reinserção social não acontece em um momento específico, ele é contínuo e cotidiano, e quando bem desenvolvido, é um fator determinante que auxilia a evitar a reincidência por parte dos sujeitos e os fazer entender e respeitar as regras da sociedade.

Orienta esforços no sentido de dotar tais pessoas com conhecimentos capazes de estimularem a transformação da sociedade vigente. [...] a finalidade seria restabelecer ao delinqüente o respeito por estas normas básicas, tomando-o capaz de corresponder no futuro às expectativas nelas contidas, evitando assim, o cometimento de novos crimes, a reincidência, mas deparados com o nosso atual sistema podemos sintetizar uma diminuição do efeito e alcance da finalidade pretendida (Gaya, 1993, p. 18-20).

Estar inserido no meio social, tendo oportunidade de dar continuidade a sua vida, de maneira digna e honesta, podendo trabalhar e continuar os estudos e respeitando as normas e regras da sociedade é o objetivo principal da reinserção social. Em concordância com Dotti (1998, p. 92), quando cita que reinserir “é modificar o comportamento do preso, para que este seja harmônico com o comportamento socialmente aceito e não nocivo à sociedade”.

Para as pessoas privadas de liberdade a vida depois de uma passagem em um estabelecimento penal torna-se ainda mais difícil. A sociedade atual não tem dado o apoio necessário para esses sujeitos, dificultando o processo de reinserção social e de reintegração social (Julião, 2011).

Há uma visão diferenciada sobre as pessoas privadas de liberdade, as pessoas que já cumpriram suas penas e estão em liberdade e também sobre aqueles que não concluíram seus estudos ou que não tiveram acesso à educação. A forma com que a sociedade vê essas pessoas pode prejudicar o seu processo de ascensão social e reinserção na sociedade.

Goffman (1988), explica sobre essa diferenciação na forma com que uma pessoa é vista, o que é chamado por ele de estigma, o que pode ser descrito como uma distinção na aceitação social de uma pessoa, por ela possuir características,

traços, histórias ou modo de viver diferente, fazendo com que todo o seu ser seja resumido a apenas esse traço diferenciado. O estigma pode ser em decorrência de vários fatores, como condições físicas, posturas e posicionamentos, doença, religião, nacionalidade, histórico jurídico, vícios, opção sexual ou condição financeira.

O conceito apresentado por Goffman (1988), trabalha com o reconhecimento dos estigmatizados, dos normais e pelas relações sociais que acontecem ou que deveriam acontecer entre eles. É a partir das concepções determinadas pelos normais que o estigma é estabelecido. “O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo” (Goffman, 1975, p.13).

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável [...]. Assim deixamos de considerá-la criatura comum e total, reduzindo-a a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande [...] (Goffman, 1975, p.12).

Há um forte reconhecimento entre as pessoas que são estigmatizadas, um senso de coletividade, e por esse motivo muitos tendem a se reunir em pequenos grupos sociais pertencentes à mesma categoria para conversar e dar apoio uns aos outros. Pessoas estigmatizadas têm uma forte tendência em ouvir e seguir os passos daqueles que possuem as mesmas dores, lutas e vivências. (Goffman, 1988).

Além dos estigmatizados, há um grupo de pessoas chamado de “informados”, que são aqueles que possuem uma relação direta com os estigmatizados. Podendo ser por meio de vínculo familiar, como esposa, filhos, mãe, pai, amigo daquele que é estigmatizado. Essas pessoas também acabam sentindo o peso do estigma frente a sociedade, recebendo um “estigma de cortesia” (Goffman, 1988).

Um grupo de pessoas que constantemente sofre com a estigma são as pessoas que estão privadas de liberdade ou que já estiveram nessa posição. Por vezes a sociedade evita a constituição de vínculos sociais com essas pessoas, prejudicando o seu processo de reinserção social e reinserção social.

Em muitos casos, as pessoas privadas de liberdade também são afetadas diretamente pela falta do acesso à educação, sendo duplamente estigmatizadas.

[...] embora despido do pertencimento à sociedade e duplamente excluído – pelo analfabetismo e pelo estigma por ter passado pela universidade do crime –, o processo de alfabetização afigura-se como possibilidade de

construção da identidade e do resgate da cidadania (ONOFRE, 2012, p. 53).

O cenário presente nos estabelecimentos prisionais é de uma grande concentração de estigmatizados, os pontos que geram a estigma são voltados para o nível de formação acadêmica, a idade, a classe social e principalmente a cor da pele.

De acordo com o RELIPEN, no 2º semestre de 2023 a população prisional masculina era composta por 290.380 pardos (47,16%), 170.697 brancos (27,72%), 94.646 negros (15,37%), 5.968 amarelos (0,96%), 1.199 indígenas (0,19%) e 14.681 não informado (2,38%). O Censo demográfico de 2022 mostrou que no Brasil, 45,3% da população se autodeclara parda, 43,5% branca, 10,2% negra, 0,6% indígena e 0,4% amarela.

Quando se fala da educação dos excluídos, o dito é sobre essas pessoas, que por vezes se enquadram em vários tipos de estigma, um pobre, negro ou pardo e que não terminou os estudos, essa é uma caracterização de predomínio nos estabelecimentos penais, mostrando que a privação de liberdade tem cor, classe social e falta de estudo, afinal “ser preso é uma realidade bastante comum e recorrente para a juventude do país, quando se é pobre e negro” (Pimenta, 2018, p. 103).

O contexto social e familiar em que essas pessoas viviam por vezes não os permitiu ter acesso à educação, gerando prejuízos intelectuais, financeiros e sociais, os quais, por vezes, até mesmo motivaram o cometimento de um crime. A maioria das pessoas privadas de liberdade precisou deixar os estudos para trabalhar e contribuir com a renda da família.

O acesso à educação não irá anular o passado da pessoa, mas pode propiciar a ela uma maior possibilidade de reinserção social e novas relações sociais, minimizando alguns efeitos da estigma.

É nesse cenário que a educação prisional passa a auxiliar as pessoas privadas de liberdade, gerando oportunidade de acesso à educação, para que o sujeito, assim que tenha liberdade do estabelecimento penal, ele possa ter um ponto de recomeço, esteja apto para se candidatar a uma vaga de emprego ou possa dar continuidade aos estudos.

O grande desafio da educação prisional pode ser percebido como a implementação de ações educativas contundentes, que gere a autonomia e o pensamento crítico, desenvolvendo sua dimensão humana, mesmo o sujeito estando sob o regime de uma instituição que retirou a sua autonomia. Reforçando que a

educação prisional é um direito e uma necessidade (Julião, 2011).

Os detentos não são meus amigos, mas não é necessário ser meu amigo para que eu reconheça, a cada um, seus direitos. O direito não é dado por compaixão, mas porque é um direito. Ele não necessita de explicação alguma. É porque decidimos viver em sociedade, reconhecendo a cada um os mesmos direitos, que esta exigência moral se torna uma exigência social, jurídica. Não se trata de bem ou mal no reconhecimento dos direitos de cada um (Maeyer, 2013, p. 48-49).

A educação é porta de entrada para a reintegração social da pessoa privada de liberdade e apesar de parecer tão distante, deve ser almejada cotidianamente, pois a pessoa que se encontra nessa situação não deixa de ser um ser humano, com uma ampla capacidade de mudar, de encontrar novos caminhos e de não errar mais. Ela precisa ser pensada além do estabelecimento penal, a educação deve ser remetida ao mundo de possibilidades fora do cárcere, como bem colocado por Vieira (2012), na citação a seguir.

[...] no sentido de responder às necessidades e anseios da população atendida, através de propostas mais adequadas ao tipo de vida e às histórias passadas, presentes e perspectivas futuras dos apenados, entendendo que nesse sistema, a maioria dos sujeitos têm sua história marcada pela exclusão e o não-acesso a bens culturais e materiais que os tornou marginalizados e distanciados de uma trajetória escolar (Vieira, 2012, p. 8).

Os moldes educacionais a serem utilizados no estabelecimento penal devem ser distantes de um modelo pensado apenas no contexto prisional, assim como não podem ser um recorte de um modelo tradicional de educação que não contempla os sujeitos.

Sendo assim, a educação prisional precisa ser adaptada a realidade vivenciada e a realidade que o sujeito vai vivenciar quando em liberdade. Além disso, deve contribuir para a construção de um pensamento crítico e desenvolvendo uma ampla capacidade de reflexão, que irá promover a autonomia necessária para que o sujeito viva em sociedade.

Porém, apenas o reconhecimento do assunto na teoria não é satisfatório, é importante compreender o que as pessoas privadas de liberdade acham sobre a educação prisional, educação em geral, o processo de reinserção social e de remição de pena. Para isso, houve a aplicação de questionários às pessoas privadas de liberdade, que serão apresentados e analisados no próximo subcapítulo.

4.4 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS.

A busca por informações que seja fidedigna a realidade não é uma tarefa fácil, ainda mais quando se fala de sujeitos nos estabelecimentos penais que estão privados de liberdade. Conseguir informações sobre esses sujeitos é um processo burocrático, longo e cansativo, afinal esse é um ambiente que precisa de uma organização sigilosa por necessidade administrativa e para proteção dos funcionários e das próprias pessoas privadas de liberdade.

As primeiras dificuldades são encontradas no acesso à informação por meio da internet, pois poucas são disponibilizadas e as informações ou dados que são encontrados nos sites oficiais, estão desatualizadas.

Apesar da receptividade excelente da equipe do estabelecimento penal Hildebrando de Souza, que sempre esteve disponível para atendimentos, conversas e esclarecimento de dúvidas, outras dificuldades são encontradas ao longo do percurso, para a realização da pesquisa de campo dentro do estabelecimento penal, as exigências são padrões e cabe a todas as pesquisas e pesquisadores.

Para poder realizar a pesquisa se faz necessária uma carta de anuência, que é adquirida via aprovação de diversos órgãos e pessoas responsáveis pelos estabelecimentos penais em Ponta Grossa e no Paraná, e o documento final adquirido é longo, conta com 33 páginas, dados e documentos pessoais do pesquisador, informações e detalhamento da pesquisa e o aval positivo de vários departamentos do Paraná.

Após a liberação positiva dos documentos foi iniciado o processo para a aplicação dos questionários, para se ter um parâmetro de resposta, foi solicitado que 20 questionários fossem preenchidos, sinalizando uma média de 10% do total de reclusos que participam das atividades educacionais no estabelecimento penal.

Após uma conversa com a equipe pedagógica do estabelecimento penal, foi determinado que a aplicação dos questionários seria realizada pela equipe pedagógica sem a presença da pesquisadora e assim foi feita. Os questionários foram entregues à equipe pedagógica para a realização da aplicação, a qual teve duração de 34 dias, e como retorno foi obtido 11 questionários preenchidos.

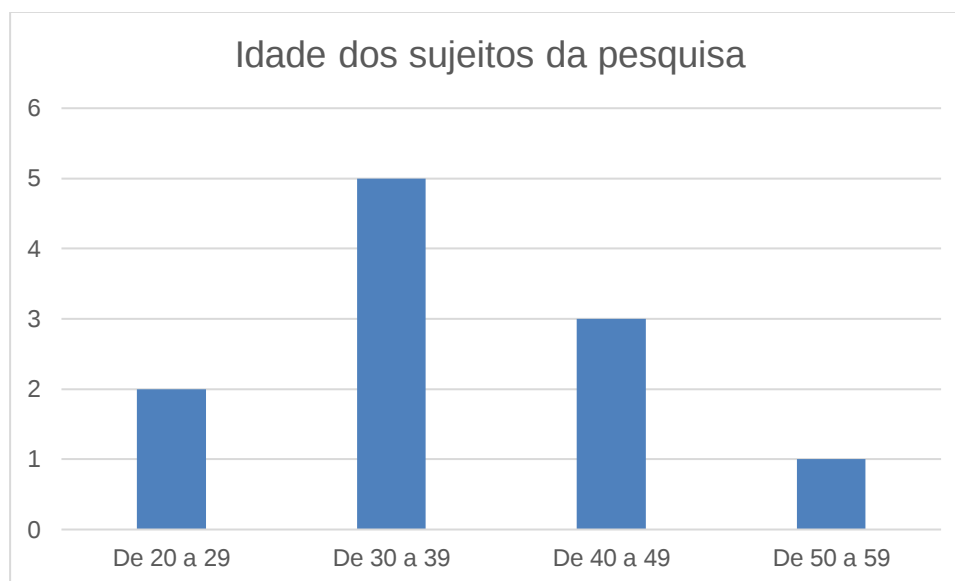
Foucault (1987), fala sobre a experiência como um conteúdo histórico determinado por tudo aquilo que passou pelo sujeito, da sua cultura, percepções, de quem ele foi e quem ele é. Sendo assim, a experiência está relacionada com a

composição da trajetória pessoal e intelectual, e somadas são utilizadas a fim de promover mudanças nas percepções dos sujeitos. Não existe um modelo pronto de sujeito, mas sim um resultado de variáveis resultantes de momentos históricos vivenciados.

