

## A ESCOLA PÚBLICA E A OFERTA DE EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE

## LA ESCUELA PÚBLICA Y LA OFERTA DE EDUCACIÓN PARA JÓVENES Y ADULTOS PRIVADOS DE LIBERTAD

## PUBLIC SCHOOL AND THE PROVISION OF EDUCATION FOR YOUNG PEOPLE AND ADULTS DEPRIVED OF THEIR LIBERTY

Mariângela Graciano<sup>1</sup>  
Universidade Federal de São Paulo, Brasil  
marigraciano@terra.com.br

### Resumo:

*Este trabalho apresenta reflexões sobre a relação estabelecida entre unidades prisionais e escolas públicas da rede de ensino oficial do Estado de São Paulo, em virtude da oferta da educação básica à população carcerária, iniciada em 2013. As reflexões expostas foram formuladas a partir da análise de entrevistas, realizadas entre 2014 e 2016, envolvendo agentes de segurança penitenciária, professores/as, educandos(as), e gestores das escolas públicas responsáveis pelas classes das unidades prisionais. Os resultados demonstram o impacto do super encarceramento na oferta da educação; apontam limites e possibilidades na tensa convivência entre os princípios da Educação e os da Segurança e Disciplina; captam a conversão da escola pública em espaço para denúncia de violações de direitos sofridas na prisão; evidenciam a omissão do Estado na oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, por fim, indicam temas emergentes para a produção de conhecimento sobre a EJA na prisão.*

**Palavras-chave:** *educação nas prisões; educação de jovens e adultos; educação de jovens e adultos privados de liberdade; direitos humanos; políticas educacionais*

### Resumen:

*Este trabajo presenta reflexiones sobre la relación establecida entre unidades carcelarias y escuelas públicas de la red oficial de enseñanza del Estado de São Paulo (Brasil), en razón de la oferta de educación básica a la población encarcelada iniciada en 2013. Las*

---

<sup>1</sup> Graduada em Jornalismo e Ciências Sociais, é doutora e mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), tendo produzido pesquisas sobre a educação de mulheres encarceradas e a participação da sociedade civil na oferta de atividades educativas nas prisões. É professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), onde leciona as disciplinas “EJA: diversidade e práticas educativas” e “Educação escolar em espaços de privação de liberdade”. Coordenou o Programa de Residência Pedagógica para a EJA entre 2015 e 2017.

*reflexiones expuestas fueron elaboradas a partir del análisis de entrevistas realizadas entre 2014 y 2016 a agentes de seguridad penitenciaria, profesores/as, educandos/as, y gestores de las escuelas públicas responsables por las aulas en las unidades carcelarias. Los resultados demuestran el impacto de la situación de súper encarcelamiento en la oferta educativa; señalan límites y posibilidades en la tensa convivencia entre los principios de la Educación y los de la Seguridad y Disciplina; captan la conversión de la escuela pública en un espacio para la denuncia de violaciones de derechos que ocurren en la cárcel; ponen en evidencia la omisión del Estado en la oferta de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA); y, finalmente, indican temas emergentes para la producción de conocimiento sobre la EJA en la cárcel.*

**Palabras-clave:** *educación en la cárcel; educación de jóvenes y adultos; educación de jóvenes y adultos en privación de libertad; derechos humanos; políticas educacionales*

**Summary:**

*This article presents reflections on the relationship established between prison units and public schools of the official education network of the State of São Paulo, due to the offer of basic education to the prison population, begun in 2013. The reflections were formulated based on interviews conducted between 2014 and 2016, involving prison security agents, teachers, students, and managers of the public schools responsible for the classes of the prison units. The results demonstrate the impact of overcrowding on the offer of education; point out limits and possibilities in the tense coexistence between the principles of Education and those of Security and Discipline; capture de conversion of the public school into a place for the denouncing of violations of right suffered in prison; evidence the State's omission in offering the Youth and Adult Education and, finally, indicate emerging issues on the production of knowledge about the youth and adult education in prison.*

**Keywords:** *education in prisons; youth and adult education; education of young people and adults deprived of their liberty; human rights; educational policies*

Recibido: 5 de noviembre 2018

Aceptado: 15 de julio de 2019

## **Introdução**

Este trabalho apresenta reflexões sobre a relação estabelecida entre unidades prisionais e escolas públicas da rede de ensino oficial do Estado de São Paulo, em virtude da oferta da educação básica à população carcerária deste Estado, em curso desde 2013, por meio da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), estabelecida nos artigos 37 e 38 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

Até 2013, 1,8%<sup>2</sup> da população carcerária do estado de São Paulo tinha acesso à educação formal. Em 87% das unidades, a elevação da escolaridade dependia exclusivamente da participação e aprovação nos exames de certificação promovidos pelos órgãos gestores da educação nacional e estadual. Em grande parte das unidades prisionais os estudos de preparação para estes exames eram realizados com o auxílio de um/a monitora, selecionada entre a população carcerária, que recebia apoio financeiro e pedagógico da Fundação Professor Doutor Manoel Pedro Pimentel (FUNAP), órgão vinculado à Secretaria da Administração Penitenciária (SAP) (Português, 2001).

As reflexões apresentadas foram formuladas a partir da análise de entrevistas realizadas no âmbito da pesquisa “A implementação da modalidade EJA no sistema prisional paulista”, cujo objetivo geral foi a produção de dados, informações e reflexões sobre o processo de implementação das determinações estabelecidas nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Prisões (Parecer N° 2/CEB/CNE) que, entre outras orientações, determinou que a responsabilidade pela oferta da educação básica nos sistemas prisionais seria de responsabilidade dos órgãos da administração pública responsáveis pela gestão dos sistemas oficiais de ensino.

Em decorrência do estímulo a um novo arranjo institucional, por meio do estabelecimento de vínculos entre órgãos da gestão educacional, com aqueles destinados a gerir a execução penal, foram estabelecidos como objetivos específicos: a identificação e análise do processo de transferência da responsabilidade pela oferta educacional da SAP/FUNAP para a Secretaria Estadual de Educação (SEE/SP); a compreensão da relação estabelecida entre as escolas públicas vinculadoras e as unidades prisionais na elaboração e concretização do projeto político pedagógico, bem como a identificação das condições de

---

<sup>2</sup> A porcentagem corresponde à população carcerária que cumpre pena em regime fechado ou semi-aberto nos Centros de Ressocialização (CRs), que tem como uma das exigências da execução penal a frequência à educação básica ofertada pelo sistema oficial de ensino. São 22 CRs num total de 170 unidades prisionais em São Paulo, totalizando 4.325 internos/as, conforme informações oficiais disponíveis em: <http://www.sap.sp.gov.br/>, acessadas em 20/11/2018. O encarceramento nos CRs é restrito a pessoas réus primárias, com penas não superiores a dez anos, devendo ser a primeira e única condenação, que não respondam a nenhum outro processo criminal, morem, no máximo, a 200 quilômetros de distância da unidade, e não estejam vinculadas a nenhum grupo organizado de presos/as (CNJ, 2017). Conforme informações oficiais, nestas unidades não há superlotação, havendo, inclusive número menor de encarcerados/as em relação à sua capacidade física.

ensino-aprendizagem nas unidades prisionais do estado que concentra a maior população carcerária do País.

