



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB



CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES - CCHLA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E
POLÍTICAS PÚBLICAS - PPGDH**

**DESENVOLVIMENTO HUMANO E REINTEGRAÇÃO SOCIAL: REFLEXÕES
SOBRE A EDUCAÇÃO EM PRISÕES NA PARAÍBA**

EDVALDO FERREIRA DA SILVA JÚNIOR

JOÃO PESSOA - PB

2022

EDVALDO FERREIRA DA SILVA JÚNIOR

**DESENVOLVIMENTO HUMANO E REINTEGRAÇÃO SOCIAL: REFLEXÕES
SOBRE A EDUCAÇÃO EM PRISÕES NA PARAÍBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba - UFPB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre – Linha de pesquisa: Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos

Orientador: Prof. Dr. Timothy Ireland

JOÃO PESSOA - PB

2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586d Silva Junior, Edvaldo Ferreira da.

Desenvolvimento humano e reintegração social :
reflexões sobre a educação em prisões na Paraíba /
Edvaldo Ferreira da Silva Junior. - João Pessoa, 2022.
132 f. : il.

Orientação: Timothy Denis Ireland.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Direitos humanos - Políticas públicas. 2.
Educação em prisões. 3. Desenvolvimento da pessoa
humana. 4. Reintegração social - População carcerária.
I. Ireland, Timothy Denis. II. Título.

UFPB/BC

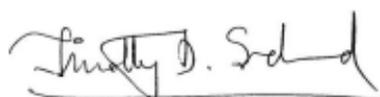
CDU 342.7(043)

EDVALDO FERREIRA DA SILVA JÚNIOR

**DESENVOLVIMENTO HUMANO E REINTEGRAÇÃO SOCIAL:
REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO EM PRISÕES NA PARAÍBA**

Dissertação de mestrado avaliada em 25/08/2022 com conceito APROVADO

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Timothy Denis Ireland
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Orientador

Marlene Helena
de Oliveira França

Assinado de forma digital por
Marlene Helena de Oliveira França
Dados: 2022.08.31 23:51:58 -03'00'

Profª. Dra. Marlene Helena de Oliveira França
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente
 MARIA DA CONCEIÇÃO VALENÇA DA SILVA
Data: 31/08/2022 15:07:01-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profª. Dra. Maria da Conceição Valença da Silva
Universidade Federal de Alagoas – UFAL
Examinadora Externa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. METODOLOGIA DA PESQUISA: IDEIAS, PARÂMETROS E CONCEPÇÕES INICIAIS	18
1.1 DO DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	22
2. ENCARCERAMENTO E DIREITOS DA PESSOA APRISIONADA: O PRESO COMO UM SUJEITO DE DIREITOS	29
2.1. O DIREITO À EDUCAÇÃO NO CÁRCERE: A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA SUA NORMATIZAÇÃO.....	33
2.1.1 A FORMAÇÃO DO SUJEITO DE DIREITOS PARA A COMPREENSÃO E AÇÃO PERANTE A REALIDADE JURÍDICO-MATERIAL: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO EM PRISÕES.....	35
2.1.2 DIALOGICIDADE E CONSCIENTIZAÇÃO PARA A COMPREENSÃO E AÇÃO PERANTE A REALIDADE SÓCIO-MATERIAL: A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO COMO BASE PARA PROCESSOS EDUCATIVOS NO AMBIENTE PRISIONAL.....	41
2.1.2.1 O DESENVOLVIMENTO DA PESSOA HUMANA COMO REPRESENTAÇÃO OBJETIVA DO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DO SER	45
3. POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO A PARTIR DO, E PARA O, DESENVOLVIMENTO DA PESSOA HUMANA.....	51
3.1 LEV VYGOTSKY E A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA MENTE HUMANA: O SER HUMANO TAMBÉM É PRODUTO DE SUAS INTERAÇÕES SOCIAIS	57
3.2 O AMBIENTE PRISIONAL E AS PESSOAS ENCARCERADAS: DAS VIDAS APRISIONADAS À PANDEMIA DA TORTURA NO CÁRCERE.....	63
3.3 O PRESO E O DIREITO DE SE DESENVOLVER	71
4. A EDUCAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS SOCIAIS: É PRECISO MENSURAR IMPÁCTOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	77
4.1 A EDUCAÇÃO EM PRISÕES NA PARAÍBA PELA SUA DIMENSÃO EM RELAÇÃO À POPULAÇÃO CARCERÁRIA QUE DEVERIA ASSISTIR	83
4.2 A DIMENSÃO DA REINTEGRAÇÃO SOCIAL ATRAVÉS DOS ÍNDICES DA REINCIDÊNCIA CRIMINAL: A VOLTA DO EGRESSO AO SISTEMA DE JUSTIÇA CRIMINAL COMO INDICAÇÃO DE QUE SUA REINTEGRAÇÃO FALHOU	86
5. PESQUISA DE CAMPO E PRODUÇÃO DE DADOS PRIMÁRIOS: A EDUCAÇÃO EM PRISÕES NA PARAÍBA PELO OLHAR DOS SEUS REALIZADORES.....	94
5.1 DA PRÉ-ANÁLISE, AO RECORTE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES PRODUZIDAS NA PESQUISA DE CAMPO: A LEITURA DAS ENTREVISTAS REALIZADAS	97

5.1.1 ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO EM PRISÕES NA PARAÍBA.....	100
5.1.2 ESCOLAS E ESTABELECIMENTOS PRISIONAIS	103
5.1.3 ESCASSEZ DE OPORTUNIDADES E ESCOLHA DO ALUNADO	106
5.1.4 ESTRUTURA FÍSICA E LIMITES DA GRACILIANO RAMOS/EDUCAÇÃO EM PRISÕES NA PARAÍBA.....	109
5.1.5 AMBIENTE PRISIONAL E REINTEGRAÇÃO SOCIAL.....	112
5.2 DA NECESSÁRIA E URGENTE TRANSFORMAÇÃO DO CÁRCERE NO BRASIL	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICES	127

À minha inesquecível mãe, dona Nina. Obrigado por tudo, minha guerreira! Por nunca ter desistido de mim, por sempre ter acreditado em mim e por ter estado ao meu lado em todos os momentos que precisei de colo, carinho, ajuda e compreensão. Sempre tudo, foi pela senhora. Obrigado! Dona Nina.

AGRADECIMENTOS

No perpassar das nossas vidas, existem pessoas que passam e nos ajudam a evoluir enquanto seres humanos. Em minha trajetória, tive importantes mestres e mestras que marcaram fortemente minha caminhada formativa. Posso citar, e agradecer, às professoras Nierça e Marlete que me ensinaram o maravilhoso, e libertador, dom da leitura.

Quanto à minha Joaquina Lira, escola que cursei todo o meu ensino fundamental e médio, tenho profunda gratidão, e respeito, ao professor Genival, à professora Vera, à professora Zenilda (in memoriam) e à professora Lucy que me acolheram tão bem naquela que considero, minha segunda casa.

Em especial, também agradeço à minha professora, e madrinha, Edilza, de tão grande significância na minha primeira vida estudantil. Obrigado, professora! Também agradeço a dona Cily pelas incontáveis aulas de português, juntamente com minha mãe, antes das minhas provas no ensino fundamental e médio.

Ainda em relação minha caminhada formativa, tenho imenso apreço, e gratidão, ao mestre e amigo Zenildo. Meu professor, desde o ensino médio à minha primeira graduação na Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata. Grande mestre, em sua pessoa, também agradeço aos demais professores e professoras que marcaram minha vida, minha trajetória. A todos e todas, obrigado por tudo!

Ainda em minha primeira graduação, conheci a professora Solange Coutinho. A professora Solange, àquela época, viu potencialidades em mim que eu mesmo não reconhecia. Se cheguei até aqui, em muito, tem sua contribuição. Obrigado, professora!

Ao professor Luciano Nascimento, obrigado pelas observações, questionamentos e inquietações sobre a construção do conhecimento e as diversas formas como o direito socialmente se realiza.

Ao professor Timothy, muito obrigado! Por toda atenção e ensinamentos durante todo o percurso desse mestrado que, por agora, se encerra. O senhor deixou a caminhada menos cansativa e mais equilibrada. Obrigado, professor!

Quanto à minha família, é o lugar para onde sempre quero voltar. Obrigado por vocês existirem em minha vida!

À minha companheira de vida, Tatiane... muito obrigado por todo apoio, generosidade, compreensão e renúncias feitas para que eu pudesse realizar esse sonho. Seguimos fortes e fortalecidos. Te amo!

Todavia, ao olhar para a estrada já percorrida, esse texto também é lugar para homenagear pessoas amadas que o tempo levou, mas que estão presentes em minhas lembranças para toda existência enquanto a minha consciência não se findar.

Meu pai, Edvaldo Ferreira, seu exemplo sempre será importante guia para a minha vida e minhas ações e atitudes. Minha “Bú” (Alcina) e meu avô “Zé Cormo” (José Rodrigues), obrigado por tudo! Por terem mudado nossas vidas. Ao meu grande irmão Edilson, que saudade bicho! Sinto falta de todos os teus cuidados comigo. Te amo!