Por isso, conhecer a idade dos sujeitos da pesquisa é ter acesso a um dado que contribui para uma análise das informações obtidas, é perceber as suas experiências, e desvelar essa informação gera uma compreensão sobre a sua trajetória de vida, a relação existente dela com a sociedade e a sua forma de ver o mundo.

Os dados obtidos mostram que dos 11 sujeitos (100%), 2 estão na faixa etária de 20 a 29 anos, totalizando 18,18%, 5 sujeitos estão na faixa etária de 30 a 39 anos, totalizando 45,45%, 3 sujeitos estão na faixa etária de 40 a 49 anos, totalizando 27,27% e 1 sujeito está na faixa etária de 50 a 59 anos, totalizando 9,09%.

Gráfico 8: faixa etária dos 11 sujeitos da pesquisa.



Fonte: Dados retirados dos questionários aplicados pela autora (2024)

A partir do gráfico é possível visualizar que quase metade dos sujeitos da pesquisa têm idade entre 30 a 39 anos, nascidos a partir de 1.985 até 1.994. Ao observar a pirâmide etária do Censo (2022), é possível perceber que a maior porcentagem da população masculina se encontra com idades entre 35 a 39 anos, representam 3,85% da população brasileira, sendo um total de 7.827.333 homens.

Relembrando um dado já apresentado anteriormente, no Brasil há 615.166 (100%) pessoas do sexo masculino privados de liberdade, desse quantitativo, 159.753

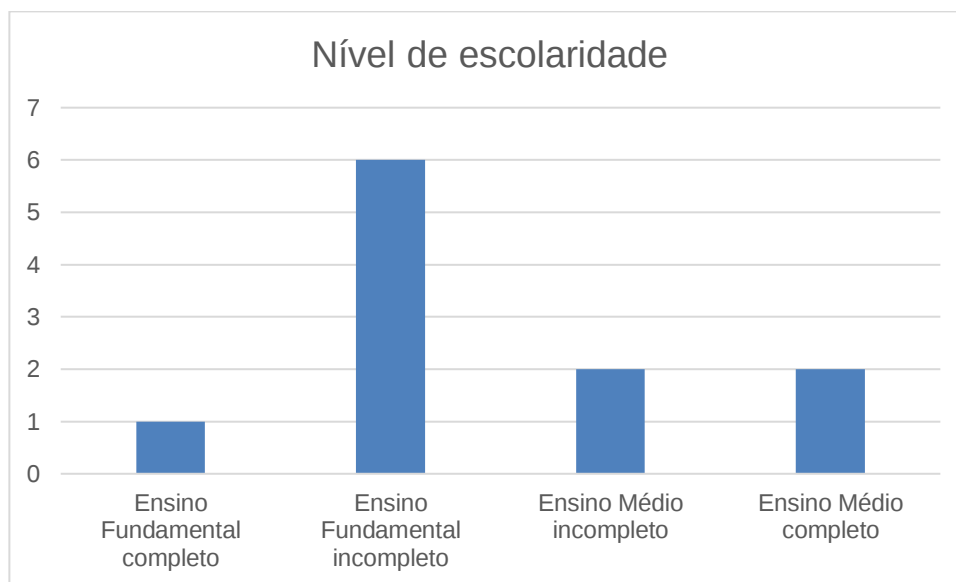
(26%) tem idade de 35 a 39 anos, já no Paraná a população prisional masculina é de 34.229 (100%), desses, 7.989 (26%) tem idade de 35 a 39 anos.

Após a análise dos dados dos questionários aplicados, do Censo (2022) e do RELIPEN (2023) é possível verificar que os resultados concordam que o maior quantitativo de homens está na faixa etária dos 35 anos até os 39 anos.

Foucault (1987) utiliza o termo saber para fazer referência à educação, e para ele, o saber é algo construído e não dado, e quando o saber é interiorizado, o indivíduo passa a conquistar autonomia. Porém, quando o indivíduo não tem acesso ao saber as suas relações, liberdade e criticidade ficam fragilizadas. Compreendendo a importância do saber, a segunda pergunta do questionário foi pensada a fim de reconhecer o nível de instrução educacional dos sujeitos da pesquisa.

Os dados obtidos por meio do questionário foram analisados e transformados em um gráfico, o qual está disponível a seguir e mostram o nível de instrução dos sujeitos da pesquisa.

Gráfico 9: Nível de instrução educacional dos sujeitos da pesquisa.



Fonte: Dados retirados dos questionários aplicados pela autora (2024)

Ao observar os dados do gráfico, é possível perceber que dos 11 sujeitos que preencheram os questionários (100%), desse total, 9,09% possui o Ensino Fundamental completo, 54,54% dos sujeitos possuem o Ensino Fundamental incompleto, 18,18% possuem o Ensino Médio incompleto e 18,18% possuem o Ensino Médio completo.

Ao comparar esses dados com os dados disponibilizados pelo RELIPEN, percebe-se que 46% da população prisional do Brasil possui o Ensino Fundamental incompleto, sendo esse o nível de instrução que contém o maior quantitativo numérico, sendo 276.687 sujeitos a nível nacional e 11.810 a nível estadual.

Relacionando os dados com as colocações de Foucault (1987), é possível compreender que esses sujeitos possuem a autonomia limitada, pois 81,81% dos sujeitos que preencheram os questionários não possuem os saberes proporcionados por meio da educação completa, não tiveram a oportunidade de construir esses saberes.

Na terceira pergunta do questionário buscou saber qual foi o motivo que levou os sujeitos a deixarem de estudar durante a sua trajetória de vida. Sobre esse aspecto, cabe ressaltar que os sujeitos que aparecem como pertencentes aos dados dos que concluíram os estudos, esses também tiveram situações de tiveram que deixar de estudar, então, 100% dos sujeitos tem histórico de evasão escolar, possibilitando a compreensão de que o índice de evasão escolar no Brasil é por trabalho, condicionado a necessidade familiar de ajuda de renda, essa percepção também foi oficializada nesta pesquisa através dos dados adquiridos.

A evasão escolar é um problema para a educação brasileira, porém, não é recente, o ato de deixar de estudar por um problema ou outra necessidade é algo presente no histórico brasileiro desde a educação jesuítica, onde os estudos eram interrompidos corriqueiramente. É para esse cenário que a EJA foi pensada, a fim de proporcionar a oportunidade da retomada dos estudos por aqueles que não puderam concluir ou dar continuidade aos estudos na idade correta.

Abaixo está disposto no gráfico os motivos que ocasionaram essa evasão.

Gráfico 10: Os motivos da evasão escolar dos sujeitos da pesquisa.



Fonte: Dados retirados dos questionários aplicados pela autora (2024)

O dado predominante do gráfico, com 72,48% das respostas, aponta que o principal motivo que levou os sujeitos a deixarem de estudar foi por motivos de trabalho. Muitos relataram a necessidade de trabalhar por conta das condições financeiras familiares, que precisavam ajudar em casa, conforme na resposta a seguir.

“Comecei a trabalhar com 13 anos e abandonei a escola.”

Outro sujeito também citou o trabalho como motivo da evasão escolar, mas acrescentou em sua resposta que teve a oportunidade de terminar os estudos quando ficou privado de liberdade.

“Por conta de trabalho, mas no momento que fui preso terminei meus estudos na prisão.”

Outro motivo listado e analisado de maneira interpretativa, relaciona-se o motivo escrito como “falta de tempo” a uma ação que ocupava o sujeito integralmente, que pode ser entendido como o trabalho.

Uma intervenção clínica por meio de internamento também foi listado pelo S.4 como motivo da evasão escolar, neste caso percebe-se que o sujeito não teve o acesso aos estudos durante o período de internação, mesmo sendo menor de idade, como citado pelo mesmo.

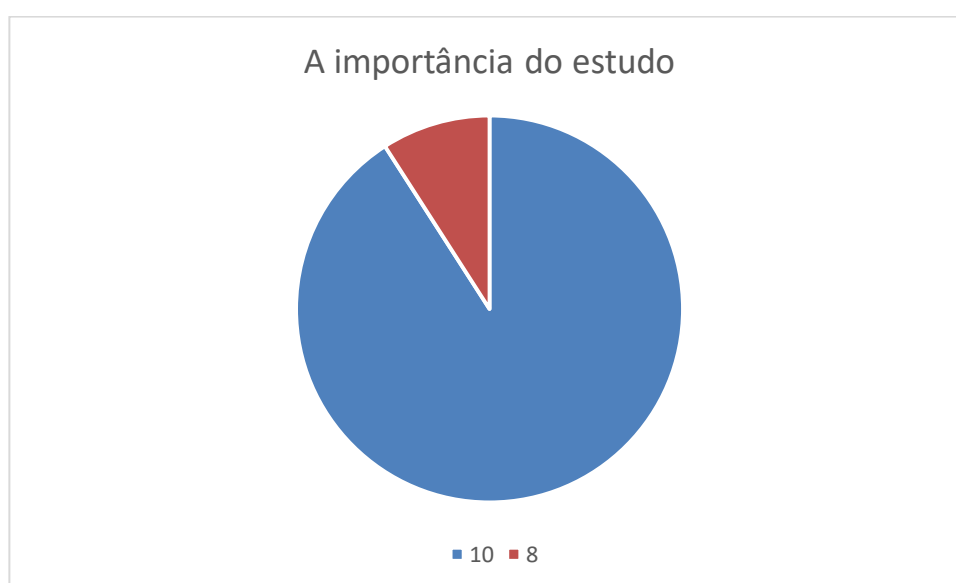
“Porque eu me internei numa clinica para dependentes quimico. O que ocasionou a minha saída do colégio com 13 anos de idade.”

E como último motivo presente no gráfico está a falta de locomoção, um problema que se encontra presente em muitas cidades atualmente, como um problema urbano e social, visto que a educação é um direito garantido, mas o seu acesso é dificultado principalmente por problemas de locomoção e de falta de vagas nas escolas próximas às casas dos sujeitos.

A questão número 4 buscava identificar a percepção dos sujeitos com relação à importância que eles davam ao estudo, com a intenção de entender se para eles o estudo era realmente importante ou desnecessário. Para transformar essa informação em dados, foi solicitado que eles assinalassem o nível de importância que o estudo tinha para eles, sendo 1 para não ter importância e 10 como tendo muita importância.

O resultado obtido foi que dos 11 sujeitos (100%), 10 sujeitos (90,9%) assinalaram a valoração 10, comunicando que acreditam que a educação é muito importante, e 1 sujeito (9,09%) assinalou a valoração 8, comunicando que acredita que a educação é importante. Essa perspectiva pode ser observada no gráfico a seguir.

Gráfico 11: Escala de 1 a 10 para a importância dada ao estudo pelos sujeitos da pesquisa



Fonte: Dados retirados dos questionários aplicados pela autora (2024)

Dar importância ao estudo é um indicativo importante, pois mostra que apesar

de não terem o acesso à educação, os sujeitos reconhecem que a educação é peça importante da sociedade e de suas vidas.