Para efeito das reflexões apresentadas neste artigo serão considerados os resultados das entrevistas<sup>3</sup> com 23 profissionais da segurança, sendo 12 homens e 11 mulheres, e 4 (quatro) equipes gestoras das escolas da rede oficial de ensino, sendo três coordenadoras pedagógicas, um coordenador pedagógico e uma diretora de escola.

O trabalho de campo foi realizado no período de outubro de 2014 a junho de 2016, contemplando 2 (duas) penitenciárias masculinas, 1 (uma) penitenciária feminina, 1 (um) Centro de Progressão Penitenciária (CPP) feminino e 3 (três) Centros de Detenção Provisória (CDPs), masculinos, localizados na capital paulista e sua região metropolitana<sup>4</sup>; e 4 (quatro) escolas da rede estadual de ensino, responsáveis pela oferta da educação básica naquelas unidades prisionais, localizadas próximas às unidades prisionais.

Buscando apreender aspectos subjetivos que conformam as relações estabelecidas por profissionais da educação e profissionais da segurança com a oferta da educação formal nas unidades prisionais, foi utilizada a técnica de entrevista compreensiva, cuja ausência de rigidez na estrutura permite “a construção da problemática de estudo durante seu desenvolvimento e nas diferentes etapas (...) e as questões previamente definidas podem sofrer alterações conforme o direcionamento que se quer dar à investigação” (Zago, 2003, p. 95).

O contexto prisional é analisado a partir das contribuições de Salla (1997), Maia (2009), entre outros, sobre as origens históricas da prisão no Brasil; e dos elementos que caracterizam as instituições totais (Goffman, 2005), a prisão disciplinar (Foucault, 1986) e a prisão pós-disciplinar (Chantraine, 2006; Dias, 2017).

A ampliação formal dos direitos educativos da população carcerária, bem como a precariedade da oferta da EJA identificada neste trabalho, são compreendidas a partir das

---

<sup>3</sup> Na pesquisa citada também foram entrevistadas 13 professoras e 6 (seis) professores com atuação nas unidades prisionais; 108 pessoas privadas de liberdade (71 homens e 37 mulheres), sendo que 87 estavam matriculados/as nas turmas de ensino fundamental e médio; 6 (seis) que não estavam estudando no momento da entrevista, mas já tinham frequentado a escola na prisão, e outros/as 15 que nunca o fizeram. Para mais informações ver Graciano (2018).

<sup>4</sup> Participou parcialmente da realização das entrevistas a estudante Mayara Luiza, no período bolsista de Iniciação Científica pelo CNPq.

análises sobre as mudanças legislativas e políticas educacionais destinadas às pessoas jovens e adultas com baixa ou nenhuma escolaridade, nos primeiros 15 anos do novo milênio, conforme os estudos de Ireland (2012); Julião (2018); Torres (2017); Cury (2000); Arroyo (2016) e Di Pierro e Ximenes (2011).

### **O direito à educação da população carcerária**

No Brasil, em 1984 a execução penal foi detalhada pela Lei 7.210 (LEP/1984), alterando parcialmente o Código Penal de 1940. A oferta da educação nas prisões foi estabelecida no Capítulo II, denominado “Da Assistência”, juntamente com a assistência material, à saúde, jurídica, social e religiosa.

A redação original da LEP/1984 estabelecia a possibilidade de remição da pena apenas para a participação nas atividades de trabalho, com a redução de 1 (um) dia, a cada 3 (três) de trabalho.

Em 2011, após longo período de mobilização de organizações da sociedade civil (Torres, 2017, p. 245), a Lei 12.433 alterou a redação da Lei de Execução Penal, estabelecendo a remição de 1 (um) dia na pena para cada 12 (doze) horas de estudos.

Outras importantes alterações na LEP/1984 foram feitas pela Lei 13.163 (9/9/2015), que transferiram para Lei de Execução Penal as determinações da Constituição Federal de 1988 sobre a educação, e submeteram a educação nas prisões à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que, no âmbito da Educação Básica, reconhece a especificidade das necessidades educativas de pessoas jovens e adultas, formulando para seu atendimento modalidade específica de educação: a EJA (BRASIL, 2000).

Para induzir os estados a cumprirem a legislação, o governo federal instituiu por meio do Decreto N° 7.626, de 24/11/2012, o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEEP), que condicionava o repasse de recursos financeiros à formulação de planos estaduais para a educação em prisões, alinhados ao Parecer N°2 (CEB/CNE-2010).

O reconhecimento formal dos direitos educativos da população carcerária está inserido no âmbito das políticas educacionais nacionais implementadas a partir de 2003, e destinadas às pessoas jovens e adultas, com baixa ou nenhuma escolarização. Ireland

(2012), afirma que as ações governamentais foram estimuladas por dois movimentos: de um lado, a ampliação de oportunidades de escolarização e, de outro, a formulação de estratégias para atender à diversidade do público da EJA:

Embora a âncora da política de EJA continue sendo profundamente escolar, há uma busca para diversificar as respostas em consonância com as necessidades de aprendizagem dos diversos segmentos da sociedade em desvantagem escolar (Ireland, 2012, p.3)

Neste contexto, além das alterações na legislação, verificou-se a extensão de diversos programas nacionais da EJA para a população carcerária (Ireland, 2012; Julião, 2018).

E foi também neste contexto que, em 2013, o governo do estado de São Paulo instituiu a oferta da Educação Básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), a jovens e adultos privados de liberdade nos estabelecimentos penais (Decreto nº 57.238-17/8/2011; Resolução Conjunta SEE/SAP – 16/1/2013).

O arranjo institucional adotado foi a vinculação, administrativa e pedagógica, das classes instaladas na prisão a escolas da rede pública estadual de ensino; e a atuação exclusiva de profissionais da educação destituídos de vínculos empregatícios efetivos com a mesma rede de ensino, opção justificada pelo intuito de garantir a afinidade do/a docente com a especificidade do trabalho.

Por fim, o governo estadual paulista optou por não partilhar a responsabilidade da oferta da EJA nas prisões com as redes municipais de ensino, contrariando o processo de municipalização da oferta de vagas nos anos iniciais do ensino fundamental para jovens e adultos, tendência verificada desde a década de 1990 (Di Pierro e Ximenes, 2011).

Tais opções político-administrativas do governo paulista tem suscitados desafios de diferentes naturezas na implementação da modalidade EJA nas prisões. O primeiro deles está relacionado à fragilidade dos vínculos docentes com seu empregador, o governo estadual, condição que coloca esses profissionais em desvantagem na convivência com os colegas da área da segurança. Como demonstrado a seguir, em situações de conflito ou

tensão, os docentes contam, exclusivamente, com a intervenção da equipe gestora da escola vinculadora, mas este apoio nem sempre está disponível.