À minha inesquecível mãe, dona Nina. Obrigado por tudo, minha guerreira! Por nunca ter desistido de mim, por sempre ter acreditado em mim e por ter estado ao meu lado em todos os momentos que precisei de colo, carinho, ajuda e compreensão. Sempre tudo, foi pela senhora. Obrigado! Dona Nina.

*No prefácio do seu romance **Homens e Caranguejos**, assim falou, Josué de Castro: “[...] não foi na Sorbonne nem em qualquer outra universidade sábia que travei conhecimento com o fenômeno da fome. O fenômeno se revelou espontaneamente a meus olhos nos mangues do Capibaribe, nos bairros miseráveis da cidade do Recife: Afogados, Pina, Santo Amaro, Ilha do Leite. Esta é que foi a minha Sorbonne: a lama dos mangues do Recife fervilhando de caranguejos e povoada de sêres humanos feitos de carne de caranguejo, pensando e sentindo como caranguejo”.*

RESUMO

A presente pesquisa buscou, enquanto objetivo geral, analisar a suficiência, ou não, da educação em prisões na Paraíba como política pública para reintegração social das pessoas privadas de liberdade e sua capacidade, enquanto possibilidade de produzir efeitos concretos, em relação à população carcerária que deve atender. O privado de liberdade tem direito a ter acesso, no próprio cárcere, a políticas públicas em educação sendo, esses processos educativos, importantes representações de ações do Estado que visam, em tese, a reintegração social de homens e mulheres encarceradas. Enquanto representação material do próprio direito à educação, os processos educativos são destacadas ferramentas para o desenvolvimento dos diversos indivíduos e, por conseguinte, têm relevante conexão com a reintegração social da pessoa presa. Todavia, apesar dessa sua centralidade, é relevante o debate acerca da sua efetividade, ou não, para evitar o retorno ao sistema de justiça criminal de pessoas que, de alguma forma, mesmo com limitações em sua liberdade de locomoção, voltaram ao convívio social. Sendo assim, o presente estudo verificou, por meio de pesquisa bibliográfica, produção de dados primários em pesquisa de campo e análise documental ancorada em estudos estatísticos e documentos coletados junto a instituições diversas, o quanto a educação em prisões, na Paraíba, enquanto suficiência e possibilidade de produzir efeitos concretos, impacta a reintegração social das pessoas encarceradas. Assim, em um primeiro momento, por meio do levantamento bibliográfico realizado, ficou demonstrado que os processos educativos desenvolvidos nas prisões, ante o caráter instrumental próprio da educação, quando realizados de forma isolada e sem se conectar a ações outras voltadas à saúde, nutrição, trabalho, renda, capacitação, profissionalização, e etc., e à mingua de um ambiente digno em suas condições materiais e interações sociais, enquanto política pública, não são suficientes para a reintegração social das pessoas privadas de liberdade. E mais, em seu desdobrar, com base nos dados objetivos e elementos primários prospectados, também ficou evidenciado que, na Paraíba, face a sua atual infraestrutura de funcionamento e abrangência em relação à população carcerária que deveria assistir, a educação em prisões na Paraíba não pode ser considerada efetiva, enquanto possibilidade de produzir efeitos concretos, para evitar o retorno ao sistema de justiça criminal do egresso do próprio sistema.

Palavras-Chave: Direitos Humanos; Políticas Públicas; Educação em Prisões; Desenvolvimento da Pessoa Humana; Reintegração Social.

ABSTRACT

The general objective of this research was to analyse education offered in prisons in the state of Paraíba as part of a public policy for the social reintegration of people deprived of their liberty and its capacity to produce concrete effects with relation to the prison population which it should serve. The person who is deprived of his liberty has the right to access, in the prison itself, public policies of education, whose educational processes, as important representations of State actions which promote, in principle, the social reintegration of men and women prisoners. As a material representation of the very right to education, these educational processes are highlighted as tools for the development of these diverse individuals and, consequently, possess a relevant connexion with the social reintegration of the imprisoned person. However, despite its centrality, the debate concerning its effectivity is relevant to avoid the return to the system of criminal justice of people who, in some way, even with limitations on their freedom of movement, returned to social conviviality. To that end, this study verified by means of bibliographic research, the production of primary data during fieldwork research and documental analysis anchored in statistical studies and documents collected from different institutions, how education in prisons in Paraíba, with regard to its sufficiency and the possibility of producing concrete effects, impacts the social reintegration of imprisoned persons. Thus, initially, a bibliographic survey demonstrated that educational processes in prisons, given the instrumental character of education, when developed in isolation and without connecting it with other actions directed to health, nutrition, work, income, training, professionalization, etc. and for want of a dignified environment with regard to its material conditions and social interactions, as public policy, are not sufficient for the social reintegration of people deprived of their liberty. And more, based on objective facts and primary elements, it also became clear that in Paraíba, when faced by the current infrastructure and its scope in relation to the prison population which it should serve, education in prisons in the state of Paraíba cannot be considered effective, as a possibility for producing concrete effects, for avoiding the return to the system of criminal justice of ex-prisoners from that same system.

Key words: Human rights; Public policy; Education in Prisons; Human development; Social reintegration.

INTRODUÇÃO

Inicialmente, descrevendo-se vivências e vinculações importantes que provocaram as inumeráveis reflexões e ideias que projetaram e, posteriormente, fundamentaram a presente incursão acadêmica, é relevante se registrar que, apesar de ter tido início, enquanto esforço intelectual e físico direcionado a um fim específico, junto ao princípio das aulas do mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em uma visão mais ampla do que é o conhecer e das diversas realidades subjetivas intrínsecas a cada ser humano, esta pesquisa de mestrado, objetivamente, vem sendo construída, aos poucos, no perpassar dos meus aprendizados, a partir das experiências, interações e informações que vi, li, ouvi, presenciei, observei, interpretei, por toda minha vida.

Assim, é resultado da minha forma de enxergar o mundo, a sociedade, as pessoas e suas relações sociais. Cada indivíduo humano tem sua maneira particularizada de perceber – e interpretar – as informações e a materialidade que observa para formar sua própria consciência, sua realidade subjetiva, suas verdades. E é a partir dessa representação mental do que é verdade, ou mentira, do que é, ou não, a realidade, que as pessoas constroem suas relações com os outros indivíduos humanos e materializam suas ações sociais.

Logo, se vejo, penso, interpreto e escrevo a partir dessas minhas certezas, desse mundo exclusivo que, apenas, eu conheço, e que foi montado, unicamente, com o auxílio da linguagem, com base nas informações que acessei e nas observações/interpretações que, também fazendo uso da linguagem, realizei, este estudo, por certo, não é resultado, tão somente, do que é mais recente e imediato, é produto de toda uma complexidade formativa que vem, com o passar do tempo, se realizando. É fruto do que venho experienciando, socialmente, por toda a minha existência.

Dessa forma, é objeto do que vivi como estudante, a princípio, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Joaquina Lira, na cidade de Aliança, Pernambuco. Nessa escola, para além de todo o conhecimento que me foi apresentado, fui formado pela convivência com colegas que, diferentemente de mim, tinham duras jornadas de trabalho – seja no plantio, trato ou corte da cana-de-açúcar, nas lavouras de subsistência, na criação de gado, ou mesmo, em alguma oficina mecânica da cidade laborando para, pela prática diária, aprender profissão certa, ofício determinado. Desde muito cedo, atinei a enxergar essas diferenças – desigualdades –, as quais, eram ainda mais evidentes, em relação a companheiros outros que, para mais do que fora

dito, ainda conviviam com a fome – ou a escassez alimentar – que, por muitas vezes, era atenuada, quando partilhada, a merenda escolar. Isso, quando a tínhamos.

Desse mesmo contexto regional, reflexões emersas do que sempre observei, e enxergo, do meu lugar de vivências, a mata norte pernambucana, se conectam à minha forma de captar o mundo, perceber as pessoas e, assim, aguçam meus sentidos e divagações. A mata pernambucana é terra de grandes latifúndios – engenhos de cana e usinas de açúcar e álcool – marcada pela dura vida, e o trabalho braçal, que permeia a monocultura da cana-de-açúcar e todo o seu sistema de produção. A todo tempo, e em muitos lugares, as desigualdades e diferentes formas, e meios, de vida, ali persistentes, me mostram que, imersas em suas heranças históricas, condições materiais de subsistência, cultura e relações sociais, àquelas pessoas, não escolhem – ou não podem escolher – ser quem são. Elas, tão somente, vivem o que são.

De forma assemelhada, este estudo também tem influência dos aprendizados, experimentados, por mim, como agente de pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). Trabalho que exerci e, através do qual, ao realizar visitas ao campo de pesquisa, tive a oportunidade de caminhar por algumas comunidades carentes do interior de Pernambuco e presenciar diversos, e distintos, relatos de vida que descreviam fome, falta de alimentos, pouco dinheiro, dificuldades para adquirir medicamentos e precariedades relacionadas à estrutura de educação, saúde e saneamento básico, entre outros.