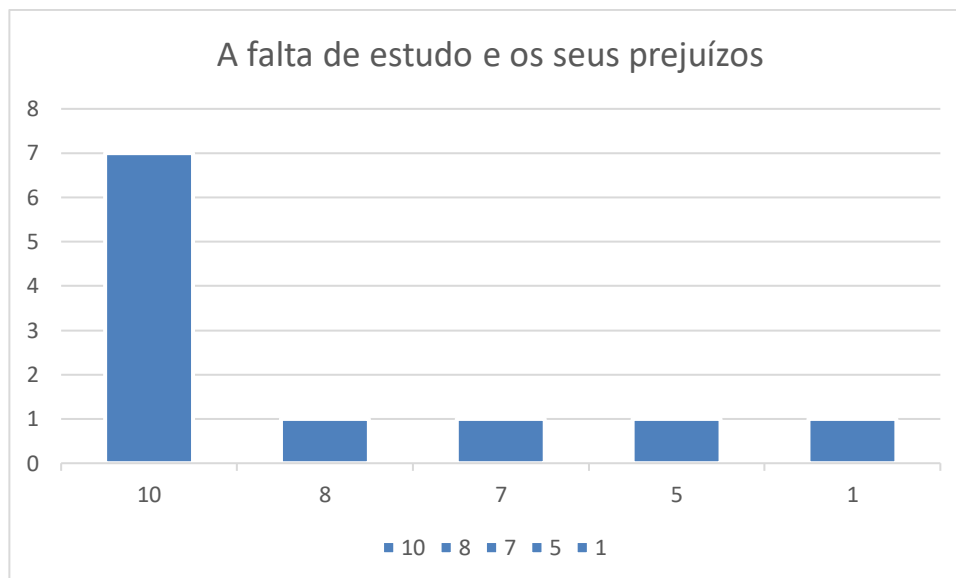
Se algo não faz parte da vida dos sujeitos, como pode ser importante para eles? Isso se justifica por meio da constituição do que Foucault (2012), chama de discurso, que é entendido como a soma de pensamentos e compreensões adquiridos por meio das relações de poder vivenciadas pelos sujeitos.

Sendo assim, a compreensão da importância do estudo foi vivenciada por eles por meio das relações de poder que eles foram submetidos que os fizeram identificar a importância do estudo, mesmo que a realidade educacional não tenha sido presente em suas histórias.

Além da percepção da importância do estudo, outro dado significativo é entender o quanto a falta de estudo prejudicou a vida em sociedade dos sujeitos participantes da pesquisa. Para quantificar, foi utilizada uma valoração, a qual o valor 1 significava que a falta de estudo não prejudicou em nada a vida do sujeito em sociedade e 10 significava que a falta de estudo prejudicou muito a vida em sociedade.

Como resultado obtido temos: 7 sujeitos (63,63%) acreditam que a falta de estudo prejudicou muito a vida em sociedade, quantificando com valoração 10. 1 sujeito (9,09%) assinalou a valoração 8 e 1 sujeito (9,09%) assinalou a valoração 7, mostrando que a falta de estudo prejudicou a vida em sociedade. 1 sujeito (9,09%) assinalou a valoração 5, dizendo que a falta de estudo prejudicou em partes a vida em sociedade e 1 sujeito (9,09%) assinalou a valoração 1, sinalizando que a falta de estudo não prejudicou em nada a vida dele em sociedade. Segue a seguir um gráfico com os dados obtidos por meio dessa pergunta do questionário.

Gráfico 12: Escala de 1 a 10 com relação aos prejuízos causados pela falta de estudo na vida dos sujeitos.



Fonte: Dados retirados dos questionários aplicados pela autora (2024)

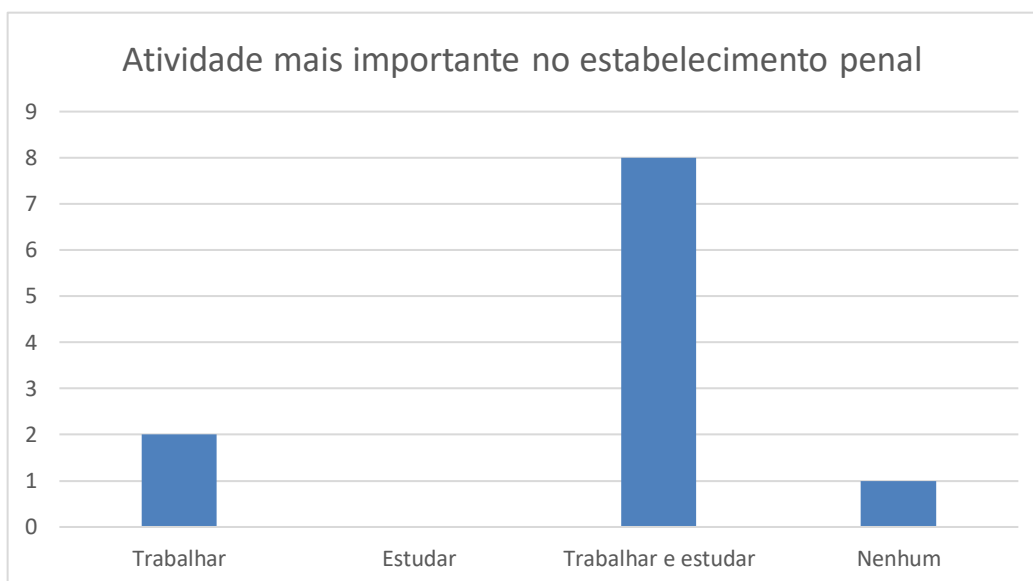
Esse é um dado que reflete a realidade do contexto de sociedade que os sujeitos da pesquisa vivenciaram, mostrando que eles perceberam em diferentes situações do cotidiano os efeitos que a ausência dos estudos afetou de alguma forma a vida dos sujeitos.

A sociedade capitalista de hoje possui uma alta competitividade, exigindo níveis de formação cada vez mais elevados, e a ausência desse preparo resulta em menos oportunidades. Foucault (2012) fala sobre constituição do saber, que leva o indivíduo a adquirir liberdade e autonomia, esse saber é o que proporciona aos indivíduos oportunidades, principalmente de empregos, e a ausência do saber resulta na ausência de autonomia e liberdade, restringindo as oportunidades que os sujeitos têm acesso.

Entender qual é percepção dos sujeitos da atividade mais importante realizada dentro do estabelecimento penal reflete a percepção deles frente a sociedade. A questão de número 6 buscava saber dentro da realidade de hoje, para os sujeitos, qual é o mais importante, trabalhar no estabelecimento penal ou estudar no estabelecimento penal.

O gráfico a seguir mostra os parâmetros das respostas dos sujeitos.

Gráfico 13: A percepção dos sujeitos com relação a atividade mais importante a ser realizada dentro do estabelecimento penal



Fonte: Dados retirados dos questionários aplicados pela autora (2024)

Os resultados obtidos por meio desta questão mostram que 8 sujeitos (72,72%) acreditam que dentro da realidade deles, trabalhar e estudar é o mais importante.

“Trabalhar é importante porque eu estou “livre” posso respirar ar puro e estudar porque eu preciso terminar os estudos e também ganhar remissão para poder sair antes.”

“Os dois são importantes, se pudesse escolher os dois concerteza agregaria muito valor na minha vida e o retorno na sociedade.”

“Preciso das duas opções pois o trabalho ajuda a ocupar a cabeça e o estudo a ter um futuro melhor.”

Há uma sinalização bem presente nas respostas dos sujeitos mostrando o real interesse na realização das duas atividades, tanto trabalhar com estudar, pois como mencionado, cada atividade desenvolve uma área da vida deles e contribui ativamente para o processo de reinserção na sociedade, o estudo proporcionando a construção do saber e desenvolvendo a liberdade, e o trabalho com uma forma de vivenciar novas experiências e para manter uma vida ativa mesmo privado de liberdade. O cuidado de si pode ser adquirido por meio da educação, se tornando um instrumento que agrega a vida dos sujeitos (Foucault, 1987).

O desejo por fazer um curso profissionalizante também apareceu entre as

respostas, como mencionado a seguir.

“Trabalhar para redução de pena, mais também gostaria de estudar, ou fazer cursos proficionalizantes.”

Haddad, Di Pierro (2000), abordam a importância do processo de profissionalização, principalmente pelo fato de que a educação atende às demandas básicas e necessárias para a formação e para a vivência dos sujeitos, já o processo de profissionalização proporciona uma formação voltada para uma área específica de trabalho, para o seu aperfeiçoamento, de maneira clara e objetiva ao campo de atuação do trabalhador.

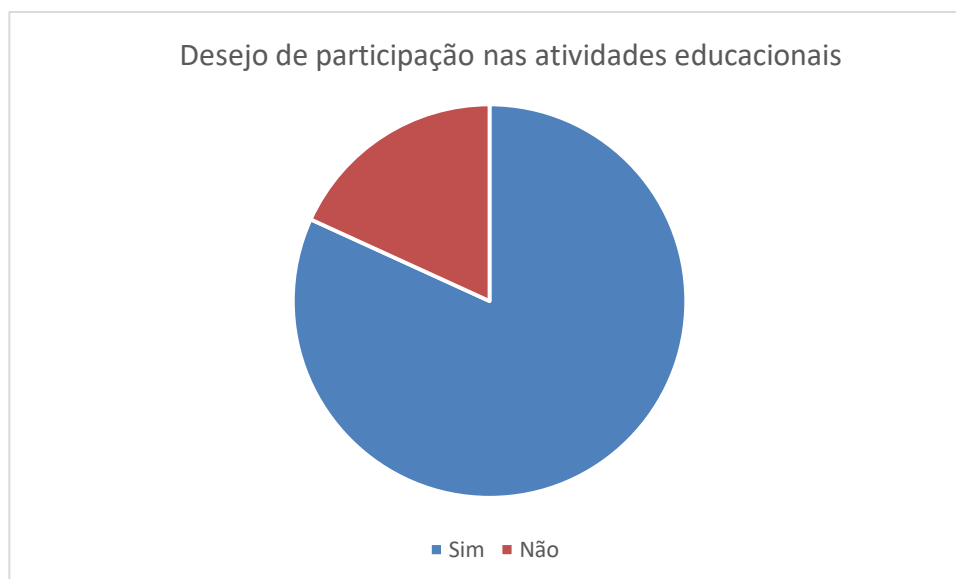
Outra resposta que apareceu nos dados foi com relação a apenas trabalhar no estabelecimento penal, porém, essas respostas foram citadas pelos dois indivíduos que já possuem o Ensino Médio completo, mostrando que para a realidade deles, a educação básica já não é alvo de interesse, voltando-se apenas para o trabalho. Porém, há possibilidades de realizar uma formação de nível superior mesmo dentro dos estabelecimentos penais, mas esse fato não foi mencionado pelos sujeitos, talvez por falta de acesso à informação, a inacessibilidade da formação ou por não terem isso como uma possibilidade frente às suas realidades.

Apenas 1 sujeito (9,09%) mencionou que não considera importante estudar nem trabalhar, esse sujeito não justificou sua escolha, apenas respondeu à pergunta com “nenhum”.

E, nenhum dos sujeitos sinalizou que considera mais importante estudar do que trabalhar, esse é um retrato da realidade vivenciada pelos sujeitos, estudar nunca foi a prioridade na vida deles, prova disso é que todos deixaram de estudar, principalmente para trabalhar, então nas escolhas de vida, trabalhar sempre estará à frente dos estudos.

A questão de número 7 foi dividida em duas partes, a primeira investiga se havia nos sujeitos o desejo em participar das atividades educacionais oferecidas no estabelecimento penal, haviam duas opções de respostas “sim” ou “não”. Os resultados obtidos nessa primeira parte estão expostos no gráfico a seguir.

Gráfico 14: A relação quantitativa do desejo dos sujeitos em participar das atividades educacionais oferecidas pelo estabelecimento penal.