Outro desafio imposto diz respeito à formação dos profissionais da educação para atuar na modalidade EJA, em todas as etapas da educação básica. Ao recrutar, exclusivamente, docentes entre os profissionais precariamente contratados pela secretaria estadual de educação, o governo paulista assumiu a responsabilidade por sua formação para atender os anos iniciais do ensino fundamental e a alfabetização de jovens e adultos, uma vez que o grupo não possui formação inicial ou experiência profissional. A situação se agrava ainda mais pelo fato de as escolas vinculadoras não ofertarem EJA nem mesmo para as séries finais do ensino fundamental, ou ensino médio. Dessa forma, o atendimento às especificidades e necessidades educativas de jovens e adultos tem se mostrado tão desafiador quanto as condições de ensino e aprendizagem impostas pela situação de encarceramento.

### **O super-encarceramento e o espaço da escola na prisão**

Concomitantemente à ampliação formal dos direitos educativos da população carcerária, o Estado brasileiro seguiu adotando medidas que aumentaram a taxa de encarceramento em 707% desde o início da década de 1990, aprofundando o que Dias (2017) classifica como a permanente crise do sistema carcerário brasileiro, consequentemente, restringindo espaços físicos para a realização de atividades educativas.

Em 2014, o Censo Penitenciário Nacional de 2016 (BRASIL/MJ, 2016) indicava que das 726.712 pessoas privadas de liberdade, 58% não tinha concluído o ensino fundamental e 15% não concluíra o ensino médio.

Os índices indicam demanda potencial para a EJA de 421.493 vagas para o ensino fundamental e 19.007 vagas para o ensino médio. No entanto, o mesmo Censo Penitenciário registrava que apenas 10% da população carcerária frequentava as turmas de EJA, sendo que a metade deste grupo cursava o ensino fundamental. A mesma fonte indica ainda que 55% das unidades prisionais não dispunham de salas de aula e 84% não tinham “sala de professores”.

O Estado de São Paulo é responsável por aproximadamente 30% da população carcerária do País. Em 2016, eram 241.061 pessoas encarceradas, sendo 224.957 homens e 15.104 mulheres. Entre essas pessoas, 53% tinha entre 18 e 30 anos, portanto, jovens, 56% era negra, 50% não tinha concluído o ensino fundamental e 19% não tinha concluído o ensino médio, o que representa demanda potencial de 210.747 vagas para o ensino fundamental e 45.802 para o ensino fundamental.

Sobre a oferta da educação formal no estado de São Paulo, de acordo com a SEE/SP, no ano de 2016, 135 das 164 unidades prisionais do sistema paulista dispunham de espaços destinados a atividades educacionais, num total de 615 salas de aula<sup>5</sup>, o que significa que quase 20% dos estabelecimentos destinados à privação de liberdade ainda não estão em condições de ofertar educação.

A SEE também informou o atendimento mensal médio de 13.637 alunos na educação formal, o que significa cobertura de aproximadamente 5% da demanda potencial, ou déficit de vagas em torno de 95%.

Entre as 7 (sete) unidades prisionais investigadas neste trabalho, apenas 4 (quatro) ofertavam educação formal no período da pesquisa. Na Penitenciária Masculina, o número de vagas disponíveis corresponde a 18% do total da população encarcerada na unidade; na Penitenciária Feminina, as vagas correspondem a 5,8% das internas; no Centro de Detenção Provisória as vagas atendiam a 8,1% dos prisioneiros e, no Centro de Progressão Penitenciário Feminino, 24,5% das internas dispunham de vagas na escola.

As entrevistas e dados oficiais indicam evidente limite no espaço físico, ocasionado pela superlotação, e também a insuficiente garantia de recursos humanos para garantir a oferta universal de vagas para a educação básica na prisão.

A aparente contradição entre a ampliação dos direitos, concomitantemente à imposição de restrições para sua concretização conformam as condições para a gestão da prisão pós-disciplinar (Chantraine, 2006, pp. 86 - 87), organizada não para a reabilitação prevista na prisão disciplinar (Foucault, 1986), mas simplesmente para tirar de circulação

---

<sup>5</sup> Informação fornecida pelo Núcleo de Inclusão Educacional- NINC/CGEB da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, em resposta à ofício encaminhado pela autora.



grupos sociais específicos, em geral, selecionados por critérios étnico-raciais e econômicos (Bauman, 1999).

A ampliação dos direitos e, ao mesmo tempo, a redução das chances de acessá-los, favorece a organização do espaço prisional por meio do sistema de privilégios (Chantraine, 2006), que induz os grupos contemplados a colaborarem com a manutenção da ordem interna.

A história do aprisionamento no Brasil (Salla, 1997, Maia, 2009, entre outros) permite afirmar a inexistência da prisão disciplinar. As unidades prisionais já nasceram superlotadas, com insuficiência de vagas para as atividades de trabalho e destinada ao encarceramento da população negra (Salla, 1997; Aguirre, 2009, entre outros). Dessa forma, no atual contexto é possível identificar características da prisão pós-disciplinar, mesmo nunca tendo existido a prisão disciplinar.

### **Encontro entre duas instituições**

O início da oferta da educação formal no sistema prisional não foi acompanhado pela organização de protocolos, orientações ou diretrizes institucionais para regular a relação entre a escola pública e a prisão. Tampouco as equipes desses universos particulares foram chamadas a participar da elaboração do PEP, ou receberam formação específica. Não aconteceram apresentações ou reuniões institucionais para celebrar o início dos trabalhos. No entanto, a omissão dos dirigentes da SEE e SAP foi superada pela iniciativa pessoal de algumas equipes gestoras das escolas vinculadoras.

As entrevistas com os(as) funcionários(as) das unidades prisionais revelaram que, inicialmente, três das quatro equipes das escolas vinculadoras buscaram aproximação com a unidade prisional. Em duas delas, (A e B), houve o estabelecimento de agenda de reuniões com a participação das equipes de segurança diretamente envolvidas nas atividades de educação, professores(as) e coordenação pedagógica.

Os(as) funcionários(as) da segurança valorizaram a atitude, ressaltando, em uma das unidades femininas, que a visita inicial do diretor da Escola A foi fundamental para que as educandas aceitassem a presença das(as) professores(as), superando a resistência inicial

provocada pela substituição das colegas que atuavam como monitoras sentenciadas no modelo anterior.

Além de saudar as alunas com boas-vindas, o diretor informou sobre seus direitos como livro didático, material e merenda escolar; e colocou a escola à disposição para receber suas demandas, e também de seus familiares, nos temas relativos à educação. “Ele fez com que elas se sentissem parte da escola, alunas mesmo”, destaca a agente.

A observação da funcionária remete a um tema caro aos estudos sobre a evasão e permanência dos educandos da EJA nas salas de aula: o pertencimento. Cerutti-Rizzatti e Pedralli (2013) recorrem à noção de “identidade institucional de aluno” (Bourdieu, 1983), demonstrando que a permanência e sucesso na escola, para educandos da EJA, estão diretamente vinculados ao sentimento de pertencimento à comunidade escolar, estabelecido por diferentes razões, mas, notadamente, pelo tratamento dispensado por professores(as) e equipe gestora.