Também, àquela época, eram relatados desempregos, subempregos e bicos, esses últimos, relações de trabalho marcadas pela informalidade e falta de garantias e direitos trabalhistas mínimos. Operadores de “pare e siga”, carregadores de “bancos” para a feira livre, entregadores de marmitas, vendedores ambulantes, trabalhadores clandestinos, entregadores de compras, consertadores de painéis e guarda-chuvas, criadores de animais “de meia”, plantadores de roça em terra emprestada, toda uma diversidade e formas díspares de se construir a própria existência.

Como não podia ser diferente, minha passagem pela Universidade de Pernambuco (UPE) também repercute nesta pesquisa porque foi, e ainda é, possibilitadora de compreensões específicas, acerca do ambiente, enquanto espaço social, e sua influência sobre o ser humano. As aulas que assisti, os textos que li e os convívios e diálogos que construí, durante o meu curso de Geografia da Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata, foram determinantes para a forma como enxergo o mundo e as relações sociais. Por aqueles tempos, por exemplo, Josué de Castro me mostrava, por seus escritos, os efeitos devastadores da fome, e seus impactos, sobre a formação das pessoas e de suas capacidades humanas. De forma análoga, Paulo Freire afirmava que a realidade social materialmente posta condiciona os

indivíduos e, assim, influencia a própria formação crítica das diversas pessoas. E mais, Lev Vygotsky expunha a importância das interações socialmente realizadas para o desenvolvimento dos processos mentais superiores em cada indivíduo humano. Todos eles, conhecimentos indispensáveis para a construção teórica desta dissertação.

Tais entendimentos, e experimentações, foram de grande valia para eu compreender, mesmo que exiguamente, pelos dias em que vivi por lá, o Recife, e seus múltiplos contrastes e cenários sociais. Na capital de Pernambuco, testemunhei incontáveis contradições e condições antípodas. Desde os carrões e belos edifícios do Espinheiro, Casa Forte e Boa Viagem. Às carroças, casebres e barracos que montam, e singularizam, as dessemelhantes paisagens parecidas de diversas comunidades pobres daquele aglomerado urbano. Nos ônibus, paradas, semáforos, avenidas, rios, pontes, canais, manguezais e viadutos da cidade, e de parte de sua região metropolitana, e por minhas andanças pelos bairros do Recife, enxergava as múltiplas variabilidades da vida humana por suas incontáveis formas de existência e condições de sobrevivência.

Desde crianças e jovens tomando banho nos canais da cidade, a pescadores em seus rios e mangues e pessoas vendendo, de um tudo, nos coletivos, sinais e cruzamentos. Seres humanos pedindo ajuda, dinheiro, refeição. Ou mesmo, em outras vezes, catando, procurando algum alimento – restos de comida –, já descartado, pelos cantos e lixeiras da metrópole regional. Muitos esquecem, mas a fome, para além de um limitador social, dilacera existências pois, aos poucos, vai retirando a vida das pessoas e as aproximando da certa morte.

Mas a cidade não se resume a tais citações e descrições, ela é muito maior, diversa, complexa e desigual do que consigo – ou possa conseguir – compreender, descrever e relatar. Ela também é violenta e violência que se subsumi, não apenas, aos variados tipos penais. Mas também, que se manifesta por outras incontáveis formas, instrumentos, regras, regramentos, personagens e motivações. São agressões e cenários que estão colocados para muito além do processo, do direito e da execução penal.

Todavia, enquanto ligação mais estreita com minhas formações, interações e observações, esta pesquisa de mestrado, como inquietação relacionada à educação em prisões e a reintegração social das pessoas encarceradas, tem vinculação mais próxima às minhas práticas como professor da rede estadual de ensino e minhas experiências em um fórum de justiça. Esses diferentes mundos me mostraram, por muitas vezes, fortes oposições da vida humana em sociedade, as quais, despertaram, em mim, como estudante do direito, o interesse de produzir pesquisa e sistematizar conhecimento em direitos humanos.

É em um fórum de justiça, principalmente em varas de competência geral, que o direito, em muitas de suas possíveis manifestações, como instrumento de regulação social e linguagem específica, é, de fato, realizado. Inclusive, em forma de pronunciamento penal e encarceramentos. Em várias audiências penais que presenciei, vi inúmeras pessoas presas relatando vidas que, apesar de factualmente diversas, em comum, apresentavam profusas formas de exclusão e negação de direitos.

Baixas escolarizações e uma quase ausência de qualificação técnica/profissional eram características bem presentes, naquelas falas. A falta de oportunidades quando egressos do sistema prisional, uma afirmação constante nas explicações dadas por aqueles que, por novas acusações penais, voltavam ao sistema de justiça criminal. Em síntese, narrativas que faziam ecoar, na sala de audiências, realidades, desigualdades e exclusões que, de variadas maneiras, impediam socializações, integrações sociais.

Em uma outra posição, mesmo diante da dura realidade que circundava a vida, e a rotina, de grande parte dos alunos, sempre enxerguei nos processos educativos, e nas escolas em que passei, meios possíveis para a construção da liberdade humana e para a transformação social pela conquista de melhores condições de vida por parte das pessoas socialmente mais vulneráveis. Liberdade enquanto consciência crítica que possibilita a compreensão da realidade social, historicamente realizada e materialmente posta, que condiciona a formação de cada indivíduo humano.

Ao contrário do direito penal, a educação é instrumento para a solução de problemas sociais uma vez que permite que as pessoas compreendam suas condições, e posições, no sistema social e, conseqüentemente, possam desconstruir visões alienadas, e distorcidas, de si e da própria realidade social, o que é condição importante para que vidas possam se transformar. A escola é ambiente de liberdade e libertação.

E foi a partir desses mundos opostos que pude observar (escola, fórum, presídio, educação, prisão, libertação, encarceramento, pena, conhecimento, estudo, liberdade), e a partir dos meus pensamentos sobre as variadas formas, pelas quais, vidas humanas são socialmente degradadas, que se formou, em mim, o interesse de pesquisar os processos educativos realizados no sistema prisional e sua possível relação com a reintegração social das pessoas encarceradas. Isso, também, por acreditar que a sentença condenatória e a execução da reprimenda penal não podem ser os últimos atos do Estado na vida daqueles, e daquelas, que estão com a própria liberdade cerceada. O Estado tem, com essas pessoas, responsabilidades que transcendem esses dois institutos.

Assim, a presente pesquisa escolheu a educação em prisões, enquanto manifestação material que se realiza em diversos estabelecimentos prisionais, como um fenômeno possível de ser investigado para a produção de conhecimento científico interdisciplinar em direitos humanos pois, sua efetivação, se conecta a concreção de outros eventos importantes para a vida das pessoas privadas de liberdade, tais como, o seu desenvolvimento enquanto pessoa humana e seu processo de reintegração à sociedade.

Dentre outras ferramentas, vislumbra-se na educação um meio central para a materialização de uma política pública que tenha como fim a reintegração social da pessoa que cumpre pena privativa de liberdade visando a sua não volta ao sistema de justiça criminal. Todavia, em sua atual forma de organização e funcionamento, a educação em prisões não tem se mostrado suficiente para evitar o retorno ao sistema de justiça criminal de pessoas que já deixaram o cárcere.

Segundo o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) através de estudo denominado Reentradas e Reiteraões Infracionais: um Olhar sobre os Sistemas Socioeducativo e Prisional Brasileiros, publicado no ano de 2020, em relação ao estado da Paraíba, por exemplo, houve um percentual de 47,6% de reincidência de pessoas que tiveram execuções penais baixadas ou julgadas no ano de 2015. Entender como essa factualidade se efetiva é aspecto importante a ser investigado.

Para tanto, compreender o contexto material em que a educação em prisões se realiza, é relevante parâmetro de observação para a sua própria compreensão ao passo que, a própria educação no ambiente prisional, por seus fundamentos e fins, enquanto política pública, é outra destacada referência para o entendimento de seus impactos enquanto ferramenta voltada para a reintegração da pessoa presa na sociedade.

E é por essas bases que a presente dissertação investigará tal dinâmica jurídico-material, tendo como objeto de estudo a educação desenvolvida no ambiente carcerário e ofertada a pessoas privadas de liberdade. Dessa forma, terá como categorias de análise o processo educativo em prisões, a humanização do ser humano, o desenvolvimento da pessoa humana e a reintegração social das pessoas em situação de encarceramento por decisão judicial proferida no âmbito da competência penal dos tribunais brasileiros.

No que tange ao recorte espacial, este foi limitado geograficamente à análise da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Graciliano Ramos, unidade de ensino subordinada à Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia (SEECT) do Estado da Paraíba e que oferta o ensino fundamental e médio, na modalidade da educação de jovens e adultos articulada ao ensino profissional técnico, na forma PRONATEC, em unidades prisionais dos municípios

de João Pessoa, Bayeux, Santa Rita, Cruz do Espírito Santo e Sapé (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA, 2019). O recorte temporal é a contemporaneidade, ou seja, a situação atual da educação em prisões desenvolvida em tais unidades prisionais. Nesses termos, o presente estudo tem como tema a educação em prisões e sua relação com o processo de reintegração social da pessoa privada de sua liberdade e custodiada no sistema prisional da Paraíba.