Fonte: Dados retirados dos questionários aplicados pela autora (2024)

Os resultados mostram que 9 sujeitos (81,81%) tem o desejo de participar das atividades educacionais oferecidas no estabelecimento penal e 2 sujeitos (18,18%) não tem o desejo de participar.

A segunda etapa da questão 7 pedia que os sujeitos explicassem o motivo pelo qual os 9 sujeitos assinalaram a opção “sim”, pelo desejo em participar das atividades educacionais e não estão estudando, e o motivo pelo qual os 2 sujeitos assinalaram a opção “não”, e o porquê não desejam estudar no estabelecimento penal.

Os primeiros dados analisados são referentes aos 9 sujeitos que assinalaram a opção “sim”, sobre o desejo em participar das atividades educativas e as justificativas foram variadas, conforme mencionado pelos sujeitos.

“Eu recebia atividades para fazer, mas não enviaram mais, também fiz 3 provas.”

“Quero terminar os estudos e ganhar remissões, eu estava estudando, mas vim pro canteiro e tiraram eu da escola por hora.”

“Por que eu estou no CTM e aqui não pode estudar, se eu tiver uma oportunidade serei muito grato.”

A realidade das respostas mostra alguns contextos diferentes, o motivo pelo

qual não está participando das atividades educacionais não é claro, pois estava participando da realização das atividades e também já havia feito algumas provas, mas não participa mais pois deixou de receber as atividades, sem nenhuma justificativa aparente.

Um dos sujeitos fala sobre o fato de que antes estava estudando, mas passou a trabalhar dentro do estabelecimento penal e por esse motivo ele ficou impossibilitado de dar continuidade nos estudos.

Para o outro sujeito a justificativa da não participação nas atividades educacionais é por conta da ala em que ele se encontra, no CTM (Canteiro de Trabalho Masculino) as pessoas privadas de liberdade não podem estudar, mesmo sendo um desejo.

Para os 2 sujeitos que responderam não terem o desejo em participar das atividades educacionais justificaram suas escolhas:

“Já terminei os estudos na prisão”

“Acho que pela minha idade não vai mais resolver alguma coisa.”

A justificativa de um deles é por já ter terminado o Ensino Médio, e provavelmente para ele o Ensino Superior não é uma realidade. E a justificativa do outro sujeito é um retrato da percepção geral da sociedade, de que pessoas mais velhas não podem traçar novos rumos em suas vidas, achando que estão condenados a viver até o fim de suas vidas sem novas opções, cabe destacar que o sujeito que alegou o fator da idade tem apenas 50 anos.

Foucault (2010), apresenta o sujeito como resultado de uma construção histórica, que é resultado do momento vivido, para os sujeitos das pesquisas percebe-se que 81,81% dos sujeitos da pesquisa destacam o interesse em estudar dentro do estabelecimento penal, mostrando que a construção histórica do seu ser sujeitos e o momento vivido por eles traz à tona a necessidade de estudar, reconhecendo a importância do estudo e o desejo por isso. Retomando a construção histórica do sujeito e o momento vivido, para os outros dois sujeitos essa necessidade não veio à tona, visto a já conclusão da educação básica e a falsa ilusão da idade avançada.

Na questão de número 8 foi destinada a investigar quais dos sujeitos da pesquisa trabalhavam dentro do estabelecimento penal. E o resultado obtido foi de que 100% dos sujeitos trabalham na unidade. A segunda parte da pergunta

questionava o motivo pelo qual eles trabalhavam.

Nas respostas os sujeitos citaram várias razões pelas quais eles optaram por trabalhar, algumas palavras, expressões ou motivos apareceram mais de uma vez em diferentes respostas. Nas respostas de 5 sujeitos (45,45%) há menção a remição de pena, mostrando que esse é um dos interesses dos sujeitos em trabalhar, 2 sujeitos (18,18%) ressaltaram em suas respostas que viam o trabalho como uma forma de facilitar o processo de reinserção na sociedade, 3 sujeitos (27,27%) colocaram em suas respostas que o trabalho os ajuda a manter a saúde mental, 1 sujeito (9,09%) citou que optou por trabalhar pelo seu histórico anterior a entrada no estabelecimento penal, o qual já trabalhava antes e 2 sujeitos (18,18%) citaram em suas respostas o interesse em melhorar suas aptidões no trabalho.

“Trabalhar me ajuda a voltar a parte da rotina que eu tinha antes, me ajuda no corpo e na mente.”

“Para ajudar na ressocialização tanto para a sociedade tanto para eu mesmo ser uma pessoa mais responsável e também ajudar na progressão de regime.”

“Pra poder tomar um ar e distrair minha mente, o que lá no fechado era meio difícil, a não ser quando nós ia estudar.”

A questão 9 era descritiva e buscava saber se os sujeitos achavam que uma pessoa com o Ensino Médio completo ou com o Ensino Superior tem mais oportunidade na sociedade atual.

Como resposta 9 sujeitos (81,81%) disseram acreditar que uma pessoa com os estudos concluídos tem mais oportunidade na sociedade, que com o estudo é possível adquirir uma boa carreira e que o mercado de trabalho tem buscado pessoas com qualificação.

“Sim por que os estudos são uma porta para adquirir uma boa carreira profissionalizante.”

“Sim, porque o mercado de trabalho está buscando cada vez mais pessoas qualificadas e isso inclui os estudos.”

E 2 sujeitos (18,18%) acreditam que o estudo não proporciona mais oportunidades, pois a vivência deles perceberam que o estudo às vezes não é valorizado, recebendo destaque a experiência profissional.

“Acho que não pois onde eu trabalhava eu tinha cargo superior onde tinham

até pessoas formadas em faculdade.”

“Não muito por escolaridade, mas sim por muita experiência profissional.”

De acordo com Foucault (1987), o processo de aprendizagem é longo, pois há muito o que aprender e só pode ser considerado aprendido quando faz sentido sobre o que se aprende, encontrar um sentido é o que concretiza a aprendizagem. Isso justifica o fato de que dois sujeitos citaram desacreditar a possibilidade de melhores oportunidades com o estudo, pois para eles o sentido da educação não foi vivenciado.

A questão 10 levava os sujeitos a refletir se ter o Ensino Médio completo ou o Ensino Superior completo mudaria algo na vida deles. Os resultados encontrados mostram que 9 sujeitos (81,81%) acreditam que se eles tivessem estudo a vida deles seria diferente.

“Sim eu teria mais oportunidade de arrumar um emprego e se dar bem na vida.”

“Concerteza, mudaria a questão econômica e por consequência oportunidades, provavelmente eu não estaria aqui.”

“Sim com certeza, se tivesse faculdade estaria em uma situação melhor, teria conquistado muitas coisas.”

“Sim, me traria orgulho e oportunidade.”

2 sujeitos (18,18%), acreditam que mesmo se tivessem o estudo, a vida deles não seria diferente, que o estudo não mudaria nada a realidade.

Há uma relação presente entre as oportunidades de emprego e a presença do estudo e de igual proporção há a compreensão da relação existente entre a pobreza e a ausência da formação educacional (Haddad, Di Pierro, 2000).

Essa descontinuidade entre as dimensões econômica e cultural da modernização torna-se compreensível quando percebemos a estreita associação entre a incidência da pobreza e as restrições ao acesso à educação. A história brasileira nos oferece claras evidências de que as margens da inclusão ou da exclusão educacional foram sendo construídas simétrica e proporcionalmente à extensão da cidadania política e social, em íntima relação com a participação na renda e o acesso aos bens econômicos (Haddad, Di Pierro, 2000, p.126)

Afirmativas mostram que a elevação do nível de escolaridade gera nos

sujeitos mais acesso a empregos e melhor aptidão a cargos melhor remunerados (Haddad, Di Pierro, 2000). Essa percepção se mostrou presente nas reflexões de alguns sujeitos, que reconhecem que suas histórias seriam diferentes se houvesse a presença da educação.

Como complementação da questão anterior, a questão de número 11 busca saber se os sujeitos da pesquisa gostariam de trabalhar e estudar ao mesmo tempo, dentro do estabelecimento penal. Como resposta foi obtido que 9 sujeitos (81,81%) gostariam de realizar as duas atividades no estabelecimento penal, e 2 sujeitos (18,8%) não tem esse desejo.

“Sim, significa um tempo não perdido, e uma maior oferta de oportunidades na saída.”

“Sim, eu seria muito grato, e para mim isso significa mais oportunidades para voltar a sociedade como um cidadão.”

“Sim, gostaria de trabalhar para ganhar remissão e estudar para ir terminando os estudos.”

Nesse ponto é possível perceber que os sujeitos fazem uma relação do trabalho para a remição de pena e dos estudos como uma oportunidade que vai os ajudar quando estiverem em liberdade e reinseridos na sociedade. Também há menção da realização das duas atividades a fim de aproveitar melhor o tempo de reclusão para desenvolver várias áreas de suas vidas, tanto a acadêmica quanto a profissional.

A educação é um direito garantido por lei, sendo assim, todos possuem esse direito, e devem acessá-lo, mesmo quando privados de liberdade. Em união com esse direito há o benefício da remição por meio do estudo, essa não é uma condição obrigatória, aqueles que desejam podem usufruir e pode ser adquirido por todos aqueles que estão privados de liberdade, independentemente do regime em que se encontram.

A Lei Nº 12.433/2011, promoveu uma mudança na Lei de Execução Penal, acabando com a ideia de que os estabelecimentos penais eram locais de punição, vigilância e ociosidade. Ela apresenta os direitos e os deveres das pessoas privadas de liberdade, entre esses está a remição de pena pelo estudo.

A remição de pena também foi o foco da questão de número 12, que tinha interesse em saber se para os sujeitos ela era considerada um incentivo para estudar.

Para 9 sujeitos (81,81%), a remição é entendida como um incentivo para estudar, como uma oportunidade de aprender e de ressocializar, facilitando o processo de reinserção social e até mesmo evitando a reincidência criminal. A reinserção social também é desenvolvida por meio da educação, quando os sujeitos passam a ter a oportunidade de vivenciar experiências fora das celas, tendo contato com outras pessoas, incluindo os professores, e com novas informações, através das aulas.

“Sim, tenho muitos sonhos ainda a serem realizados.”

“Não só para estudar, mas também para abandonar o crime.”

“Sim, mas quando eu estava fechado só do fato de eu estudar e sair da cela já me ajudava muito”

“Sim, mais mesmo remindo a pena tem que vir do coração da vontade própria de se formar.”

Mas 2 sujeitos (18,18%) acreditam que a remição de pena não é um incentivo para estudar, pois eles veem o estudo de outra forma, como algo que extrapola uma simples remição de pena e que o interesse pelo estudo precisa ser por querer aprender. Mesmo as respostas sendo negativas, mostram que para esses sujeitos que o processo educacional da aquisição de conhecimentos e a oportunidade de terminar os estudos são maiores que apenas a remição de pena.

“Não porque eu acho que estudar é dar mais conhecimento.”

“Não para a pessoa que deseja terminar os estudos.”

E para finalizar buscou-se saber se os sujeitos acreditam que quando estiverem em liberdade, ter estudando no estabelecimento penal durante o período de privação de liberdade lhes traria algum benefício ou oportunidade. Para 10 sujeitos (90,9%) há uma convicção que ter estudado durante o período de privação de liberdade possibilitará a eles novas chances.

“Certamente, pretendo cursar enfermagem”

“Sim teremos porque dentro de algo mal que eu fiz eu pude tirar algo bem que pode ser uma profissão.”

“Sim, pois vou poder cursar na faculdade. “

E apenas 1 sujeito (9,09%) acredita que estudar durante o período de privação

de liberdade não irá mudar em nada após a reinserção social.

A EJA é uma modalidade de ensino que garante o direito à educação daqueles sujeitos que não puderam concluir seus estudos na idade regular, e dentro do estabelecimento penal além de ser uma oportunidade de concluir os estudos é uma oportunidade de nova vida, do crescimento do sujeito como cidadão e do favorecimento da sua reinserção social.