A Escola B também buscou intensa aproximação com a unidade prisional, conforme entrevista com a equipe da unidade prisional, um Centro de Detenção Provisória masculino. Antes mesmo de oficializado o início PEP, direção e coordenação pedagógica foram visitar a unidade e, além de estabelecer agenda de reuniões, desenvolveram projetos comuns, cujo objetivo era a sensibilização da comunidade escolar, externa à prisão, para superação do preconceito contra a população carcerária. Assim, todas as atividades da escola vinculadora eram estendidas às classes da unidade prisional e à participação dos educandos, que tinham seus trabalhos, pesquisas e maquetes expostas nas feiras de ciência e mostras culturais.

As entrevistas revelam, no entanto, que as relações estabelecidas entre as gestões das escolas públicas e seus/as educandos/as privados/as de liberdade não são contínuas ou organizadas, mas sofrem com a intensa rotatividade das equipes gestoras.

### **Descontinuidades e omissões**

Observar a relação estabelecida entre escolas públicas e prisões é uma oportunidade para perceber similaridades e antagonismos entre as duas instituições.

A primeira constatação é que a rotatividade das equipes gestoras é comum às duas instituições, manifestando-se de maneira mais intensa nas escolas públicas – todas as

direções e coordenações pedagógicas das quatro escolas observadas sofreram alterações, pelo menos uma vez, durante o período da pesquisa, 20 meses, enquanto na unidade prisional houve uma substituição de equipe dirigente.

As alterações nas equipes gestoras das escolas ocasionaram impactos negativos no processo de oferta educacional em três das quatro unidades investigadas. A Escola D, que demonstrou continuidade no trabalho pedagógico em relação às classes da prisão, sofreu alteração parcial, com a substituição da coordenação pedagógica, mas manutenção da direção.

Assim, o movimento de aproximação das escolas vinculadoras com as unidades prisionais foi interrompido em três das quatro unidades.

A Escola A, dois anos depois de saudar as novas alunas e após três mudanças na equipe gestora, era considerada “péssima” pelas funcionárias da unidade prisional. A diretora e a coordenação pedagógica nunca visitaram a unidade e encerraram as reuniões conjuntas que envolviam a equipe de segurança, determinando que os encontros de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) fossem realizados exclusivamente na escola, nos quais, de acordo com as funcionárias e também as(os) professores(as), as especificidades da educação de jovens e adultos de maneira geral, e a educação nas prisões, não são abordadas. A equipe da unidade prisional tentou visitar a escola, mas não foi recebida.

A equipe da escola também se recusava a realizar os procedimentos administrativos, como a matrícula das alunas, compra e distribuição do material de consumo. O único material enviado à unidade prisional foram cadernos cujo acabamento era feito com arame, material proibido na unidade por “razões de segurança”. Ante a recusa da substituição, os cadernos foram desmontados e as educandas receberam folhas avulsas<sup>6</sup>.

A coordenação pedagógica admite que “o Projeto (PEP) foi meio deixado de lado”, em virtude da falta de funcionários, e justificou não poder “deixar a minha escola para atender ao presídio”. A profissional, que assumiu o cargo em 2014, afirmou em 2016 ter “muita vontade” de conhecer as classes da prisão, mas não vai por falta de tempo e

---

<sup>6</sup> Durante as entrevistas com as educandas, o episódio foi lembrado com indignação.

condições materiais, uma vez que a SEE não disponibiliza transporte para o deslocamento, nem remunera adicionalmente a título de “periculosidade”.

Na Escola B, 18 meses após as entrevistas realizadas na unidade prisional, e sob nova gestão, as reuniões pedagógicas na unidade prisional passaram da periodicidade semanal para a mensal. As reuniões semanais realizadas na escola vinculadora não contam com a participação dos docentes que atuam na unidade prisional, que são informados sobre os temas discutidos pelo envio de mensagens eletrônicas, e a equipe gestora admitiu ter contato esporádico com o grupo.

A aproximação dos educandos privados da liberdade com a escola vinculadora ficou por conta da tentativa de envolver os educandos da prisão nas Olimpíadas de Matemática, e também pela gravação de depoimentos sobre a importância da escola, “para mostrar aos alunos daqui... a ideia foi sensibilizar e despertar interesse dos alunos que ‘não se adaptam’ à sala de aula”, disse o coordenador. No depoimento, segundo o coordenador, o educando da prisão demonstrava arrependimento por não ter frequentado a escola quando adolescente, e “aconselhava” os jovens a estudarem para ter “um futuro melhor” que o seu.

Se na Escola B a primeira fase de aproximação da comunidade escolar com a população carcerária, por meio da exposição de sua produção intelectual e artística, tinha por objetivo estimular a superação dos preconceitos em relação ao grupo, a segunda fase tende a reforça-los, destacando suas transgressões, e ocultando seu potencial na produção de conhecimento.

Assim como na Escola A, na escola B a coordenação afirmou não acompanhar o trabalho pedagógico na unidade prisional por falta de tempo e acúmulo de funções na unidade escolar.

A Escola C contava com uma coordenação pedagógica exclusiva para acompanhar as classes instaladas na prisão, mas, depois de seis meses no cargo, a coordenadora tinha estado na unidade prisional duas vezes, e afirmava acreditar que a formação dos profissionais que atendem os anos iniciais da EJA é de responsabilidade da Diretoria de Ensino, uma vez que a escola vinculadora não oferta este ciclo da EJA.

Na Escola “D”, que também conta com uma coordenação pedagógica exclusiva para as classes da prisão, apesar da manutenção das orientações gerais em virtude da

continuidade da direção, durante a finalização do trabalho de campo na unidade prisional, houve a substituição do diretor geral e também da coordenadora das atividades de educação e trabalho, mas não foi possível captar descontinuidades na organização do espaço escolar.

Em que pese a fragilidade institucional do PEP já assinalada anteriormente, é evidente que cada escola, dependendo da equipe gestora, assim como cada unidade prisional, dependendo da equipe de segurança, tem interpretações distintas sobre os procedimentos - administrativos, burocráticos, didático-pedagógicos e políticos -, necessários para a implementação da modalidade EJA no sistema prisional, conformando universos particulares.

Salla (1997), ao analisar o nascimento da prisão no País, no período Imperial, em meados do século XIX, descreve a “autonomia do dirigente (diretor ou administrador)”, como sendo uma das mais controversas características da prisão brasileira, mantida ao longo de sua história

Mesmo cercadas de regulamentos e leis que orientam o seu funcionamento, ou fiscalizadas por comissões de inspeção ou visitas ou qualquer outra entidade específica do aparato judiciário, as prisões sempre favorecem uma enorme margem de atuação da equipe dirigente, para além dos contornos propriamente legais (Salla, 1997, p. 51)

As entrevistas com as coordenações pedagógicas revelam que esta autonomia, inclusive frente às normas que regulam a educação de jovens e adultos em geral, e a educação nos estabelecimentos prisionais em particular, foi incorporada à atuação da gestão escolar.

Dessa forma, direitos educativos assegurados na LDBN/1996 aos estudantes jovens e adultos são negados aos educandos privados de liberdade, tais como merenda, livro e material didático. Também tornou-se campo discricionário o cumprimento das funções profissionais, como o apoio e orientação ao trabalho docente.