Assim, é possível levantar a seguinte questão, sendo ela, o problema da pesquisa: A educação em prisões na Paraíba, enquanto suficiência e possibilidade de produzir efeitos concretos, em sua atual forma de organização, funcionamento e abrangência, é efetiva para evitar o retorno ao sistema de justiça criminal¹⁻² de pessoas que, seja pelos efeitos da liberdade provisória, extinção da respectiva pena privativa de liberdade ou progressão no regime de cumprimento da pena, voltaram ao convívio da sociedade?

Apesar das variadas delimitações e diferenciações – presentes em distintos textos acadêmicos – que trabalham a “efetividade” por parâmetros diversos, na presente pesquisa, a palavra “efetividade” é empregada em seu sentido literal, qual seja, “capacidade de concretizar-se em efeitos reais³”. Isso, porque não é pretensão da presente dissertação analisar os diversos sentidos, definições, abrangências e empregos dados ao termo “efetividade” para, então, identificar o que mais se aproxima dos seus objetivos metodológicos e, assim, estabelecer parâmetro de análise para o seu objeto de estudo. Todavia, reconhece a importância dos trabalhos acadêmicos que construíram conhecimento relativo a tal problemática.

Logo, nesta dissertação, a efetividade da educação em prisões na Paraíba será mensurada a partir da observação de dois elementos distintos: sua suficiência, ou não, enquanto política pública para reintegração social das pessoas presas e sua capacidade, enquanto possibilidade de produzir efeitos concretos, em relação à população carcerária que deve atender. Mais especificamente, quando, nesta dissertação, a efetividade da educação em prisões na Paraíba é questionada, se está indagando sobre sua capacidade, enquanto possibilidade de produzir efeitos concretos, em relação à população carcerária que deve assistir, e sua suficiência, ou não, enquanto política pública, para evitar o retorno ao sistema de justiça

¹ Para a presente dissertação, o retorno ao sistema de justiça criminal pode ser depreendido da reincidência criminal, do início de nova ação penal em desfavor de quem, anteriormente, teve sua execução penal baixada, ou julgada, no tribunal respectivo ou da exarcação de nova ordem de prisão por novos fatos penais em desfavor do egresso do sistema penitenciário.

² Sistema de justiça criminal entendido como sendo o conjunto formado pelas agências policiais, o ministério público, os tribunais com competência criminal e o sistema penitenciário (ADORNO, 2002).

³ Definição extraída do Dicionário Online MICHAELIS, disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/efetividade/>

criminal de pessoas que, seja pelos efeitos da liberdade provisória, extinção da respectiva pena privativa de liberdade ou progressão no regime de cumprimento da pena, voltaram ao convívio da sociedade.

A hipótese, inicialmente mensurada, é a de que a educação em prisões no estado da Paraíba, em sua atual forma de organização, funcionamento e abrangência, não é efetiva para evitar novas entradas no sistema de justiça criminal de pessoas que, seja por meio da liberdade provisória, extinção da pena privativa de liberdade ou progressão no regime de execução da pena, voltaram ao convívio social.

Nos termos do apresentado acima, o objetivo geral da presente pesquisa é analisar a suficiência, ou não, da educação em prisões na Paraíba como política pública para reintegração social das pessoas privadas de liberdade e sua capacidade, enquanto possibilidade de produzir efeitos concretos, em relação à população carcerária que deve atender.

Para tanto, elenca-se os seguintes objetivos específicos, (i) caracterizar a educação no ambiente prisional como um direito do preso e identificar o papel da educação em relação a reintegração da pessoa presa na sociedade tendo como parâmetros a retomada do seu processo de humanização e desenvolvimento; (ii) investigar a dimensão da educação em prisões na Paraíba enquanto ferramenta para evitar a reentrada, no sistema de justiça criminal, de pessoas que voltaram a ter convívio com a sociedade; e (iii) verificar de que modo está organizada e funciona a educação em prisões no sistema prisional da Paraíba em suas condições estruturais, ambientais, práticas pedagógicas gerais e relações humanas intramuros que possam influenciar o processo de reintegração social da pessoa privada de sua liberdade.

Finalmente, à luz dos objetivos (geral e específicos) apontados acima, propõe-se o seguinte percurso investigativo na divisão da dissertação em cinco capítulos. Após a introdução, o primeiro capítulo fará a exposição da metodologia utilizada na presente pesquisa. O segundo e o terceiro capítulos trarão a fundamentação teórica do estudo. Em síntese, a educação no ambiente prisional será mostrada como um direito da pessoa encarcerada ao se buscar identificar sua relação com o desenvolvimento da pessoa humana e seu papel no que se refere a reintegração social da pessoa presa, inclusive, se aquilatando sua suficiência, ou não, como política pública voltada à essa reintegração. O quarto capítulo analisará, por meio de pesquisa documental apoiada em estudos e dados estatísticos já publicados e em documentos coletados junto a instituições de ensino, a dimensão da educação em prisões como instrumento para evitar a reentrada no sistema de justiça criminal, por novos fatos penais, de pessoas que, pelo devido cumprimento da pena, pela progressão no regime de execução penal ou por estarem em liberdade provisória, voltaram a ter, mesmo que com restrições em sua liberdade, convívio

social. E, à luz do examinado nos capítulos anteriores, o quinto capítulo, objetivando a necessária complementação e entendimento dos dados produzidos, a partir da documentação direta da realidade pesquisada através da produção de dados primários em pesquisa de campo, verificará de que modo está organizada e como funciona a educação em prisões na Paraíba ao descrever suas condições estruturais, ambientais, práticas pedagógicas gerais e relações humanas intramuros que possam influenciar o processo de reintegração social da pessoa privada da sua liberdade para, assim, construir suas conclusões intermediárias e, por conseguinte, demonstrar a resposta encontrada pela pesquisa para seu questionamento central (o problema).

1. METODOLOGIA DA PESQUISA: IDEIAS, PARÂMETROS E CONCEPÇÕES INICIAIS

Antes de adentrar, de fato, no desenho metodológico da pesquisa, é importante, para esta investigação, a fixação de algumas ideias, parâmetros e concepções que, de uma forma geral, balizam o entendimento, aqui empregado, do que é uma pesquisa interdisciplinar em direitos humanos⁴, suas limitações e resultados possíveis. O que dá contornos mais precisos às suas ambições enquanto sistematização de informações para a construção de conhecimento em direitos humanos.

Isto posto, a presente produção da linguagem tem como percepção basilar o entendimento de que o conhecimento científico pode ser produzido a partir da observação do concreto, da factualidade observável, apesar da relatividade do real percebido através da construção individual das diversas realidades pois, segundo Marcondes Filho (2011, p.41), observando as ideias de Heinz von Foerster, "a realidade ou o ambiente que percebemos é nossa invenção, visto ser a codificação do mundo externo algo exclusivamente subjetivo", o que indica que a realidade materialmente existente pode ser diferentemente percebida pelas diversas pessoas.

Tal perspectiva demonstra destacado desafio para a pesquisa interdisciplinar em direitos humanos, não atrelado à construção de verdades formais através de linguagens puramente teórico/jurídicas sempre passíveis de interpretações em contrário uma vez que, ao tempo que podem ser aceitas, também podem ser repelidas de acordo com as convicções e realidades subjetivas – ou verdades – de quem atua, ou interage, com tais teorizações.

Mas sim, conectado a realização de análise não jurídica do direito ao fazer distinção entre direito e sociedade, entre o que é e o que deve ser, ao se dirigir a factualidade objetiva em contraponto ao direito normatizado (DE GIORGI, 2016) para construir linguagem científica que contribua com a percepção dessa complexidade ao, por exemplo, lançar luz sobre o que está oculto e oculta condições do ambiente, em seus aspectos físico e social, que influem, negativamente, na realização material de direitos já efetivamente reconhecidos.

O desafio contemporâneo dos direitos humanos não está na procura pela sua fundamentação, ou na busca por um fundamento absoluto para tais direitos (BOBBIO, 2004). “Não se trata tanto de buscar outras razões, ou mesmo (como querem os Jusnaturalistas redivivos) a razão das razões, mas de por as condições para uma mais ampla e escrupulosa realização dos direitos proclamados” (BOBBIO, 2004, p.15). Esse entendimento é relevante

⁴ Sempre que nessa pesquisa for utilizado o termo "pesquisa em direitos humanos" se estará fazendo referência "a pesquisa interdisciplinar em direitos humanos".

incitação à pesquisa em direitos humanos para construir saber científico que não seja, apenas, verdade formal, estrutura semântica ou linguagem puramente jurídica que não dialoga com o concreto, com as relações sociais de fato.

A pesquisa em direitos humanos não pode se limitar ao dever ser, deve observar o que tem existência social almejando a construção de linguagem que, ao interpretar como o direito de fato se realiza, sirva de ferramenta para a efetivação de direitos normatizados, reconhecimento de novos direitos humanos e, para além do sistema normativo, concreção de processos e fenômenos importantes para o desenvolvimento e para a dignidade das pessoas. O que se intenta nessa construção da linguagem é realizar análise do direito por suas manifestações e formas de operar enquanto fenômeno social. Ou seja, não se buscam fundamentos irrefutáveis para os diversos direitos humanos, em uma perspectiva puramente idealista.