Os dados obtidos mostraram um recorte da realidade vivenciada no estabelecimento penal Hildebrando de Souza e ampliaram as discussões acerca do tema, como finalização, os apontamentos e considerações finais retomarão essas percepções na sequência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa analisou a educação prisional no estabelecimento penal Hildebrando de Souza em Ponta Grossa, Paraná. O objetivo geral foi: analisar a baixa adesão, por parte das pessoas privadas de liberdade do sexo masculino, à educação no estabelecimento penal estadual Hildebrando de Souza em Ponta Grossa.

Como objetivos específicos foram definidos: destacar as dissertações e teses das universidades públicas do Paraná sobre a temática da educação prisional e as suas contribuições acadêmicas para o campo; apresentar os conceitos criados por Michel Foucault os relacionando com a educação prisional e os dados quantitativos da população prisional brasileira e paranaense; ressaltar a importância dos direitos humanos, do direito à educação e das políticas públicas para a ocorrência de uma educação prisional digna; e elencar os principais motivos para a não participação das pessoas privadas de liberdade no estabelecimento penal Hildebrando de Souza de Ponta Grossa.

Para compreender a educação prisional de maneira mais profunda realizou-se um reconhecimento do campo, buscando as dissertações e as teses do estado do Paraná que falavam sobre a educação prisional e com isso foi possível perceber a baixa produção acadêmica dessa temática, principalmente no doutorado mostrando uma descontinuidade da escrita e até mesmo do processo educativo.

As dissertações possuem um foco mais centrado nas condições estruturais e nas ações práticas relacionadas à educação, enquanto as teses são voltadas para as análises documentais e de políticas públicas relacionadas à educação prisional.

Escritor de muitos conceitos norteadores deste trabalho, Michel Foucault foi lido e escrito no decorrer das reflexões, apesar de não ser um autor que fala diretamente da educação ou da educação prisional, Foucault indiretamente cita a educação em muitos livros e aborda conceitos que são observados e vivenciados nas mais diversas instituições, como a escola e os estabelecimentos penais, para tanto, foram necessários alguns deslocamentos conceituais para a aplicabilidade de seus conceitos no campo educacional.

Como objeto de análise documental foi utilizado o Relatório de Informações Penais, com dados referentes ao 2º semestre de 2023, nos meses de julho a dezembro, compilando o 15º ciclo do Sistema Nacional de Informações Penais com dados do Brasil e do Paraná.

Com esse relatório foi possível entender que a população prisional do Brasil no 2º semestre de 2023 era de 642.491 pessoas privadas de liberdade, e que o quantitativo populacional concorda em proporção com o quantitativo da população prisional.

A diferença da população prisional por sexo é um dado importante, no Paraná havia uma população prisional de 35.099, desses 34.308 são do sexo masculino e 1.791 do sexo feminino, um valor que não está em equivalência com o Censo visto que a maioria da população do Paraná é composta por mulheres, determinando que a população masculina é a que apresenta maiores dificuldades de seguir os acordos pré-determinados pela sociedade, sendo o sexo com maior população prisional.

Outro problema observado por meio do relatório é o número de estabelecimentos com espaços educacionais no Paraná, apenas 38% dos estabelecimentos penais no Paraná possuem salas de aula, um dado preocupante, visto que o direito à educação é assegurado pela legislação. Mas como os sujeitos vão estudar, vão ter acesso aos seus direitos, se nem ao mesmo há salas de aulas disponíveis para isso?

Após a análise dos questionários somados às informações adquiridas por meio dos relatórios possibilitam a percepção de que a maioria dos sujeitos da pesquisa, 90,9% reconhece a importância do estudo, citando que a ausência do acesso à educação favoreceu o cometimento de crimes, os levando a situação de privação de liberdade.

Os motivos pelos quais os sujeitos deixaram de estudar também reflete a realidade da sociedade brasileira atual, sendo que 72,72% dos sujeitos precisaram parar de estudar para trabalhar, mostrando que a necessidade econômica de sobrevivência e de ajuda à família foi mais importante do que estudar. A sociedade capitalista faz com que a população, e nesses casos até mesmo as crianças, tenham a necessidade de trabalhar precocemente apenas para sobreviver.

Por meio dos questionários também foi possível verificar que os sujeitos demonstram interesse em estudar dentro do estabelecimento penal, mas reconhecem que o trabalho também é importante, destacando que o cenário perfeito seria da possibilidade de trabalhar e de estudar para um desenvolvimento pessoal amplo e para o favorecimento do processo de reinserção social e de reinserção social.

Eles também apontam que a remição de pena é um incentivo para estudar, porém essa não deve ser a única motivação, mas sim o desejo por aprender e a visão

que o estudo pode oferecer no futuro, mostrando uma postura madura frente a compreensão do que é realmente a educação e mostrando clareza quanto ao reconhecimento da funcionalidade da remição, não apenas como uma forma de “sair mais cedo” do estabelecimento penal.

Apesar de uma grande porcentagem dos sujeitos ter o desejo em estudar, nem todos podem estar inseridos em sala de aula, o principal motivo é por já estarem trabalhando no estabelecimento penal, o que os limita a apenas essa atividade. Mostrando uma falha no projeto que regulamenta os estabelecimentos penais, principalmente por conta do longo tempo ocioso que as pessoas privadas de liberdade acabam tendo. Esse ponto destaca que o trabalho e o estudo poderiam ser facilmente conciliados, se houvesse um real interesse no desenvolvimento pleno do cidadão, na sua recuperação e no seu processo de reinserção social, para isso seria necessário investimentos em estrutura e em funcionários, uma organização prévia e espaços adequados.

Mesmo o acesso à educação sendo um direito garantido por lei, ela não está disponível para todos aqueles que querem estudar. Destacando que o estabelecimento penal é um ambiente em que os sujeitos se encontram privados de liberdade estão limitados apenas a uma restrição do seu direito de ir e vir, os seus demais direitos devem ser assegurados independentemente de estarem em um estabelecimento penal e a garantia desse direito é dever do Estado.

Além da responsabilidade do Estado em garantir os direitos, também há uma responsabilidade em proporcionar as condições necessárias para que os sujeitos possam acessar esses direitos, como a criação de ambientes educacionais nos estabelecimentos penais, salas de aulas, bibliotecas, espaços que possam ser utilizados para que a educação possa acontecer a todos.

No estabelecimento penal Hildebrando de Souza, com dados de 2021, havia um quantitativo de 239 pessoas privadas de liberdade com acesso às atividades educacionais, de um quantitativo de 751 reclusos. E como visto nas respostas dos questionários, muitos dos que não estão participando das atividades educacionais gostariam de participar, mostrando que os espaços educacionais precisam de ampliação para possibilitar a todos aqueles que querem, a possibilidade de estudar, terminar os estudos, fazer um Ensino Superior ou um curso técnico.

O acesso à educação iria contribuir para o processo de reinserção social dos reclusos, principalmente pela questão econômica. Hoje o mercado de trabalho tem

exigido cada vez mais formação para os cargos disponíveis, então as pessoas que não têm no mínimo o Ensino Médio completo, acabam não tendo tanta oportunidade de trabalho, o que compromete o acesso a uma renda.

Quando os sujeitos conseguem um trabalho a probabilidade da reincidência de atos criminosos diminui, visto que muitos são motivados a cometer crimes por questões econômicas. Mostrando que o investimento em educação nos estabelecimentos penais voltaria como benefício para a sociedade.

A educação é um direito inegável, mas que ainda tem sido negada a muitas pessoas. A responsabilidade pela ausência do acesso à educação é do Estado, família e também do próprio sujeito.

Do Estado com relação ao desenvolvimento de políticas públicas eficientes, destinação de verbas de maneira adequada, construção de espaços apropriados para as aulas, contratação de equipe pedagógica capacitada, entre outros.

Da família principalmente no que diz respeito à infância, levando as crianças a escola, incentivando os estudos e não exigindo um trabalho ou ajuda financeira dos menores.

E do próprio sujeito, pois ele também precisa desejar estudar, não adianta ter toda estrutura necessária se o sujeito não quer usufruir dos seus direitos.

O caminho para o acesso à educação, como garantia de direito, é longo e exige um posicionamento de todos os envolvidos e principalmente o reconhecimento da importância da educação e da crença de que a educação não muda o mundo, mas que ela gera oportunidades, assim mudando realidades. Os sujeitos inseridos nesse processo são apenas o resultado dessas novas chances, e aí sim, eles podem mudar o mundo, ou no mínimo a sociedade em que estão inseridos.

Essa pesquisa é apenas o início das discussões que permeiam esse assunto, muitos desdobramentos, reflexões e críticas podem ser tecidas sobre a temática. Apesar de ser muito discutido, pouco é pesquisado e escrito sobre a educação prisional, esse campo ainda precisa ser explorado e apresentado à sociedade.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- AFONSO, A. J. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1947>. Acesso em: 14 jan. 2025.
- AFONSO, A. J. Reflexões pós-coloniais em torno da avaliação em educação. In: Colóquio Cabo-Verdiano de Educação (CEDU): Políticas e práxis da educação nas perspectivas e em contextos pós-coloniais. **Anais [...]** Cabo Verde, 2015, p. 8-17.
- ALBERGARIA, J. **Das penas e da execução penal**. 3. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 1996.
- ALVAREZ, M. C. Controle social: notas em torno de uma noção polêmica. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 168-176, mar. 2004.
- ARAÚJO, G. C. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011. Editora UFPR.
- ARCHER, M. S. **Social origins of education systems**. Tion systems London: Sage, 1984.
- ARELARO, L. R. G. Fundef: uma avaliação preliminar dos dez anos de sua implantação. **Análise da 30ª reunião anual da Anped**, 2007. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/fundef-uma-avaliacao-preliminar-dos-dez-anos-de-sua-implantacao/>. Acesso em 14 jan. 2025.
- BANCO MUNDIAL; CFI. Estratégia de assistência ao país. In: MINEIRO, A.; SOARES, A. O.; SOUZA, J. A. P.; ARRUDA, M.; HADDAD, S.; SAUER, S.; SCHWARTZMAN, S.; VIANNA JUNIOR, A. (Org.). **A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil**: análise crítica e documentos inéditos. Brasília: Rede Brasil sobre Instituições Financeiras Multilaterais, 1998. p. 105-134.
- BARATTA, A. **Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal**: introdução à Sociologia do Direito Penal. Tradução de Juarez Cirino dos Santos. 3ª. Ed., Rio de Janeiro, RJ: Revan, 2002.
- BARATTA, A. **Ressocialização ou controle social**: uma abordagem crítica da reintegração social do sentenciado. Alemanha: Universidade de Saarland, 2007.
- BENEVIDES, M. V. M. Cidadania e democracia. **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política, São Paulo, n. 33, p. 5-16, ago. 1994.
- BID-Banco Interamericano de Desenvolvimento. Documento de país. In: MINEIRO, A.; SOARES, A. O.; SOUZA, J. A. P.; ARRUDA, M.; HADDAD, S.; SAUER, S.; SCHWARTZMAN, S.; VIANNA JR., A. (Org.). **A estratégia dos bancos multilaterais**

para o Brasil: análise crítica e documentos inéditos. Brasília: Rede Brasil sobre Instituições Financeiras Multilaterais, 1998. p. 172-196.

BOIAGO, D. L. **Políticas públicas internacionais e nacionais para a educação em estabelecimentos penais a partir de 1990:** regulação social no contexto da crise estrutural do capital. 2013. 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

BONATTO, B. M. **Avaliação do Plano Estadual de Educação para o Sistema Prisional do Paraná:** a educação escolar no contexto das penitenciárias femininas de regime fechado. 2019, 278f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

BOTO, C. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 777-798, out. 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 jan. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei Nº 9.394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011.** Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 30 jun. 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: âmara dos deputados, Edições câmara, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 14 jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 14 jan. 2025.