### **A EJA como modalidade periférica**

A equipe pedagógica da Escola A afirma não liberar o material pedagógico porque “sabe que lá a regra é não deixar entrar”, mas permite que os(as) professores(as) levem revistas emprestadas para trabalharem com as alunas.

Na Escola B, direção e coordenação pedagógica afirmaram desconhecer o tipo de material pedagógico que os(as) professores(as) utilizam, mas sabem que “improvisam”, e “ouviram dizer” que existe um *kit* entregue diretamente na unidade prisional pela Diretoria de Ensino. “O que vai daqui para lá é por iniciativa dos professores, mas não é específico da EJA”, afirma o coordenador.

Já na Escola C, a coordenadora informa que existe um *kit* (caderno, lápis e régua) “específico para elas”, que foi direto para a unidade prisional. Afirmou não saber se há distribuição de livros para as educandas, mas “viu” livros para professores, e que estes profissionais “passavam na Diretoria de Ensino e nas escolas que ofertam EJA para retirar ‘sobra’ de livros”.

Ainda sobre o material pedagógico, informou a utilização de “sobra de provas” elaboradas para as crianças e os adolescentes, na avaliação das aprendizagens das educandas da unidade prisional.

A utilização recorrente de ações e atividades improvisadas, adaptadas e precarizadas, bem como a naturalização da responsabilização do docente pela garantia de todas as condições de ensino e aprendizagem, demonstram a omissão da equipe dirigente da SEE/SP na indução, qualificação, apoio e acompanhamento das ações e atividades tanto nas escolas vinculadoras, quanto nas classes instaladas nas prisões.

No entanto, as entrevistas apontam que a falta de experiência e formação para atuação na EJA, bem como a inexistência de material didático específico para a modalidade, não são condições exclusivas da educação nas prisões, mas refletem a não superação do paradigma compensatório que marca as ações governamentais destinadas à educação de jovens e adultos (Di Pierro, 2005, entre outros).

Afirmações como: “Não tem EJA na escola”, ou “A rede estadual não trabalha com alfabetização”, utilizadas pelas coordenações pedagógicas para justificar a ausência de formação continuada para a docência, e de material e livro didático são inadmissíveis, do

ponto de vista normativo. Em primeiro lugar porque a Lei 13.163/2015, explicita que o ensino ofertado nas prisões deve ser integrado aos sistemas estadual e municipal de ensino, e mantido administrativa e financeiramente com o apoio da União, não apenas com recursos destinados à Educação, mas também “pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária”.

De um lado, não envolver as redes municipais de ensino na oferta da EJA nas prisões foi uma opção política do governo estadual paulista, que tem penalizado profissionais da educação e educandos envolvidos no PEP. De outro lado, é pertinente indagar sobre o destino dos recursos públicos alocados em virtude das matrículas efetivadas, que contam com o financiamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Ainda que a inclusão da EJA no Fundeb não tenha atingido o resultado esperado quanto ao estímulo para ampliação do número de vagas ofertadas nesta modalidade (Di Pierro e Ximenes, 2011), sendo mantida a tendência de redução nas matrículas (Ireland, 2012), o fato é que as classes abertas no sistema prisional geram o repasse de recursos que, conforme apontado neste, não tem garantido condições de permanência aos educandos das prisões.

Em segundo lugar, as entrevistas indicam que a rede estadual de ensino não disponibilizou material ou livro didático específico para a EJA mesmo no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, etapas sob a sua responsabilidade na organização da oferta da educação básica no Estado de São Paulo.

Ao analisar o comportamento da administração estadual paulista frente ao dever de garantir acesso e permanência de jovens e adultos na educação básica, Di Pierro e Ximenes (2011) identificam “mecanismos institucionais – não necessariamente assumidos pelas autoridades administrativas”, justamente no sentido oposto:

Há orientações expressas das Coordenadorias e Diretorias de Ensino no sentido de que as escolas encaminhem os demandantes de vagas no ensino fundamental, tanto primeiro quanto segundo segmentos, para que procurem matrícula junto às redes municipais de ensino (...). Também com efeito restritivo sobre a oferta de oportunidades na modalidade, com graves

implicações na qualidade do ensino, há orientação condicionando a autorização para a abertura e continuidade de turmas a um número “mínimo” de quarenta estudantes cadastrados. Como consequência dessa orientação, foram identificadas situações em que as escolas são levadas a unificar turmas durante o período letivo, mesmo que as salas passem a funcionar com mais de sessenta alunos matriculados (Di Pierro e Ximenes, 2011, p. 10).

A omissão dos governantes estaduais para com a oferta da EJA, além de flagrante conflito com a legislação, demonstra o lugar de subalternidade desta modalidade no sistema de ensino, ou como afirma Arroyo (2017), sua condição periférica, porque destinada às populações periféricas.

*Educación dos periféricos.* (...) Os percursos de ônibus das periferias revelam quem são esses educandos e seus educadores. Revelam a EJA, opção dos periféricos. Oferta periférica – saída de emergência no sistema escolar. (...) [As] cartografias do espaço e do viver dos periféricos (...) revelam a história da EJA não só nos espaços periféricos, mas na periferia do próprio sistema educacional, na periferia das políticas públicas. Revelam a condição periférica dos docentes que optam pela EJA. (Arroyo, 2017, pp. 33-34)

As reflexões do autor são proféticas em relação à condição de trabalho dos(as) docentes que atuam nas prisões: excluídos de direitos trabalhistas, sem vínculos institucionais, formação adequada e material ou equipe de apoio, muitas vezes abandonados(as) pela SEE em geral, e escolas vinculadoras especificamente, assumem riscos e consequências de acordos informais estabelecidos com as equipes de segurança para adequar o tempo da escola ao tempo da prisão constituem condições periféricas de trabalho e existência.

Na unidade prisional vinculada à Escola A, funcionários da segurança afirmam ter estabelecido acordos informais com os profissionais da educação a fim de ajustar a gestão do tempo e do espaço na prisão.

Assim, as frequentes aulas vagas ocasionadas pela falta de professores(as) de Química e Física, foram alocadas no final do período para facilitar a organização do espaço e também a computação de horas estudadas para efeito da remição penal.



Outro acordo informal estabelecido para ajustar o tempo da escola ao tempo da prisão é a organização de um “banco de atividades” para serem distribuídas às alunas pela equipe da segurança quando as aulas são suspensas em virtude dos procedimentos de revista às celas (blitz), que acontecem com frequência, comprometendo a carga horária de aula determinada oficialmente.

As entrevistas demonstraram que esta tem sido uma prática recorrente, acordada entre profissionais da educação e da segurança de outras unidades, de maneira que mesmo sem aulas há o registro de dias letivos, sem qualquer observação adicional nos diários de classe.