Na sociedade só existe espaço para factualidade empírica, ou seja, apenas aquilo que pode ser empiricamente observado possui existência social e só tem existência social porque pode ser empiricamente observado (DE GIORGI, 2016) para ser descrito, conhecido. "O dever ser é uma casca protetiva de natureza semântica da qual o direito se cobre para ocultar a si mesmo o fato, a pura factualidade, de que ele não tem nenhum direito de ser direito" (DE GIORGI, 2016, p.112). É importante que a pesquisa em Direitos Humanos produza conhecimento que, ao ler a factualidade objetiva, contribua para a percepção da realidade jurídica e social. Isso porque, segundo Silva (2018, p.2), "as realidades estão dentro do *Saber*, elas são a *Verdade*, conhecimento é verdade, saber é verdade".

Para o ser humano, o mundo é uma realidade objetiva independente dele e que pode ser conhecida (FREIRE, 1967). Todavia, "a captação que faz dos dados objetivos de sua realidade, como dos laços que prendem um dado a outro, ou um fato a outro, é naturalmente crítica, por isso, reflexiva e não reflexa [...]" (FREIRE, 1967, p. 40). Assim, por ser a percepção do mundo reflexiva e não um espelhamento homogêneo que se repete em cada indivíduo humano, o mundo tem o sentido que cada pessoa, a partir das suas experiências e percepções, dá a ele. Ou seja, cada pessoa tem a sua própria construção do que é o mundo e, conseqüentemente, do que é a realidade, do que é a verdade, "[...] as pessoas quando vêm o mundo deixa sempre algo inobservado. O ver encerra em si sempre um não-ver" (MARCONDES FILHO, 2011, p.22).

Dessa forma, enxergando complementariedade nos pensamentos expostos, é possível apontar a existência de realidades concomitantes – e distintas. Uma realidade material e factualmente observável que é fruto do processo histórico e que está em constante processo de

transformação. Mas também, diversas outras realidades subjetivas, ou imateriais, construídas a partir da percepção individual que cada pessoa tem da realidade factual, sendo esse processo, a própria formação da consciência humana. Consciência entendida como a capacidade humana de se distanciar das coisas para fazê-las presente (FIORI, apud KRONBAUER, 2015). Logo, “a mesa em que escrevo, os livros, a xícara de café, os objetos que me cercam estão simplesmente presentes à minha consciência e não dentro dela. Tenho a consciência deles mas não os tenho dentro de mim” (FREIRE, 2013, p.89-90).

No entanto, apesar de Freire (1967, p. 105) afirmar que a “consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”, é importante se destacar que aquilo que habitualmente cada pessoa percebe, e tem consciência, como sendo a realidade, na verdade, é uma redução (uma simplificação) do mundo materialmente existente. A percepção humana não consegue abarcar a complexidade e tamanho do mundo, aquilo que se tem como sendo a realidade é uma simplificação da complexidade do real (DE GIORGI, 2016). “Temos acesso ao mundo em formato reduzido e somos habituados a chamar isto de realidade” (DE GIORGI, 2016, p.106).

Nós só percebemos como realidade – para compor o mundo que individualmente enxergamos – aquilo que nos é apresentado na forma de informação significada, e socializada, a partir da linguagem. Ou aquilo que diretamente significamos, também por meio da linguagem, pela observação da materialidade, e/ou fenômenos, que pessoalmente percebemos. “Algo só tem existência no mundo social quando a palavra o nomeia, permitindo que apareça para a realidade cognoscente” (TOMÉ, 2017, p.10).

Para Marcondes Filho (2011, p.28), descrevendo o que ele denominou de tese I de Heinz von Foerster, “os indivíduos não percebem o mundo à sua volta ou, se o percebem, o fazem à sua maneira, de forma autocriativa. Mesmo com a linguagem, a percepção do mundo é pessoal e precária”. E mais, as pessoas desenvolvem diferentes graus, ou capacidades, de compreensão da realidade material de acordo com os condicionamentos histórico-culturais, aos quais, foram submetidas (FREIRE, apud KRONBAUER, 2015).

Ou seja, tanto a observação da factualidade objetiva, quanto a própria compreensão daquilo que nos é apresentado como sendo a verdade, são particularizadas – individualizadas – pelas indistintas capacidades pessoais, intrínsecas a cada indivíduo humano, de perceber, analisar e interpretar tais estímulos. O que tem repercussão na própria produção do conhecimento. É necessário se reconhecer que existem limitações na construção do que é o saber, do que é o conhecimento (SILVA, 2018).

Nenhuma teoria do conhecimento oferece respostas definitivas a todos os questionamentos da prática sociocultural humana (SAUL e SAUL, 2017). “Todas elas apresentam limites, contradições [...], a interpretação que se faz da realidade [material, objetiva, factual] será sempre uma contribuição analítica que se deve discutir na esfera pública” (SAUL e SAUL, 2017, p. 439) pois, em suas permanentes relações e interações formativas, essa “realidade é [...] um processo histórico, complexo e contraditório, em permanente devir” (SAUL e SAUL, 2017, p. 439). Logo, “o mundo do saber é sempre menor do que o mundo do não saber” (SILVA, 2018, p.3).

Nesse diapasão, é desafio das ciências sociais, inclusive da pesquisa interdisciplinar em direitos humanos, produzir conhecimento científico que seja uma reprodução menos distorcida, ou menos incompleta, do que é a realidade material de fato por suas relações constitutivas e, dessa maneira, oportunizar referenciais através dos quais, e em complemento a formação da consciência pela vivência e experimentação objetiva que se realizam por meio das interações sociais diárias, as pessoas possam (re)construir a forma como percebem o mundo. Logo, não é pretensão da presente pesquisa exaurir todo o tema que se propõe a investigar, nem mesmo produzir linguagem perfeita e completa acerca do seu objeto de estudo. Intenciona ser contribuição para o debate público pela sistematização das suas percepções – reflexões – quanto às fenomenologias que se dispõe a observar.

Assim, ante as limitações da percepção humana e da epistemologia do conhecimento, quando se pensa em pesquisa em direitos humanos, a identificação e observação de fenômenos ou processos sociais específicos, em suas construções complexas e sob uma perspectiva sistêmica, que sejam possibilitadores e fundamento de outros processos e fenômenos essenciais para a vida, desenvolvimento, liberdade e dignidade das pessoas, também entendidos em suas complexidades sistêmicas é, diante da necessidade de se construir pesquisa em direito a partir do ser e visando a efetivação de direitos, um dos caminhos a serem trilhados no que se refere à produção de linguagem científica em direitos humanos. “A função do Observador é identificar as fenomenologias que possam ser construídas como ciências sociais”. (SILVA, 2018, p.8)

A produção do conhecimento em uma pesquisa interdisciplinar em direitos humanos não deve se ater, tão somente, a construções semântico/teóricas que padeçam frente à subjetividade do mundo que existe de forma intrínseca em cada ser humano. A produção científica interdisciplinar em direitos humanos não deve se restringir a teorizações – linguagem – puramente jurídicas, tem que, a partir de uma compreensão sistêmica de fenômenos factuais observáveis, produzir linguagem que identifique incorreções, aponte injustiças, descreva e denuncie situações da vida social em que direitos são desrespeitados, (des)significados,

servindo, assim, de instrumento para a tomada de consciência e para a conscientização das pessoas visando a produção de mudanças sociais concretas. Enfim, deve buscar a “produção de conhecimentos críticos que auxiliem os sujeitos a compreender e superar suas situações-limite, colocando a reflexão teórica a serviço da ação para transformar compreensões e práticas”. (SAUL e SAUL, 2017, p. 429)

Fala-se em fenômenos fundamentais e socialmente existentes para a pesquisa em direitos humanos porque, apesar do direito ser essencial para sua própria existência devido a sua estrutura autorreferente (DE GIORGI, 2016), essa essencialidade repousa em manifestações reais do que existe de fato. A vida humana é materialmente necessária para a existência do direito porque o ser humano é quem constrói linguagem e atribui, a ela, sentido de direito, apesar do direito ser capaz de referendar o encerramento daquilo que lhe possibilita a existência ao, por exemplo, chancelar a pena de morte ou legitimar a guerra. Entretanto, mesmo normativamente mitigando o direito à vida, o direito não afeta a sua existência. Todavia, a extinção da vida humana, enquanto fenômeno material, encerra a existência do direito.

Logo, o direito tem sustentação nos fatos, na existência material. O ser humano e a sociedade são os fundamentos e de onde surge o direito que, por sua vez, aponta o que é direito e institui embasamento próprio para sua existência. É a partir de uma norma fundamental que o sistema normativo tem validade (KELSEN, 1999). Em sua constituição primeira, enquanto processo formativo, “uma norma jurídica não vale porque tem um determinado conteúdo [...], mas porque é criada por uma forma determinada - em última análise, por uma forma fixada por uma norma fundamental pressuposta” (KELSEN, 1999, p.139). Mas, o direito surge socialmente como uma criação do ser humano e se perpetua atrelado a existência humana. Não é o direito à vida quem garante a existência do direito, é a vida humana, enquanto fenômeno material, que possibilita o direito. Assim, o material precede o normatizado.