BRITO, F. A ruptura dos direitos humanos na filosofia política de Hannah Arendt. **Kriterion:** Revista de Filosofia, Belo Horizonte, v. 54, n. 127, p. 177-196, jun. 2013.

CAMPOS, C. Lei Maria da Penha: um novo desafio jurídico. In: LIMA, F. SANTOS, C. (Org.). **Violência doméstica:** vulnerabilidades e desafios na intervenção criminal e multidisciplinar. Rio de Janeiro: Lumen Juris. 2009. p. 21-35.

CARVALHO, L. R. de. **As reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo: Saraiva/Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

CAVALCANTE, E. E. B. O sistema internacional dos direitos humanos. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 23, n. 5630, 30 nov. 2018. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/65393>. Acesso em: 10 jan. 2025.

COHN, C. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 485–515, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9804>. Acesso em: 11 fev. 2025.

CORSO, G. Diritti umani. **Ragion pratica**. v. 7, p. 59-67. 1996.

COSTA, V. L. C. **Descentralização da educação**: novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo: Fundap/Cortez, 2000.

CUNHA, E. da P; CUNHA, E. S. M. Políticas Públicas sociais. In: CARVALHO, A; SALLES, F; GUIMARÃES, M; UDE, W. (Org.). **Políticas Públicas**. Belo Horizonte: UFMG, Proex, 2002.

CUNHA, E. L. Ressocialização: o desafio da educação no sistema prisional feminino. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 30, n. 81, p. 157-178, ago. 2010.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DALE, R. Globalization: A new World for Comparative Education? In: SCHRIEWER, J. (Org.). **Discourse formation in comparative education**. 2 ed. Frankfurt: Lang, 2003. p. 87-109.

DI PIERRO, M. C. Os desafios para garantir a Educação de Jovens e Adultos. **Gestão Escolar**, São Paulo, v. 6, n. 31, 2014.

DI PIERRO, M. C. Tradições e concepções de educação de jovens e adultos. Formação e práticas na educação de jovens e adultos. Tradução. São Paulo: **Ação Educativa**, 2017.

DI PIERRO, M. C; JOIA, O. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

DOTTI, René A. Bases e alternativas para o sistema de penas. São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 1998.

DUARTE, S. M. **A normatização da educação em prisões como parte da política educacional brasileira**. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

FALEIROS, V. P. **O que é política social**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FERNANDES, D. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAN, M.T.; AFONSO, A. J. **Olhares e interfaces**:

reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009.

FINKIELKRAUT, A. **A humanidade perdida**: ensaio sobre o século XX. São Paulo: Ática, 1998.

FLORES, J. H. **Teoria Crítica dos Direitos Humanos**: os direitos humanos como produtos culturais. Rio de Janeiro: Lumen Juris. 2009.

FONSECA, M. A. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 2011.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. 8. ed., Rio de Janeiro, Foureense Universitária, 2012a.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 3**: O cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 1985a.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 23. ed. São Paulo: Graal, 2004.

FOUCAULT, M. O Sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Universitária, 1995b. p. 231-239.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. 40.ed. Petrópolis: Vozes, 2012b.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 42. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: o nascimento da prisão. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

GADOTTI, M. **Por uma política nacional de educação de jovens e adultos**. 1. ed. São Paulo: Moderna, Fundação Santillana, 2014.

GARGIONI, D. **A educação das pessoas privadas de liberdade**: o hiato entre a letra da lei e a realidade prisional. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.

GARUTTI, S. **Políticas públicas educacionais na Penitenciária Estadual de Maringá Paraná (1999-2010)**: possibilidade de reinserção social do apenado. 174 f.

Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. 2015.

GAYA, M. C. **Ressocialização do indivíduo junto à sociedade após o cumprimento da pena**. Monografia (Especialização em Direito). Curso de pós-graduação em Direito. Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 1993.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil**. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2005.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes (Trad.). Rio de Janeiro: LTC, 1975.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 4. ed., 1982.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2011.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa II**: Crítica de la razón funcionalista. Buenos Aires: Taurus, 1987.

HADDAD, S. **Estado e educação de adultos (1964-1985)**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, jul. 2000.

HARVEY, D. O espaço como palavra-chave. **Revista GEOgraphia**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 28, p. 8-39, 2012.

HERKENHOFF, J. B. **Como funciona a cidadania**. Manaus: Valer, 2001.

HOBSBAWM, E. **A era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORTA, J. S. B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 104, p. 5-34, 1998.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

JACOMINI, M. A. **Educar sem reprovar**. São Paulo: Cortez, 2010.

JOVCHELOVITCH, M. O processo de descentralização e municipalização no Brasil. In: Políticas Públicas municipais de proteção integral a crianças e adolescentes. **Caderno Prefeito Criança**. Fundação Abrinq, 2010.

JULIÃO, E. F. Educação e o trabalho como programas de reinserção social na política de execução penal do Rio de Janeiro. **Revista de Criminologia e Ciências Penitenciárias**, COPEN, São Paulo, ano 1, n. 2, p.1-47, dez. 2011.

JULIÃO, E. F. A educação em espaços de restrição e privação de liberdade no Brasil: perspectivas e concepções. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 16, n. 32, p. 191-206, jan./jul. 2014.

JULIÃO, E. F. Educação da ou na prisão? **Caderno CEDES**, v. 36, n. 98, p. 25-42, 2016.

JULIÃO, E. F. **Cartografia das experiências de políticas de educação para jovens e adultos nas prisões da América do Sul**. Niterói: EdUFF, FAPERJ, 2020.

LIMA SOBRINHO, B. et. al. **A Constituinte de 1823**. Brasília: Senado Federal, 1973.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAEYER, M. de. A educação na prisão não é uma mera atividade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, 2013.

MARSHALL, T. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967

MARTINS, R. B. Educação para a cidadania: o projeto político-pedagógico como elemento articulador. In: VEIGA, P. A.; RESENDE, Lúcia Maria G.de (Orgs.) **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus 1998.

MARX, K. **A questão judaica**. 2ª ed., São Paulo, Moraes, 1991.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MELOSSI, D. PAVARINI, M. **Cárcere e fábrica: as origens do sistema penitenciário (séculos XVI-XIX)** Rio de Janeiro: Revan, ICC, 2006.

MENEGOTO, C. T. **O acesso à educação no sistema prisional e segurança pública: análise da experiência educacional na Penitenciária Estadual de Francisco Beltrão/PR**. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MILL, I. S. **Princípio de economia política: com algumas de suas aplicações à filosofia social**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MIRABETE, J. F. **Execução penal**. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MITTER, W. **Bildungssouveränität und Schulträgerschaft in Europa in Historisch-Vergleichender Sicht. Bildung und Erziehung**. v. Bildung und Erziehung 59, n. 1, p. 5-20, 2006.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

MOROSINI, M.; FERNANDES, C. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e

interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MOROSINI, M; NASCIMENTO, L. M. do; NEZ, E. de. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 55, p. 69-81, 2021.

MUCHAIL, S. T. **Foucault, Simplesmente**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

OLIVEIRA, I. A. R. Sociabilidade e direito no liberalismo nascente. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 50, p. 159-183, 2000.

ONOFRE, E. M. C. **Educação escolar na prisão para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado**. 2002. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

ONOFRE, E. M. C. Educação Escolar na Prisão: controvérsias e caminhos de enfrentamento e superação da cilada. In: LOURENÇO, A. da S.; ONOFRE, E. M. C. (Org.). **O Espaço da Prisão e suas Práticas Educativas**: enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: EdUFSCar, 2011. p. 267-285.

ONOFRE, E. M. C. A leitura e a escrita como possibilidade de resgate da cidadania de jovens e adultos em privação de liberdade. **Revista Educação e Linguagens**, v. 1, n. 1, p. 46-59, ago./dez. 2012.

ONU. **Declaração e Programa de Ação de Viena**. Conferência mundial sobre os direitos humanos. Viena, 1993. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/resources/overview/vienna-declaration-and-programme-action>. Acesso em: 14 jan. 2025.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>. Acesso em: 07 ago. 2021.

ONU. **Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos** (Regras de Nelson Mandela), 1955. Disponível em: https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Nelson_Mandela_Rules-P-ebook.pdf Acesso em: 14 jan. 2025.

OTTOBONI, M. **Ninguém é irrecuperável**. 2. ed. São Paulo: Cidade Nova, 2001.

PIMENTA, V. M. **Por trás das grades**: o encarceramento em massa no Brasil. Rio de Janeiro: Revan, 2018.

REIS, R. R. Soberania, direitos humanos e Migrações internacionais. **Revista Brasileira De Ciências Sociais**, v. 19, n. 55. p. 149-163, jun. 2004.

REVEL, J. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. São Paulo: Cortez, 1992.

RIZZI, E; GONZALEZ, M; XIMENES, S. **Coleção Cartilhas de Direitos Humanos**, v. 4, Direito Humano à Educação. 1ª Edição: Plataforma Dhesca Brasil, São Paulo. 2009.

RODRIGUES, V. E. R. **A Educação nas penitenciárias**: as relações entre a estrutura física e a prática pedagógica nas unidades penais do Paraná. 226 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2018.

RODRIGUES, V. E. R. **A relação da Educação e do Trabalho na Penitenciária Industrial de Guarapuava**: mudanças e permanências históricas. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2015.

ROGOWSKI, D. F. **Políticas Públicas Educacionais para Universalização da Alfabetização com ênfase na Penitenciária de Cascavel**. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2017.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROSARIO, M; MELO, C. N. A educação jesuítica no Brasil colônia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 61, p. 379-389, mar. 2015.

ROSILLO MARTÍNEZ, A. **Los inicios de la tradición iberoamericana de derechos humanos**. México: Universidad Autónoma de San Luis de Potosí; Centro de Estudios jurídicos y sociales Mispat. San Luis Potosí/Aguascalientes, 2011.

RUSCHE, G.; KIRCHHEIMER, O. **Punição e Estrutura Social**. Rio de Janeiro: Revan, 2004.

SACRISTÁN, J. G. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SANTOS, I. A. da S. **Direitos humanos e educação escolar prisional**: um estudo de caso na penitenciária de Cruzeiro do Oeste. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2017.

SANTOS, J. S. **Dicionário de criminologia**. 3. ed. Campinas: Conan, 1995.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel. 1987.

SCHAFRANSKI, M. D. **A Educação dos detentos do Presídio Hildebrando de Souza da cidade de Ponta Grossa**: uma abordagem crítica. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 1996.

SCHUELER, A. F. M. de; MAGALDI, A. M. B. de M. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo**, v. 13, n. 26, p. 32-55, 2009.

SERRÃO, J. V. **História de Portugal**: o despotismo iluminado (1750-1807). 6 ed.

Lisboa: Editorial Verbo, 1982.

SILVA SCAFF, E. A. Cooperação internacional para o planejamento da educação brasileira: aspectos teóricos e históricos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 88, n. 219, p. 331-344, 2007.

SORTO, F. O. A Declaração Universal dos Direitos Humanos no seu sexagésimo aniversário. **Verba Juris**, n. 7, p. 9-34, jan./dez. 2008.

SOUSA JUNIOR, J. G. de. **Direito como liberdade: o direito achado na rua**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2011.

SOUZA, E. P. de. **A educação escolar como fator de reabilitação social do aprisionado: um estudo de caso na penitenciária industrial de Cascavel**. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel/PR.

SOUZA, L. K. P. S. de. **Práticas alfabetizadoras de professoras do sistema penitenciário de Ponta Grossa – PR**. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2022.

STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. (Orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

TASONIERO, G. **A Educação nas Prisões: um estudo sobre a perspectiva de Emancipação Humana**. 2018. Nº 163. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2018.

VAZ, H. C. de L. **Escritos de Filosofia, Ética e cultura**. São Paulo: Loyola, 1993.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VIEIRA, E. A. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez, 1992.

VIEIRA, E. L. G. A construção da memória da cultura escolar prisional. In: **Congresso internacional interdisciplinar em sociais e humanidades**, Niterói, 2012.