A condição de modalidade de ensino confere à EJA características próprias, justamente possibilitando assumir configurações de organização administrativa e político-didático-pedagógicas específicas, com vistas a atender às necessidades dos diferentes sujeitos de direito, considerando sua condição existencial, conforme estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação, quando estabeleceu, por meio do Parecer nº 11/ 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos:

Ela [a modalidade EJA] tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. (...) usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento conseqüente. (CEB/CNE/Cury, p. 26)

A adequação de tempos e espaços escolares para atender às necessidades específicas de diferentes contextos é intrínseca à modalidade EJA, constituindo-se em base para a formulação de projetos político-didático-pedagógicos. Portanto, não há razão para acordos informais, sem registros oficiais, medida que, de um lado, constrange o ofício docente e, de outro, impede a explicitação das especificidades da oferta da educação formal nas prisões, mantendo nas sombras os procedimentos de segurança rotineiramente adotados.

### **Conflitos e acomodações**

As entrevistas demonstram que, de maneira geral, os(as) agentes de segurança aprovam a oferta da educação formal no sistema prisional, desde que não ameace “a segurança”. Ocorre que a noção de regras de segurança varia entre os universos particulares

de cada unidade e, nestes, entre os(as) profissionais(as). A permissão para que os(as) estudantes levem seus cadernos e livros para as celas, assim como as cores de canetas aceitas e tipos de cadernos, entre outras determinações, variam de acordo com as crenças locais sobre disciplina e segurança.

Na unidade prisional vinculada à Escola B, o grupo de funcionários entrevistado manifestou admiração e respeito para com as(os) professores(as), o que não significa necessariamente valorização da educação no ambiente prisional, conforme explica um agente de segurança, que aponta duas posições entre os colegas: “de um lado o grupo que acredita que a execução da pena tem a função de reintegração e a educação é importante parte desse processo; e de outro os funcionários que acreditam que a execução da pena deve ser apenas punitiva, e por isso não são favoráveis ao acesso à educação, embora não cheguem a boicotar”.

Os funcionários afirmaram perceber “mais seriedade e qualidade nas aulas”, e valorizam a vinculação ao sistema oficial de ensino, por possibilitar a continuidade dos estudos quando da conquista da liberdade e ter despertado maior interesse na população carcerária. De acordo com o funcionário responsável pelo trânsito dos educandos das celas para a sala de aula, o interesse pode ser percebido nas “conversas” travadas entre os estudantes: “Antes os assuntos eram exclusivamente do mundo do crime, e agora comentam sobre aspectos interessantes da aula ou lições e tarefas que devem desenvolver nas celas”.

O atendimento de levar para a escola agora é muito bacana. No trânsito vejo a fisionomia deles diferente; e também o diálogo entre eles, sempre sobre a escola. Percebo mais alegria, mais autoestima. Vi pessoas chegarem tristes, fechadas, e agora estão mais alegres, interessadas em algo. (ASP, CDP)

Outro funcionário, exclusivamente do setor da segurança, sem nenhuma relação direta com o espaço das salas de aula, disse que no início muitos educandos buscavam a escola apenas para a remição [da pena], “mas quando percebem que a coisa é séria se empenham para aprender e se desenvolver”.

Na mesma unidade prisional, o diretor de segurança sintetiza a relação entre profissionais da educação e da segurança: “o profissional de segurança precisa entender que

o preso em atividade não pensa coisa ruim. O profissional da educação precisa entender que a alteração na rotina (blitz) é para sua própria segurança”.

Afirmou ainda considerar positivo o fato de os(as) professores(as) terem chegado sem conhecer as regras de segurança, “sem os vícios do presídio”: “Agem como professores, os monitores sentenciados [alusão ao modelo anterior] agiam como agentes de segurança. Eles [os professores] não tem noção da rotina da cadeia, e tratam os alunos como alunos. Diferente de quem está no dia-a-dia. No início eu tinha receio, mas agora acho bom”, disse, salientando que a postura dos(as) professores(as) tem induzido alguns agentes de segurança à reflexão sobre suas práticas, chegando mesmo a abandonar algumas regras de disciplina, consideradas desnecessárias como, por exemplo, a proibição de canetas vermelhas.

As manifestações de apoio e apreço à oferta da educação formal nas unidades prisionais, bem como as ponderações em relação ao interesse despertado nos estudantes confirmam o desenvolvimento de interessantes estratégias de ensino e aprendizagem identificadas nas entrevistas com educandos e educadores das mesmas unidades prisionais (Graciano, 2018).

No entanto, também é evidente a vinculação da oferta da educação como forma de estimular a disciplina interna, remetendo este direito ao sistema de privilégios (Chantraine, 2006), que converte direitos coletivos em privilégios individuais, induzindo o controle da ordem interna pela própria população carcerária, liderada pelos grupos que usufruem das reduzidas oportunidades de participação em atividades de educação, trabalho, lazer ou cultura.

### **Abusos, intimidações e resistências**

Entre os(as) 23 funcionários(as) do sistema prisional entrevistados, apenas 1 (um) posicionou-se contrariamente à oferta da educação. Também se mostrou inconformado com o funcionamento do ensino noturno, cético quanto ao interesse dos educandos pelos estudos e sexista, manifestando-se de maneira desrespeitosa e pejorativa em relação à presença das professoras na unidade.

Este funcionário não conseguiu apontar uma única ocorrência de assédio verbal, sexual ou moral dos educandos em relação às professoras, mas ao longo de toda a entrevista desenvolveu inúmeras hipóteses para comprovar os riscos que as profissionais correm, e também oferecem, ao ambiente prisional. “É complicado se for mulher: a maioria das professoras que vem dar aula aqui é separada, está carente, e se envolve”, disse.

Em relação aos educandos, afirmou ter retirado da sala e proibido a permanência na escola daqueles que dormiam durante a aula. “É um ou outro que tem interesse. Roubam tudo. Aqui ninguém conserta ninguém... é depósito de lixo não reciclável”, afirmou.

Destaca-se que a entrevista com este agente de segurança foi realizada por indicação das professoras que, durante suas entrevistas, citaram como o principal desafio de seu trabalho a convivência com este profissional. Diziam que havia uma tentativa de intimidá-las, relatando os crimes pretensamente praticados por seus alunos, e os humilhando verbalmente de muitas maneiras.

Quatorze meses depois desse primeiro conjunto de entrevistas na unidade prisional, a conversa com a equipe gestora da Escola D revelou que este agente tinha sido afastado das funções e, posteriormente, transferido de unidade.

A diretora desta escola destacou o desafio permanente de estabelecer limites entre as diretrizes da segurança/disciplina, e as da educação. “A expectativa é viver em paz, mas não tenho medo de colocar no papel”, afirmou ao relatar que a escola recebeu uma denúncia anônima, por telefone, de que um agente de segurança tinha retirado um estudante da sala de aula, rasgado sua carteirinha e decretado que ele não retornaria à escola.

A situação amedrontou os demais educandos e a frequência caiu de 25 para 9. Nós contestamos: apuramos o caso e o aluno foi reconduzido à escola. A diretoria da unidade prisional acha que ASP (agente de segurança) tem poder de tirar [alunos] da sala, mas não tem. Para o sistema prisional são presos, mas para nós são alunos, e assim devem ser tratados. Na sala de aula mandamos nós (Diretora da Escola D)

Entre as equipes gestoras entrevistadas, esta foi a única que manifestou a disposição de estabelecer limites à ação dos agentes de segurança, impedindo que a lógica da segurança e disciplina da prisão se imponha à escola.