Por isso, é que, como já externado, a presente pesquisa especifica a educação em prisões como um fenômeno fundamental que pode ser investigado para a produção de conhecimento científico em direitos humanos pois, sua realização, pode contribuir com a concreção de fenomenologias outras, as quais, impactam a vida das pessoas presas por possibilitarem novas aprendizagens e aptidões importantes para o próprio processo de reintegração social.

1.1 DO DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Primeiramente, assenta-se que, a presente pesquisa, em relação ao campo do conhecimento (ou campo da ciência), é um estudo interdisciplinar porque estabeleceu, por meio

de sua construção teórico-argumentativa, a integração entre partes constituintes de mais de uma disciplina acadêmica (FARIAS FILHO e ARRUDA FILHO, 2015) ao promover, sob a perspectiva dos direitos humanos, a integração de conhecimentos desenvolvidos nas ciências jurídicas e humanas, na pedagogia, biologia e psicologia.

Consigna-se que o viés interdisciplinar desta pesquisa de mestrado dialoga de perto com o Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) ante o caráter multidisciplinar/interdisciplinar do PPGDH. Por outra via, também mantém contato com o PPGDH quando, ao delimitar o seu objeto de investigação à educação em prisões desenvolvida na Paraíba, estado sede do referido programa de Pós-Graduação, se faz ferramenta, pela qual, o PPGDH cumpre importante papel perante a sociedade paraibana, pois, sendo uma produção acadêmica, a ele, vinculada, realizou análise sobre relevante demanda de tal comunidade, e de outros agrupamentos sociais, “a reintegração social da pessoa egressa do sistema prisional” o que, implicitamente, repercute em outra importante questão, “a busca pela não reincidência criminal da pessoa que cumpre pena privativa de liberdade”. No mesmo sentido, esta investigação também se associa à “linha de pesquisa 02 do PPGDH”, Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos, porque, igualmente, ponderou sobre como a educação em direitos humanos pode ser inserida no contexto da educação em prisões.

Isto posto, quanto à abordagem metodológica, ou natureza da pesquisa, este é um estudo qualitativo que, em sua construção, não dispensou o emprego e apreciação de dados quantitativos. A abordagem qualitativa foi adequada para a presente pesquisa porque intenciona, quando da análise dos dados, interpretar os sentidos do seu objeto de análise a partir dos significados que as pessoas atribuem a ele (CHIZZOTTI, 2014). Assim sendo, nesta pesquisa de mestrado, se buscou encontrar fundamentos para análise e interpretação dos fatos, os quais, revelassem o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que deles partilham (CHIZZOTTI, 2014).

Seus objetivos metodológicos são descritivos e explicativos. No que diz respeito ao método de abordagem, se fez uso do raciocínio indutivo tendo em vista que construções lógicas da pesquisa foram realizadas a partir da observação particularizada do seu objeto de estudo visando a produção de generalizações como produto do trabalho de coleta de dados (GIL, 2008). Ou seja, sua estrutura argumentativa emanou da análise individualizada da educação em prisões, enquanto manifestação concreta que se realiza em estabelecimentos prisionais da Paraíba, para realização de conclusões generalizantes em relação ao tema pesquisado.

No que se refere ao levantamento de dados, a partir de documentação indireta, foi realizada, em uma primeira etapa, pesquisa bibliográfica por meio de material já publicado (FARIAS FILHO e ARRUDA FILHO, 2015). No que concerne a essas fontes secundárias, foram analisados documentos normativos (declarações internacionais de direitos, tratados internacionais de direitos, a Constituição Federal de 1988, leis complementares, leis ordinárias, etc.) e escritos acadêmicos (livros, artigos, dissertações e teses) de autores que já tinham produzido estudos relacionados à temática da pesquisa. Entre eles, Paulo Freire a partir das suas reflexões sobre a possibilidade de retomada da humanização das pessoas face a incompletude do ser humano; Lev Vygotsky a partir da psicologia histórico-cultural e suas inflexões sobre a formação social da mente humana; e, dentre outros, Timothy Ireland e Maria Salette van der Poel no que se refere a educação em prisões enquanto realização fática e direito das pessoas presas.

Vencido o levantamento bibliográfico, foi realizada pesquisa documental que, preliminarmente, possibilitou, a partir da análise de leis, decretos, regulamentos e planos de organização administrativa, uma verificação inicial de como se encontrava formalmente organizada e funcionando a educação em prisões nos estabelecimentos carcerários da Paraíba. Em complemento, também foi realizado levantamento, por meio de estudos e dados estatísticos, dos índices de reincidência criminal e de regresso ao sistema de justiça criminal de pessoas que, de alguma forma, já haviam voltado ao convívio social. Assim, foram pesquisados e analisados documentos e estudos difundidos por órgãos e entidades governamentais e não-governamentais, tais como: levantamentos e análises estatísticas produzidas pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), entre outros.

Encerrada a pesquisa documental, foi realizada, objetivando a necessária complementação e entendimento dos dados produzidos, a documentação direta da realidade pesquisada através da produção de dados primários em pesquisa de campo. Registra-se que, na pesquisa de campo, tanto a prospecção de novos documentos para análise primeira quanto a realização de entrevistas foram efetuadas de forma concomitante.

No que diz respeito ao campo da pesquisa, o estudo foi realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Graciliano Ramos, unidade de ensino cujas instalações estão distribuídas por unidades prisionais dos municípios de João Pessoa, Bayeux, Santa Rita, Cruz

do Espírito Santo e Sapé⁵ (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA, 2019).

Conforme se extrai do seu regimento interno, a Escola Graciliano Ramos é uma unidade de ensino subordinada à Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia (SEECT) do Estado da Paraíba e que oferta, no sistema prisional paraibano, o ensino fundamental e médio, na modalidade da educação de jovens e adultos articulada ao ensino profissional técnico, na forma PRONATEC, a pessoas privadas de liberdade (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA, 2019).

Quanto aos sujeitos da pesquisa, visando obter dados que perpassassem as informações formalmente publicadas, foram realizadas entrevistas com profissionais ligados, de alguma forma, à Escola Graciliano Ramos e que trabalhavam diretamente, ou que já tinham tido alguma experiência, com a educação em prisões realizada no sistema prisional da Paraíba. Assim, foram entrevistados profissionais que integravam o núcleo gestor da escola e professores e professoras que estavam em plena atividade docente, ou que já tinham tido alguma experiência de sala de aula nos estabelecimentos prisionais atendidos pela Graciliano Ramos.

Baseada em informações do Estatuto Interno da Escola Graciliano Ramos, era pretensão desta pesquisa de mestrado entrevistar pessoas atreladas ao núcleo de apoio pedagógico da escola, todavia, no momento da realização da pesquisa de campo, os cargos do apoio pedagógico não estavam ocupados. Do apoio pedagógico, seriam entrevistados o supervisor escolar, o orientador educacional e o psicólogo educacional que, na forma do artigo 21, do Estatuto Interno da Escola, formariam a totalidade do referido núcleo escolar (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA, 2019).

Quanto ao núcleo gestor da escola, inicialmente, se pretendia entrevistar o gestor escolar, um vice gestor e um coordenador que, conforme artigo 13, do Estatuto Interno da Escola Graciliano Ramos, quantificam a metade das pessoas que deveriam compor tal núcleo (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA, 2019). Entretanto, quando da primeira ida ao campo de pesquisa, se constatou que,

⁵ Em um primeiro momento, tendo em vista que a Escola Graciliano Ramos acolhe unidades prisionais de cinco diferentes municípios da Paraíba, se pensou em delimitar o campo da pesquisa às penitenciárias masculinas da cidade de João Pessoa – PB. Ideia posteriormente abandonada face a forma como está organizada – e como funciona – a Escola Graciliano, sob uma única direção escolar e com um corpo docente único a ela vinculado que atende todas as unidades prisionais assistidas pela Graciliano Ramos. Não existe um corpo docente específico para cada unidade prisional.

naquele momento, o núcleo gestor da escola tinha três cargos ocupados, dos quais, duas pessoas foram entrevistadas.

Quanto aos profissionais docentes, foram entrevistados seis professores e professoras que exerciam o magistério na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Graciliano Ramos, ou que já tinham tido alguma experiência de sala de aula, mesmo que voluntária, em estabelecimentos prisionais atendidos por tal instituição de ensino. O quantitativo de docentes entrevistados refletiria o mesmo número de entrevistados oriundos dos núcleos gestor e de apoio pedagógico da Escola Graciliano, perfazendo, ao todo, a quantidade de doze pessoas entrevistadas. Todavia, ante a impossibilidade de se entrevistar uma pessoa membro do núcleo gestor da escola e a não ocupação dos cargos do núcleo de apoio pedagógico da Graciliano Ramos, ao todo, nesta pesquisa, foram realizadas oito entrevistas.