VIEIRA, M. C. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil**. Brasília, DF: UnB, CEAD, 2004.

WACQUANT, L. **As duas faces do gueto**. São Paulo: Boitempo, 2008.

WACQUANT, L. **As prisões da Miséria**. Coletivo Sabotagem, 2013.

WACQUANT, L. Insegurança social e surgimento da preocupação com a segurança. **Panóptica**, n. 19, p. 198-213. jul./out. 2010.

WACQUANT, L. **Os condenados da cidade: estudos sobre a marginalidade avançada**. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

WACQUANT, L. **Punir os pobres**: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

WILDE, R. Uma visão geral da Declaração Universal dos Direitos Humanos. In: **Direitos humanos**: referências essenciais. Trad. Fábio Larsson. São Paulo: Edusp, 2007. p. 83-101.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. **Avaliação de programas**: concepções e práticas. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gente, 2004.

XAVIER, M. E. S. P.; DEITOS, R. A. Estado e política educacional no Brasil. In: DEITOS, R. A.; RODRIGUES, R. M. (Org.). **Estado, desenvolvimento, democracia e políticas sociais**. Cascavel: Edunioeste, 2006.

ZANIN, J. E. **Direito a educação**: políticas públicas para a ressocialização social através da educação carcerária na penitenciária estadual de Ponta Grossa. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2008.

APÊNDICE A – OFÍCIO DE APRESENTAÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>



OFÍCIO - 1673295 - MS-EDUCAÇÃO

Ponta Grossa, 18 de outubro de 2023.

Prezado Diretor,

Por meio deste apresentamos a acadêmica Jéssica Gebiluka, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE-UEPG), que está realizando a pesquisa intitulada "Educação prisional: Ressocialização a luz da educação. Uma análise da adesão do direito ao estudo na unidade prisional estadual Hildebrando de Souza em Ponta Grossa - Paraná".

Solicitamos sua autorização para execução e coleta de dados que será realizada na Cadeia Pública De Ponta Grossa Hildebrando De Souza - CPHSPG. O objetivo geral da pesquisa é analisar a não adesão da participação dos privados de liberdade no ambiente educacional da cadeia pública de Ponta Grossa Hildebrando de Souza, a fim de compreender os motivos que levam os privados de liberdade de aderirem ou não a oferta educacional.

A coleta de dados no estudo acontecerá em um momento, a aplicação de um questionário qualitativo para 15 reclusos do sexo masculino, sendo 5 que trabalham na unidade prisional, 5 que optaram por estudar dentro da unidade prisional e 5 que optaram por não trabalhar e estudar.

A participação destes reclusos será voluntária, portanto, estes não receberão recompensa ou gratificação. Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura o sigilo das informações coletadas e garante, também, a preservação da identidade e da privacidade da instituição e do profissional entrevistado.

Ainda queremos dizer-lhe que uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento desta pesquisadora em possibilitar, aos entrevistados, um retorno dos resultados da pesquisa. Solicitamos-lhes, aqui também, permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa preservando sigilo e ética. Esclarecemos que tal autorização está em consonância com as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Em anexo, encaminhamos a cópia do documento de identificação, declaração de matrícula e termo de sigilo da pesquisadora assinados.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento desta pesquisa científica em nossa região. Colocamo-nos à vossa disposição os contatos da pesquisadora e do PPGE-UEPG, conforme segue:

Ofício 20 (1673295) SEI 23.000065250-9 / pg. 1

Inserido ao protocolo 21.281.919-0 por: Carmencita Pessoa Becker em: 06/11/2023 16:03. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarDocumento> com o código: 4246424a04ee642f7bdf718df60f925.



- Celular da pesquisadora: (42) 9-9995-1349
 -Email: jessgebiluka@gmail.com ou 23040201023@uepg.br
 -Telefone Secretaria PPGE: (42) 3220-3154
 -Email PPGE: ppge@uepg.br

Sendo o que tínhamos para o momento,
 agradecemos antecipadamente.

Profª Drª Simone Regina Manosso Cartaxo
 Coordenação Programa de Pós-Graduação em Educação



Documento assinado eletronicamente por **Simone Regina Manosso Cartaxo, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado**, em 18/10/2023, às 15:00, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **1673295** e o código CRC **34595306**.

23.000065250-9

1673295v4

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "Educação prisional: Ressocialização a luz da educação. Uma análise da adesão do direito ao estudo na unidade prisional estadual Hildebrando de Souza em Ponta Grossa – Paraná.", desenvolvida pela pesquisadora Jéssica Gebiluka. Trata-se de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, sob orientação da Professora Dra. Rita de Cassia da Silva Oliveira e tem como objetivo geral: Elencar os principais motivos para a não participação dos reclusos no ambiente educacional da cadeia pública de Ponta Grossa Hildebrando de Souza.

Sua participação é voluntária, portanto, você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Sendo assim, a qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Como a pesquisa será em seu local de reclusão informamos que você não terá nenhum gasto. Contudo, em caso de necessidade, todo e qualquer despesa decorrente desta pesquisa para o participante, será arcado pela pesquisadora. A sua participação consistirá na autorização para que a pesquisadora aplique um questionário não identificado e use os dados em sua pesquisa. Os participantes serão convidados a responder um total de cinco perguntas de um roteiro de entrevista semiestruturado à pesquisadora do projeto.

Informamos, conforme Resolução 510 de 2016, do Conselho Nacional de Saúde em seu Artigo 19, § 2º que, caso o (a) participante vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação da pesquisa, o (a) mesmo (a) terá direito a assistência e a buscar indenização.

Estamos cientes que toda pesquisa que envolve seres humanos é passível de riscos. No decorrer da pesquisa podem ocorrer casos de os participantes sentirem desconforto em serem observados e/ou em responder o questionário, discordarem das intervenções realizadas pela pesquisadora, momentos de timidez, dentre outros. Sendo assim, caso ocorra algum contratempo, buscaremos compor redes de diálogo com os sujeitos envolvidos para sanar as questões vividas.

Em caso de dúvidas e/ou maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, favor entrar em contato com a pesquisadora responsável:

Jéssica Gebiluka

Email: 23040201023@uepg.br.

Pesquisador Responsável: Jéssica Gebiluka

Assinatura: _____

Consentimento do participante:

Eu, abaixo assinado, concordo voluntariamente em participar do estudo: "Elencar os principais motivos para a não participação dos reclusos no ambiente educacional da cadeia pública de Ponta Grossa Hildebrando de Souza" e declaro ainda que fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora responsável sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos.

Assinatura: _____

Ponta Grossa, ____ de _____ de 2024.

APÊNDICE C – MODELO DO QUESTIONÁRIO APLICADO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrado e Doutorado

Prezado participante

Este questionário compõe parte da pesquisa de mestrado sobre "Educação prisional: ressocialização a luz da educação. Uma análise da adesão do direito ao estudo na unidade prisional estadual Hildebrando de Souza em Ponta Grossa – Paraná", tendo como objetivo coletar dados para o referido estudo. Todos os dados serão utilizados apenas para a composição da dissertação, não sendo usados para outros fins. Agradecemos sua contribuição.

Prof. Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira.

Jessica Gebiluka.

1. Qual é a sua idade? _____

2. Qual é o seu nível de instrução educacional? _____

3. Por qual motivo você deixou de frequentar a escola?

4. De 1 a 10, qual é o nível de importância que você dá ao estudo? Sendo 10 muito importante e 1 que não há importância.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

5. De 1 a 10, o quanto a falta de estudo te prejudicou na sua vida em sociedade? Sendo 10 que prejudicou muito e 1 que não prejudicou.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

6. Dentro da sua realidade de hoje, qual é o mais importante para você, trabalhar na unidade prisional ou estudar na unidade prisional? Justifique sua resposta.

7. Você gostaria de participar das aulas ofertadas pela unidade prisional? Assinale com um X a opção escolhida.

A) Sim

B) Não

- Se você assinalou a opção SIM, porque você deseja estudar na unidade prisional e não está estudando?

- Se você assinalou a opção NÃO, porque você não deseja estudar na unidade prisional?

8. Você trabalha dentro da unidade prisional? Assinale com um X a opção

A) Sim

B) Não

Porque você escolheu trabalhar ou não trabalhar na unidade prisional?

9. Você acha que uma pessoa com o Ensino Médio completo ou com o Ensino Superior tem mais oportunidade no mundo de hoje? Justifique sua resposta.

10. Ter o Ensino médio completo / ensino superior completo, mudaria algo na sua história?

11. Você gostaria de trabalhar e estudar ao mesmo tempo dentro da unidade prisional? O que isso significaria para você?

12. Você considera a remissão de pena um incentivo para estudar? Justifique sua resposta.

13. Você acredita que quando estiver em liberdade, ter estudando durante o seu período de reclusão te trará algum benefício ou oportunidade?

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação prisional: Ressocialização a luz da educação. Uma análise da adesão do direito ao estudo na unidade prisional estadual Hildebrando de Souza em Ponta Grossa - Paraná.

Pesquisador: JESSICA GEBILUKA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 74103123.8.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.607.452

Apresentação do Projeto:

A pesquisa se origina no mestrado em educação, será realizado no presídio Hildebrando de Souza em Ponta Grossa – Paraná. O público abordado para a pesquisa serão os reclusos do presídio do sexo masculino que possuem a liberação jurídica para estarem utilizando o modelo educacional disponível na unidade prisional. A pesquisa terá como base metodológica os estudos e pesquisas de Foucault. A legislação brasileira é um documento normativo amplo, que norteia e padroniza diversas situações, afirmando que nenhum brasileiro fique à margem de seus direitos ou seja privado deles. Ela prevê e assegura o direito à todos, sendo um desses direitos o direito ao acesso à educação. Esse acesso deve acontecer em todos os ambientes, lugares e pessoas, incluindo as pessoas privadas de liberdade que encontram-se residindo em presídios. Atualmente (dados de 2022) a cidade de Ponta Grossa encontra-se com números elevados de reclusos na unidade prisional, Hildebrando de Souza, em dezembro de 2021 havia

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 6.607.452

751 pessoas

privada de liberdade, porém, existe uma parcela mínima que participa de atividades educacionais, um total de 31,82%, apenas 239 indivíduos. A busca desta pesquisa é entender quais são os motivos para a baixa adesão às atividades educacionais. Essa busca será por meio de um questionário aplicado aos reclusos que não tem a educação básica concluída e não estão participando de nenhuma atividade educacional. A pesquisa mostra-se significativa para a sociedade visto que, a educação pode gerar no recluso uma função de ressocialização, e assim o devolver para a sociedade com novas oportunidades.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Elencar os principais motivos para a não participação dos reclusos no ambiente educacional da cadeia pública de Ponta Grossa Hildebrando de Souza.

Objetivo Secundário:

Analisar as políticas públicas estaduais destinadas ao acesso à educação aos detentos da cadeia pública de Ponta Grossa Hildebrando de Souza.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Esta pesquisa poderá eventualmente causar momentos de timidez aos participantes, sobre as quais em caso de ocorrência o participante poderá deixar de participar da pesquisa. Neste sentido, tratam-se de riscos mínimos.

Benefícios:

Os benefícios estão relacionados com a possibilidade do surgimento de novas perspectivas por meio da análise dos dados adquiridos. Podendo entender os verdadeiros motivos da não participação dos reclusos

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: prospsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 6.607.452

do ambiente educacional, e assim surgir novos debates e a possibilidade de propor formas de resolver esses problemas e essa baixa adesão. Disponibilizando mais oportunidade para todos os reclusos. Ampliando o nível educacional e melhorando a vida em sociedade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Para os procedimentos metodológicos será delimitado como participantes da pesquisa os reclusos da unidade prisional municipal Hildebrando de Souza, do sexo masculino, que encontram-se em regime fechado e não participantes da modalidade educacional disponibilizada. O local da realização de pesquisa será na unidade prisional municipal Hildebrando de Souza, em Ponta Grossa, Paraná, visto que os reclusos são limitados a esse local. Os instrumentos que serão usados para a coleta de dados serão a aplicação de questionários qualitativos aos reclusos e dados quantitativos disponibilizado pelo governo. A análise de dados acontecerá por meio da aplicação de questionários. Esses irão buscar saber dados gerais e qualitativos dos participantes. As perguntas serão: 1. Idade; 2. Nível de instrução educacional; 3. Por qual motivo você não participa das aulas ofertadas no presídio?; 4. Ter o Ensino médio completo / ensino superior completo mudaria algo na sua história? 5. Você tem conhecimento da oportunidade de realizar o ensino superior mesmo em reclusão? 6. Por qual motivo você deixou de frequentar a escola?