As gestões das Escolas A e B além de não visitarem o espaço prisional, demonstram total distância da realidade das classes ali instaladas e sequer organizam espaço para escuta dos profissionais da educação<sup>7</sup>.

Já a situação na unidade feminina vinculada à Escola C é bastante delicada, havendo relatos de tensão e abusos de ambas as partes. Entre as quatro unidades prisionais pesquisadas, esta foi a única em que as funcionárias da segurança e as docentes entrevistadas eram todas mulheres, diferentemente da situação verificada nas outras três unidades, que contam com equipes mistas na docência e na segurança.

Também foi a única unidade em que as profissionais da segurança, embora afirmando a importância da oferta da educação formal, destacando a possibilidade de continuidade dos estudos depois da conquista da liberdade, criticaram a atuação profissional docente, apontando fraude no registro de presença.

De acordo com as funcionárias, as professoras faziam revezamento no trabalho, atendendo a mais de uma sala simultaneamente, e registrando presença para os(as) colegas ausentes. A equipe denunciou, e a situação foi resolvida atribuindo a uma agente de segurança a responsabilidade de informar as ausências para a coordenação pedagógica da escola, e também para a coordenadora das atividades de educação e trabalho da unidade prisional.

Existe, entre as profissionais da segurança, evidente divergência na avaliação das professoras. As funcionárias que atuam na portaria demonstram apreço e respeito pela seriedade, compromisso e dedicação. Já as profissionais que atuam diretamente no espaço reservado às salas de aula foram as responsáveis pelas denúncias, e apontam despreparo das professoras para atuarem na unidade, afirmando que em geral demonstram medo das educandas.

Embora a análise das entrevistas com as professoras não seja o foco deste trabalho, apenas para contextualizar o tema, é preciso destacar que as professoras entrevistadas não demonstraram nenhum tipo de insegurança ou medo na relação com as educandas. No entanto, diferentemente das(os) docentes das outras unidades que apontam, com maior ou

---

<sup>7</sup> Para mais informações sobre a relação entre profissionais da educação e equipes de segurança ver Graciano, 2018.

menor contrariedade, a revista ao material pedagógico, na portaria, como o único momento de vigilância sobre seu trabalho, na unidade C uma das professoras afirmou que filmes (em DVD) e livros deixados no espaço reservado às professoras são constantemente revistados, sendo que já passaram pela inspeção na entrada.

Chama a atenção, nesta unidade, a subalternização da equipe da educação à da segurança. No episódio da suspeita de fraude no registro da presença, mesmo exercendo exclusivamente a coordenação das atividades das classes da unidade prisional, o que lhe confere tempo e flexibilidade para o exercício de suas funções, a opção da coordenação pedagógica foi transferir para a agente de segurança o controle sobre as professoras.

### **Segurança e diversidade**

Em sentido oposto, o coordenador pedagógico da Escola D destaca que um dos principais desafios para o grupo é evitar a acomodação das(os) profissionais da educação às regras disciplinares da prisão, o que transformaria a educação na prisão em *educação penitenciária* (Foucault, 1986, pp. 221-223), porque integrada ao aparato de segurança, controle e coerção.

Relata que ao assumir o cargo deparou-se com situações de “camaradagem” entre algumas(uns) professores(as) que penalizavam os estudantes, como o apoio dos agentes para encobrir o absenteísmo docente e solicitações para intervenções disciplinares na sala de aula. Conta que a estratégia de superação da situação tem sido a ênfase na formação para atuação na EJA e a presença constante da equipe gestora da escola na unidade prisional.

A diretora lembra que a falta de experiência das(os) educadores(as) com a modalidade, além dos desafios político-didático-pedagógicos por tratar-se da relação de ensino e aprendizagem com adultos, trouxe para a equipe da escola a necessidade de compreender a diversidade do público desta modalidade de ensino.

Duas situações ilustram os desafios enfrentados pela escola pensada e organizada para as crianças, em contato com o mundo adulto. Em ambas, a escola vinculadora foi acionada pela equipe de segurança da unidade para solução de impasses gerados em sala de aula. Na primeira, uma das professoras se recusava a utilizar o nome-social de uma aluna transexual, constringendo a educanda e gerando indignação de seus colegas. Na segunda

ocorrência, os educandos se revoltaram contra as agressões verbais por parte de outra professora.

No primeiro caso, a própria equipe de segurança auxiliou na formação das professoras, fornecendo as normas jurídicas que garantem o direito de uso do nome social. Na segunda situação, os educandos exigiram a presença da direção da escola para relatar os fatos. Após ouvir a professora, que se defendeu alegando tratar-se de “piadas”, a equipe gestora decidiu não reconduzi-la à função depois de cessada sua licença de saúde, iniciada dias depois do ocorrido.

As intervenções das equipes de segurança para assegurar o direito ao nome social na sala de aula, e o respeito às condições de existência do grupo, revelam sim o zelo pelo bem-estar da(os) interna(os) no ambiente da escola, mas também indicam o cuidado em manter “a paz interna”, considerando que as duas situações provocaram manifestações coletivas de indignação por parte da(os) estudantes.

### **Vínculos externos**

A oferta da educação formal nas prisões traz para o Estado uma série de obrigações estabelecidas em normas jurídicas, como também garante aos educandos o estabelecimento de um vínculo com o mundo exterior, perspectiva que contraria uma característica essencial à conformação da “cultura do internado”, desenvolvida nas “instituições totais”: “a impossibilidade de adquirir coisas que sejam transferidas para a vida externa – por exemplo, dinheiro, formação de ligações conjugais, certidão de estudos (...)”, justamente a restrição que provoca no interno a sensação de tempo perdido na realização das atividades (Goffman, 2005, p. 65).

Apesar da precariedade e instabilidade impostas à EJA nas prisões, e mesmo como efeito colateral não intencional, o mundo interno tem transposto os muros da prisão por meio da escola, seja em busca de documentação ou orientação educacional, ou apresentação de diferentes demandas.

A coordenadora pedagógica da Escola C afirma que, semanalmente, pelo menos uma aluna egressa da unidade prisional procura a secretaria da escola, geralmente acompanhadas pela mãe, em busca do histórico escolar para dar continuidade aos estudos:

“Elas não tem vergonha não... não tem receio de falar que estavam presas”. Ocorre, segundo a coordenadora, que a equipe da secretaria da escola tem dificuldade em providenciar a documentação porque desconhece a organização da carga horária da modalidade EJA.

Para além da manifestação preconceituosa sobre a condição de encarceramento feminino (Soares & Ilgenfritz, 2002), a observação da coordenadora, de um lado constata um efeito positivo da oferta da educação formal, e de outro evidencia, mais uma vez, a precariedade imposta à EJA na rede estadual de educação, e os prejuízos ocasionados às educandas que, após vencer os desafios para frequentar a escola na prisão, tem dificultado o direito de prosseguir estudando em liberdade.