Assenta-se que, ante o cenário de pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), as entrevistas foram realizadas de forma remota através do aplicativo *Google Meet* tendo sido, os áudios respectivos, gravados por meio de aplicativo específico. Todos os participantes foram previamente informados sobre os objetivos da pesquisa e sobre o compromisso de se assegurar o respectivo anonimato. Também foram avisados que tinham o direito de suspender a participação na pesquisa a qualquer instante e que as entrevistas eram gravadas para que as falas respectivas fossem registradas em sua integralidade visando posterior análise do seu conteúdo. Os participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Assim, como procedimento técnico para a coleta de informações primárias foram realizadas, como técnica para o levantamento de dados, entrevistas semiestruturadas, “tipo de entrevista em que as questões são mais abertas e exigem respostas com maior profundidade” (FARIAS FILHO e ARRUDA FILHO, 2015, p. 98), o que interessava ao presente estudo. Nesse tipo de pesquisa, o entrevistador se guia por um roteiro de perguntas, entretanto, não está adstrito a essas perguntas. Pode, de acordo com as respostas que forem sendo dadas pelo entrevistado, realizar questionamentos que não constavam previamente em seu roteiro (FARIAS FILHO e ARRUDA FILHO, 2015).

Os roteiros propostos para as entrevistas visavam obter informações diretas sobre o funcionamento da educação em prisões no estado da Paraíba, principalmente, no que diz respeito a sua organização, abrangência, estrutura – inclusive no que concerne aos insumos diários para a execução dos trabalhos –, práticas pedagógicas e outros condicionantes materiais e interações humanas que pudessem interferir no processo de desenvolvimento da pessoa presa e na sua respectiva volta ao convívio social.

Por fim, como procedimento de análise dos resultados da pesquisa de campo, foi utilizada a análise de conteúdo. Enquanto conjunto de técnicas para o estudo de comunicações, a análise de conteúdo busca “obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. (BARDIN, 1977, p.42)

Quando da avaliação do material obtido com as entrevistas, a análise do seu conteúdo foi feita obedecendo a quatro fases distintas. Em pré-análise, a partir dos objetivos e questionamento do estudo, foi produzida uma organização primeira de todo o material adquirido na pesquisa de campo para que se pudesse decidir o que era prioritário para posterior análise. (FARIAS FILHO e ARRUDA FILHO, 2015)

Na segunda fase, foi efetuado um recorte do conteúdo, ou seja, o conteúdo produzido foi selecionado e ordenado para ser objeto de verificação e estudo a partir dos conceitos e variáveis teóricas construídas no corpo da dissertação. Nessa fase, os trechos selecionados do conteúdo foram estruturados segundo temas e assuntos em uma organização lógica para que informações importantes não fossem perdidas. (FARIAS FILHO e ARRUDA FILHO, 2015)

Na terceira fase, foi materializada a verificação e descrição do material selecionado (recortado). Nesse momento, foi produzida uma investigação aprofundada em relação às informações anteriormente separadas no sentido de confirmar se, tal material, em confrontação com a construção teórica consumada, contemplava os objetivos da investigação para responder ao problema da pesquisa sendo suficiente, ou não, para confirmar, ou negar, a hipótese preliminarmente levantada. Por último, foi feita a interpretação do material tratado nas etapas anteriores. Para tanto, foi dado destaque às informações utilizadas nas conclusões da pesquisa para serem estabelecidas conexões entre o que foi coletado e analisado e a teoria base da dissertação a fim de que, dessa maneira, fossem produzidas respostas para o problema da pesquisa. (FARIAS FILHO e ARRUDA FILHO, 2015)

Registra-se que, nesta pesquisa, se tentou realizar análise mais específica quanto à educação em prisões desenvolvida no estado da Paraíba, enquanto ferramenta para a reintegração social das pessoas privadas de liberdade. Para tanto, se buscou produzir, a partir de relações do alunado regularmente matriculado, entre os anos de 2016 e 2020, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Graciliano Ramos, dado referente a possíveis novos mandados de prisão expedidos desfavor desses alunos, por novos fatos penais, a partir do ano em que estabeleceram vínculo formal com a Graciliano Ramos.

Isso seria possível através de pesquisa no Banco Nacional de Monitoramento de Prisões (BNMP) que, conforme consta no site do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), é um sistema eletrônico que auxilia as autoridades judiciárias com competência criminal na gestão de mandados de prisão e alvarás de soltura expedidas em todo o território nacional, o que forma um Cadastro Nacional de Pessoas Presas.⁶

Caso fosse identificada alguma emissão de mandado de prisão no período de análise, seria realizada, a partir do número do processo de onde se originou a ordem prisional, consulta processual nos sites dos tribunais específicos objetivando identificar se, tal processo, se referiria a fatos anteriores, ou posteriores, ao contato da pessoa respectiva com a educação em prisões desenvolvida no estado da Paraíba. Assim, entre os alunos matriculados na Escola Estadual Graciliano Ramos entre os anos de 2016 e 2020, seria possível identificar, percentualmente, quantos desses alunos, poderiam ter tido, contra si, novas ordens de prisão exaradas.

Tal percentual seria interpretado como indicativo de um possível retorno à prisão – e respectivamente ao sistema de justiça criminal – de pessoas que, durante suas permanências no sistema carcerário paraibano, tinham tido acesso a políticas públicas em educação. Todavia, quando realizadas pesquisas quanto a operacionalização da consulta pública disponível para se pesquisar novos mandados de prisão no Banco Nacional de Monitoramento de Prisões (BNMP), se percebeu que, conforme informação do site do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), a consulta pública por mandados de prisão no portal do BNMP é restrita a mandados de prisão pendentes de cumprimento e ainda vigentes.⁷

Essa limitação impossibilitou a produção da informação inicialmente pretendida porque, pelo que consta no site do CNJ, quando um mandado de prisão é expedido e objetivamente cumprido, não mais aparece na consulta pública disponível no portal do BNMP, por não mais estar “pendente de cumprimento”. O que poderia levar esta pesquisa a produzir informação que não retratasse com exatidão a realidade pesquisada.

⁶ Informação disponível em: <https://www.cnj.jus.br/sistema-carcerario/bnmp-2-0/>. Acesso em: 09 jun. 2022.

⁷ Conforme exposto no site do CNJ: “Consulta pública – qualquer pessoa, independentemente de prévio cadastramento ou demonstração de interesse, por meio do link <https://portalbnmp.cnj.jus.br/#/captcha/%2Fpesquisa-peca>, pode consultar os mandados de prisão que estão ‘pendentes de cumprimento’ e ainda vigentes”. Informação disponível em: <https://www.cnj.jus.br/sistema-carcerario/bnmp-2-0/perguntas-frequentes/>. Acesso em: 09 jun. 2022.

2. ENCARCERAMENTO E DIREITOS DA PESSOA APRISIONADA: O PRESO COMO UM SUJEITO DE DIREITOS

A presente construção da linguagem, interpretando enunciados normativos efetivamente postos e o próprio funcionamento do estado de direito⁸, entende que a pessoa privada de liberdade, apesar das limitações impostas pelo sistema de justiça criminal através de enunciado penal, preserva, em si, uma série de direitos que devem ser garantidos e realizados pelo Estado durante a prisão provisória e/ou a execução da pena privativa de liberdade.

A sentença penal condenatória limita de forma momentânea o direito à liberdade das pessoas em sua perspectiva da livre locomoção e circulação na sociedade, um dos bens mais importantes do ser humano, entretanto, em relação as pessoas presas, outras liberdades e direitos lhes são garantidos pela Constituição e devem ser realizados no sistema prisional durante a execução da reprimenda penal. O cárcere não limita a liberdade de pensamento e sua manifestação, a liberdade de crença filosófica e religiosa e o direito do preso a sua integridade física e moral (BESERRA, 2013), a pessoa encarcerada é sujeito de direitos.

Tendo como parâmetro o sistema normativo vigente no Brasil no que diz respeito à execução penal, é perceptível que, tal regramento, não se restringe ao disciplinamento – ou materialização – da punição, enquanto consequência da reprimenda penal. Na forma do art. 5º, item 6, da Convenção Americana de Direitos Humanos (Pacto de San José da Costa Rica) – legislação incorporada ao sistema legal brasileiro pelo Decreto nº 678/1992 –, a reforma e a readaptação social dos presos são finalidades a serem atingidas pelas penas privativas de liberdade (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, 1969).

Por sua vez, a Lei de Execução Penal (LEP), em seu artigo primeiro, estabelece que a execução da pena tem como objetivo proporcionar as condições para a harmônica integração social da pessoa presa (BRASIL, 1984). Dessa forma, no Brasil, a execução da pena não está circunscrita à ideia de castigo, deve transcender a retribuição punitiva e buscar a integração social das pessoas privadas de liberdade.

Em um Estado de direito, o próprio Estado está sob a égide da lei e não pode, sob qualquer título ou argumento, se esquivar de cumpri-la. Nele, os poderes públicos são regulados por normas fundamentais (ou constitucionais) e devem ser exercidos nos exatos limites impostos pelas suas leis regulatórias, com exceção do direito do cidadão de submeter, a um juiz independente, pleito que busque repelir abuso ou excesso de poder por parte do Estado

⁸ Em suas interpretações e reflexões sobre o direito, a presente pesquisa tem, entre seus objetos de observação, o sistema normativo e jurisdicional efetivamente em funcionamento no Brasil, contrapondo norma, decisão judicial e realidade material em uma análise, não apenas, jurídica do direito.