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatório estão corretamente preenchidos e anexados na Plataforma. Em anexo e de acordo com as resoluções 466/2012 e 510/2016

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto de pesquisa por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto foi aprovado sem restrições, após avaliação documental. O projeto se encontra dentro dos

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG**



Continuação do Parecer: 6.607.452

princípios éticos e metodológicos, de acordo com o Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012 e 510/2016

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2206495.pdf	15/12/2023 15:32:20		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRost.pdf	15/12/2023 15:31:44	JESSICA GEBILUKA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.docx	12/12/2023 15:13:55	JESSICA GEBILUKA	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	12/12/2023 15:12:59	JESSICA GEBILUKA	Aceito
Outros	Questionario.docx	12/12/2023 15:11:26	JESSICA GEBILUKA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	12/12/2023 15:10:03	JESSICA GEBILUKA	Aceito
Parecer Anterior	Carta.docx	12/12/2023 15:09:42	JESSICA GEBILUKA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 08 de Janeiro de 2024

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

ANEXO B – PROTOCOLO DE AUTORIZAÇÃO DE PEN – PR



 ESTADO DO PARANÁ		 ePROTOCOLO		Folha 1
Órgão Cadastro:	DEP/CRH/PG		Protocolo:	
Em:	06/11/2023 16:02		21.281.919-0	
Interessado 1:	JESSICA GEBILUKA			
Interessado 2:				
Assunto:	AREA DE ENSINO	Cidade: PONTA GROSSA / PR		
Palavras-chave:	INFORMACAO TECNICA			
Nº/Ano	-			
Detalhamento:	ENCAMINHO SOLICITAÇÃO PARA AUTORIZAÇÃO REALIZAÇÃO DE PESQUISA DE MESTRADO, ACADÊMICA UEPG JÉSSICA GEBILUKA			
Código TTD:	-			
Para informações acesse: https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/consultarProtocolo				



CENTRAL DE RECURSOS HUMANOS DE PONTA GROSSA
CENTRAL DE RECURSOS HUMANOS DE PONTA GROSSA

Protocolo: 21.281.919-0
Assunto: ENCAMINHO SOLICITAÇÃO PARA AUTORIZAÇÃO
 REALIZAÇÃO DE PESQUISA DE MESTRADO, ACADÊMICA
 UEPG Jéssica Gebiluka.
Interessado: JESSICA GEBILUKA
Data: 06/11/2023 16:06

DESPACHO

Encaminhado para manifestação do Diretor da Cadeia Pública Hildebrando de Souza de Ponta Grossa Sr. Jean Carlos Fogaça, solicitação para realização de pesquisa de mestrado, acadêmica Jéssica Gebiluka. Com posterior encaminhamento à Coordenação Regional de Ponta Grossa.

Carmencita Becker
 Central RH Regional de Ponta Grossa



**CADEIA PUBLICA HILDEBRANDO DE SOUZA DE PONTA GROSSA
DIRECAO**

Protocolo: 21.281.919-0
Assunto: ENCAMINHO SOLICITAÇÃO PARA AUTORIZAÇÃO
 REALIZAÇÃO DE PESQUISA DE MESTRADO, ACADÊMICA
 UEPG Jéssica Gebiluka.
Interessado: JESSICA GEBILUKA
Data: 07/11/2023 09:24

DESPACHO

I) Ciente;
 II) Apresentado documentação pertinente, conforme legislação,
 manifestamos parecer favorável à pesquisa mencionada. Destarte,
 encaminhamos a R. Coordenação R2 para análises que julgar convenientes.

At.te
 Jean Fogaça
 Direção CPHS

COORDENADORIA REGIONAL DE PONTA GROSSA
COORDENADORIA REGIONAL DE PONTA GROSSA

Protocolo: 21.281.919-0
Assunto: ENCAMINHO SOLICITAÇÃO PARA AUTORIZAÇÃO
REALIZAÇÃO DE PESQUISA DE MESTRADO, ACADÊMICA
UEPG Jéssica Gebiluka.
Interessado: JESSICA GEBILUKA
Data: 09/11/2023 11:22

DESPACHO

- I. Ciente;
- II. Trata-se de solicitação para realização de pesquisa acadêmica;
- III. Anexadas as documentações necessárias;
- IV. Encaminha-se ao DEP/GAB para providências.

Atenciosamente,
Coordenação Regional de Ponta Grossa



 assessoria.gabinete@policiapenal.pr.gov.br
 (41) 3294-2980
 Rua Maria Petroski, 3312 | Bacacheri | 82.600-730
Curitiba - PR



ASSESSORIA TÉCNICA DA POLÍCIA PENAL

Protocolo nº 21.281.919-0

DESPACHO Nº 126/2023

Trata-se de solicitação de autorização para a realização do trabalho acadêmico intitulado *"Educação prisional: Ressocialização a luz da educação. Uma análise da adesão do direito ao estudo na unidade prisional estadual Hildebrando de Souza em Ponta Grossa – Paraná"*, a ser realizado por Jéssica Gebiluka, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE-UEPG).

A acadêmica supramencionada juntou ao protocolo em epígrafe todos os documentos exigidos no Art. 2º da Portaria nº. 115/2019, quais sejam: I - Ofício da Instituição (fls. 02-03); II - Registro Geral/RG (fls. 06-09); III – Declaração de Matrícula (fl. 11); IV – Projeto de Pesquisa (fls. 12-23); e V – Termo de Sigilo (fl. 04).

Diante do exposto, encaminhe-se à Direção da Escola Penitenciária e, na sequência, de forma direta, à Direção do Tratamento Penal, para análise e manifestação de acordo com os arts. 7º e 8º da Portaria nº. 115/2019.

Após, retorne.

(datado e assinado eletronicamente)

REGINALDO PEIXOTO
Diretor-Geral da Polícia Penal

POLÍCIA PENAL DO PARANÁ

Assinatura Avançada realizada por: **Reginaldo Peixoto (XXX.760.969-XX)** em 10/11/2023 17:18 Local: DEP/GAB. Inserido ao protocolo **21.281.919-0** por: **Camilla Miranda Romanowski** em: 10/11/2023 10:31. Documento assinado nos termos do Art. 38 do Decreto Estadual nº 7304/2021. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarDocumento> com o código: **b57df8b4ca3f03bf0cfd15db0949a9e4**.



**DEPARTAMENTO DE POLÍCIA PENAL DO ESTADO DO PARANÁ
ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO PENITENCIÁRIO**

Protocolo: 21.281.919-0
Assunto: ENCAMINHO SOLICITAÇÃO PARA AUTORIZAÇÃO
 REALIZAÇÃO DE PESQUISA DE MESTRADO, ACADÊMICA
 UEPG Jéssica Gebiluka.
Interessado: JESSICA GEBILUKA
Data: 24/11/2023 16:39

DESPACHO

I - Trata-se de solicitação de autorização para a realização do trabalho acadêmico intitulado "Educação prisional: Ressocialização a luz da educação. Uma análise da adesão do direito ao estudo na unidade prisional estadual Hildebrando de Souza em Ponta Grossa - Paraná", a ser realizado por Jéssica Gebiluka, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE-UEPG).

II - Esta direção de ensino não possui óbice quanto à realização da pesquisa, e solicita disponibilização da cópia da dissertação para o repositório científico da ESPEN.

III - Preliminarmente, encaminhe-se à coordenação de ensino superior e pesquisa para ciência, e de forma direta, encaminhe-se à diretoria de tratamento penal.

At.te Rodrigo Fávaro
DIREN



**DEPARTAMENTO DE POLÍCIA PENAL DO ESTADO DO PARANÁ
DIVISÃO DE ENSINO - ENSINO SUPERIOR E PESQUISA**

Protocolo: 21.281.919-0
Assunto: ENCAMINHO SOLICITAÇÃO PARA AUTORIZAÇÃO REALIZAÇÃO DE PESQUISA DE MESTRADO, ACADÊMICA UEPG Jéssica Gebiluka.
Interessado: JESSICA GEBILUKA
Data: 27/11/2023 08:52

DESPACHO

Parecer no 012/2023
 Coordenação Ensino Superior - ESPEN/PR
 Protocolo no 21.281.919-0
 Pesquisadora: Jéssica Gebiluka
 Assunto: Autorização de realização de trabalho acadêmico de mestrado intitulado "Educação prisional: Ressocialização a luz da educação. Uma análise da adesão do direito ao estudo na unidade prisional estadual Hildebrando de Souza em Ponta Grossa - Paraná"

-
- A acadêmica realizará o trabalho na unidade prisional estadual Hildebrando de Souza em Ponta Grossa;
- A direção da Unidade Penal manifesta-se de forma favorável;
- A Coordenação Regional de Ponta Grossa manifestou-se ciente;
- O Despacho 126/2023, da Direção Geral da Polícia Penal demonstra que o pedido atende aos requisitos dispostos na Portaria no 115/2019 - DEPPEN;
- A Direção de Ensino do Departamento de Polícia Penal manifesta-se favoravelmente à realização da pesquisa e solicita disponibilização da dissertação, para compor o repositório da ESPEN;
- A Coordenação de Ensino Superior da Escola de Formação e Aperfeiçoamento Penitenciário atenta que a pesquisa com pessoas deve observar a Lei Federal no 9.610/98 e Lei no 13.709/2018;
- Portanto, esta Coordenação de Ensino Superior da ESPEN manifesta-se de forma favorável à realização desta pesquisa, devendo o pesquisador observar o disposto na legislação vigente;
- Ressaltamos que, obrigatoriamente, os dados e conclusões sejam protocolizados ao seu término, para compor o acervo da Escola de Formação e Aperfeiçoamento Penitenciário - ESPEN/Pr.

Alan Ricardo Sampaio Galleazzo
 Coordenador Ensino Superior - Espen/PR

ANEXO C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

Eu Jéssica Gebiluka, responsável pelo projeto de pesquisa intitulado "Educação prisional: Ressocialização a luz da educação. Uma análise da adesão do direito ao estudo na unidade prisional estadual Hildebrando de Souza em Ponta Grossa – Paraná", declaro cumprir com todas as implicações abaixo:

a) Que o acesso aos dados registrados em prontuário de detentos (as) ou em bases de dados para fins da pesquisa científica será feito somente após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética;

b) Que o acesso aos dados será supervisionado por uma pessoa que esteja plenamente informada sobre as exigências de confiabilidade;

c) Meu compromisso com a privacidade e a confidencialidade dos dados utilizados preservando integralmente o anonimato e a imagem do participante, bem como a sua não estigmatização;

d) Não utilizar as informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico-financeiro;

e) Que o pesquisador responsável estabeleceu salvaguardar e assegurar a confidencialidades dos dados de pesquisa;

f) Que os dados obtidos na pesquisa serão usados exclusivamente para finalidade prevista no protocolo;

g) Que os dados obtidos na pesquisa somente serão utilizados para o projeto vinculado, os quais serão mantidos em sigilo, em conformidade com o que prevê os termos da resolução 466/12 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde do Conselho Nacional de Saúde, assino este termo para salvaguardar seus direitos.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado



Jéssica Gebiluka

Pesquisadora

Contato pesquisadora: (42) 9-9995-1349

Email: jessgebiluka@gmail.com ou 23040201023@uepg.br