Já na Escola D, denúncias de maus-tratos ocorridos externamente ao espaço da escola tem sido encaminhadas por familiares e advogados à diretoria de ensino. A escola vinculadora, além de denúncias anônimas de violações de direitos humanos, tem recebido telefonemas de familiares e advogados, tanto buscando informação sobre a documentação escolar, quanto demandando vagas nas classes da unidade prisional.

Depois de iniciada as visitas regulares às classes da unidade prisional, a diretora conta que tem recebido inúmeras e variadas solicitações dos educandos por meio de “pipas” – bilhetes escritos pela população carcerária e utilizado internamente à unidade para comunicação com funcionários(as) e dirigentes que não mantem contato rotineiro com os(as) internos(as). “A escola está se tornando uma referência... as pipas estão chegando”, constata, afirmando que, além de buscar resolver o que está ao alcance da escola vinculadora, foi necessário conversar com os educandos para elucidar a partilha de responsabilidade entre a unidade escolar e a unidade prisional, sobretudo no que se refere às condições físicas de funcionamento da escola na prisão.

Além das “pipas”, o sistema prisional tem se aproximado da escola vinculadora pela presença de dois internos da unidade prisional que cumprem pena no regime semi-aberto, e trabalham na escola durante o dia. A diretora justifica a abertura das vagas de trabalho como forma de contribuir para a superação do preconceito em relação à população carcerária. “Não é que retornarão um dia à sociedade, o fato é que eles [presos] fazem parte



da sociedade”, afirma, ressaltando que a experiência tem sido muito positiva para toda a comunidade escolar.

## **Conclusões**

Apesar de todas as restrições, hesitações e precariedades impostas à EJA nas prisões paulistas, o estudo demonstra que a oferta da educação formal tem permitido que parte do tempo de cumprimento da pena seja utilizado na construção de um bem – intelectual e cultural –, reconhecido socialmente.

As evidências de busca pela continuidade dos estudos por educandos egressos do sistema prisional apontam para a necessidade urgente de investigação do tema.

As estratégias adotadas por algumas equipes para aproximar a comunidade escolar da população carcerária, com vistas à superação de preconceitos, demonstram potencialidade na oferta da educação formal não apenas para satisfazer os direitos educativos do grupo, mas também para educar a sociedade em geral para o exercício da tolerância e reconhecimento da condição humana das pessoas encarceradas.

Em que pese a omissão dos órgãos gestores e as condições precárias de oferta da educação, o conjunto do trabalho demonstra que, ainda que de maneira hesitante e descontínua, a oferta da modalidade EJA vem se consolidando no espaço prisional, conquistando o apoio de parte significativa das equipes de segurança.

As informações apresentadas indicam a necessidade de realização de estudos específicos relacionados às relações de gênero e poder estabelecidas em torno da presença feminina na educação no espaço prisional, seja como educandas, profissionais da educação ou da segurança.

Diante da omissão da gestão pública no cumprimento da legislação educacional referente à EJA no sistema prisional, verifica-se a existência de lacunas na constituição de mecanismos de controle social para assegurar os direitos educativos da população carcerária, e direitos e condições de trabalho para os docentes que atuam em espaços de privação de liberdade.

Por fim, ainda que não diretamente relacionadas ao espaço escolar na prisão, denúncias de violações de direitos humanos estão sendo encaminhadas a órgãos

responsáveis pela gestão educacional, tornando imprescindível a constituição de procedimentos para o devido encaminhamento.

### Referências bibliográficas

- Aguirre, C. (2009). Cárcere e sociedade na América Latina, 1800-1940. In MAIA, C. N. et al. (org.) *História das prisões no Brasil*. (pp. 35-78). Rio de Janeiro. Rocco.
- Arroyo, M.G. (2017). *Passageiros da noite – do trabalho para a EJA*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bauman, Z. (1999). *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bourdieu, P. (1983). O esboço de uma teoria da prática. In R. Ortiz (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. (pp.46-81). São Paulo: Ática.
- Brasil. (1984). Lei Nº 7.210 – *Lei de Execução Penal*.
- Brasil. (1996). Lei Nº 9.394 - *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.
- Brasil/CEB/CNE. (2000). *Parecer Nº 11. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*.
- Brasil/CEB/CNE. (2010) *Parecer Nº 2. Estabelece Diretrizes Nacionais para a oferta de educação em estabelecimentos penais*.
- Chantraine, G. (2006). *A prisão pós-disciplinar*. *Revista Brasileira de Ciências Criminais*, (62), 79-106
- Conselho Nacional de Justiça (CNJ). (2018) *Prisões de excelência empregam 100% dos detentos em SP*. Disponível em <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/85040-prisoas-de-excelencia-empregam-100-dos-detentos-em-sp> Acesso em: 20/11/2018
- Di Pierro, M.C. & Ximenes, S.(2011) *Políticas e direitos educativos dos jovens e adultos no estado de São Paulo: notas de pesquisa e relatos de intervenção*. ANPAE. Disponível em <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0342.pdf>. Acesso em 18/9/2018
- Di Pierro, M. C. (2005) Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educ. & Soc.*,26, 1115–1139.
- Dias, C.C.N. (2017) Encarceramento, seletividade e opressão: a “crise carcerária” como projeto político. Análise Nº 28. São Paulo: FES.
- Foucault, M. (1986). *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança – um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Galvão, A.M.O. & Di Pierro. (2007). *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez.

- Goffman, E. (2005). *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva.
- Graciano, M. (2018). A implementação da Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional paulista. Trabalho apresentado no GT23 do *IV Seminário Internacional de Pesquisa*. Prisão: Dourados, Mato Grosso do Sul.
- Ireland, T. (2012). Educação de Jovens e Adultos como política pública no Brasil (2004 – 2010): os desafios da desigualdade e da diversidade. *Rizoma freireano Rhizome freirean*, (13), 1-16.
- Maia, C.N., Sá Neto, F., Costa, M. & Bretas, M.L. (2009) Introdução: história e historiografia das prisões. In C.N. Maia, F. De Sá Neto, M. Costa & M. Luiz Bretas. (Orgs.) *História das prisões no Brasil*. (pp. 9-34). Rio de Janeiro. Rocco.
- Pedralli, R. & Cerutti-Rizzati, M. (2013). Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita. *RBLA, Belo Horizonte*, 13(3), 771-788.
- Português, M.R. (2001) *Educação de adultos presos: possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do sistema penal de São Paulo*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Brasil: Faculdade de Educação USP.
- Salla, F. (1997). *O encarceramento em São Paulo: das enxovias à Penitenciária do Estado*. (Tese de Doutorado não publicada) Brasil: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.
- Soares, B. & Ilgenfritz, I.(2002). *Prisioneiras: vida e violência atrás das grades*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Torres, E. (2017). *A gênese da remição de pena pelo estudo: o dispositivo jurídico-político e a garantia do direito à educação aos privados de liberdade no Brasil*. (Tese de Doutorado não publicada). Brasil: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
- Trilla, J. (2008). A educação não formal. In V. Arantes Amorim (Org.). *Educação formal e não formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.
- Zago, N., Carvalho, M. P. & Teixeira, R. A. (Org.) (2003). Itinerários de pesquisa - Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. (p. 390). Rio de Janeiro: DP&A.