(BOBBIO, 1990). No próprio cumprimento da lei, o ente estatal deve obedecer aos balizamentos impostos pelo ordenamento jurídico e respeitar direitos humanos e fundamentais de cada indivíduo humano, que são limites para a sua própria atuação.

O Estado, pela ação dos seus agentes, não pode, sob argumentos de cunho moral ou político-ideológico, ignorar as imposições legais e os direitos efetivamente reconhecidos, inclusive, no que diz respeito a execução penal e a gestão do sistema prisional em seus aspectos humano e material. Os estabelecimentos prisionais não são locais de exceção dentro do Estado de direito, existem regras e direitos que regem e limitam a atuação do Estado em relação a gestão e manutenção do sistema carcerário e a execução da reprimenda penal. Os direitos das pessoas presas são, nesse contexto, limitações para a atuação estatal e salvaguarda da dignidade dessas pessoas.

Todavia, o já reconhecido Estado de Coisas Inconstitucional do sistema prisional do Brasil montado por violações concretas e generalizadas de direitos fundamentais das pessoas encarceradas e reiterada inércia estatal em relação a condição material dessas pessoas (MAGALHÃES, 2019), revela a incapacidade do Estado brasileiro de cumprir com o que determina a sua Constituição e seu sistema legal no que se refere aos direitos das pessoas privadas de liberdade.

É paradoxal a relação existente entre o que determina o sistema normativo brasileiro e as realidades materiais dos estabelecimentos prisionais no Brasil, pois, o Estado, ao fazer uso das leis penais e de execução penal, descumpra a lei para penalizar o descumprimento da lei. Essa distopia é factual e se forma à medida que o Estado brasileiro, materialmente, deixa de realizar o que a lei determina, em relação aos direitos e garantias das pessoas presas, quando se omite ante violações a direitos humanos e fundamentais e se põe inerte diante do cometimento de crimes dentro do sistema prisional.

E mais, para além do externado, é preciso se reconhecer que a prisão, enquanto representação material do ambiente prisional, não é capaz de ressocializar (BARATTA, 2007). Como exposto por Alessandro Baratta, “a prisão não pode produzir resultados úteis para a ressocialização do sentenciado [...], ao contrário, impõe condições negativas a esse objetivo” (BARATTA, 2007, p.2). Todavia, ainda conforme o autor, “[...] a busca da reintegração do sentenciado à sociedade não deve ser abandonada, aliás precisa ser reinterpretada e reconstruída sobre uma base diferente”. (BARATTA, 2007, p.2).

Para Baratta (2007, p.2/4), a busca pela reintegração social da pessoa encarcerada, em sua interpretação e reconstrução sobre uma base diferente, pressupõe:

[...] pelo menos, duas ordens de considerações. A primeira está relacionada com o conceito sociológico de reintegração social. Não se pode conseguir a reintegração social do sentenciado através do cumprimento da pena, entretanto se deve buscá-la apesar dela; ou seja, tornando menos precárias as condições de vida no cárcere, condições essas que dificultam o alcance dessa reintegração. [...] Para uma política de reintegração social dos autores de delitos, o objetivo imediato não é apenas uma prisão “melhor” mas também e sobretudo menos cárcere. Precisamos considerar seriamente, como política de curto e médio prazos, uma drástica redução da pena, bem como atingir, ao mesmo tempo, o máximo de progresso das possibilidades já existentes do regime carcerário aberto e de real prática e realização dos direitos dos apenados à educação, ao trabalho e à assistência social, e desenvolver cada vez mais essas possibilidades na esfera do legislativo e da administração penitenciária. [...] Todavia, a questão é mais ampla e se relaciona com a concepção de “reintegração social”, conceito que decididamente preferimos aos de “ressocialização” e “tratamento”. “Tratamento” e “ressocialização” pressupõem uma postura passiva do detento e ativa das instituições: são heranças anacrônicas da velha criminologia positivista que tinha o condenado como um indivíduo anormal e inferior que precisava ser (re)adaptado à sociedade [...] Já o entendimento da reintegração social requer a abertura de um processo de comunicação e interação entre a prisão e a sociedade, no qual os cidadãos reclusos se reconheçam na sociedade e esta, por sua vez, se reconheça na prisão. [...] É fato comprovado que a maior parte dos presos procedem de grupos sociais já marginalizados, excluídos da sociedade ativa por causa dos mecanismos de mercado que regulam o mundo do trabalho. A reintegração na sociedade do sentenciado significa, portanto, antes de tudo, corrigir as condições de exclusão social, desses setores, para que conduzi-los a uma vida pós-penitenciária não signifique, simplesmente, como quase sempre acontece, o regresso à reincidência criminal, ou o à marginalização secundária e, a partir daí, uma vez mais, volta à prisão. A segunda ordem de considerações está relacionada com o entendimento jurídico da reintegração social do preso. Não só não existem chances de sucesso, como sequer legitimidade jurídica para um trabalho de tratamento, de ressocialização, se pensada como dominação do preso. Assim, o detento é visto não como sujeito, mas objeto passível de ações externas a ele, a quais é submetido. [...] o conceito de tratamento deve ser redefinido como “benefício”. O sistema prisional deve, portanto, propiciar aos presos uma série de benefícios que vão desde instrução, inclusive profissional, até assistência médica e psicológica para proporcionar-lhes uma oportunidade de reintegração e não mais como um aspecto da disciplina carcerária [...]. (BARATTA, 2007, p.2/4)

Assim, com base nas ideias de Alessandro Baratta, a presente pesquisa adota – em oposição aos termos “ressocialização” e “tratamento”, e demais oriundos das chamadas ideologias RES⁹ (reabilitação, recuperação, reeducação, etc.), que colocam as pessoas privadas de liberdade em uma posição passiva frente ao Estado e à sociedade por, supostamente, precisarem ser readequadas ante a organização social e seus regramentos – o conceito de reintegração social, em sua complexidade própria, que monta abrangente processo relacional de distintas condições, interações, reinterpretações, reconstruções e indispensáveis mudanças. (BARATTA, 2007)

Logo, para esta dissertação, a reintegração social da pessoa presa pressupõe uma necessária reforma do cárcere – enquanto expressão objetiva do ambiente prisional – para que oferte, aos privados e privadas de liberdade, uma estrutura minimamente suficiente que

⁹ Na forma das chamadas ideologias “RES”, “o indivíduo é objeto de intervenção penal; cabendo ao sistema penitenciário modificar o modo de ser do apenado e a este readequar seus valores e atitudes como condição para que seja aceito pela sociedade”. (BRAGA, 2014, p.7)

proporcione, através do real acesso à saúde, à educação, ao trabalho e à assistência social, vida digna a essas pessoas e, dessa forma, se torne menos prejudicial às suas vivências futuras (BARATTA, 2007). Isso, por meio de uma estratégia que, a longo prazo, seja libertadora, mas que, a curto e médio prazos, atenuar sofrimentos. Ou seja, o objetivo não pode ser, tão somente, uma prisão melhor, mas, sobretudo, uma política criminal que possibilite menos aprisionamentos pela ampliação das ações despenalizadoras e possibilidades de cumprimentos alternativos às penas privativas de liberdade. (BARATTA, 2007)

Todavia, reintegração social também exige uma maior comunicação e interação entre o sistema prisional, os presos e a sociedade para que as pessoas privadas de liberdade possam exercer seus direitos, em termos de benefícios, inclusive, possam ter oportunidades de trabalho quando egressas do encarceramento (BARATTA, 2007). Mas, para mais do que fora exposto, a reintegração social também obriga ações outras que, na sociedade como um todo, reduzam exclusões sociais e possibilitem mais oportunidades, e acessos, aos grupos sociais mais vulneráveis. Dos quais, procedem a maior parte das pessoas presas no Brasil. Isso tudo, em busca de se possibilitar aos egressos, e egressas, do sistema carcerário condições suficientes de sobrevivência que lhes permitam, em sua volta ao convívio com a sociedade externa, além de um não retorno, por novos fatos penais, ao sistema prisional, uma vida socialmente digna. (BARATTA, 2007)

Assim sendo, a exposição dessas relações normativo/materiais, e seus possíveis desdobramentos fáticos, evidenciam a importância de que as pesquisas interdisciplinares em direitos humanos sejam realizadas a partir de uma perspectiva sociológica do direito pela observação do que objetivamente existe em contraposição ao dever ser (DE GIORGI, 2016) para que a análise do direito seja feita a partir de fenômenos concretos e não se limite a interpretações semânticas e argumentativas da norma posta. E mais, a reintegração social também deve ser analisada por suas perspectivas jurídicas e materiais.

No Estado de direito, o reconhecimento normativo, e/ou judicial, de um direito é de grande importância, mas não é um fim em si mesmo. É a consecução fática desse direito que justifica a sua existência legal, seja por meio de instrumento normativo ou de decisão judicial. Sendo assim, existe uma expressiva dessemelhança entre o que é legalmente reconhecido como sendo um direito e o que é objetivamente realizado no mundo material.

Logo, a luta pelos direitos das pessoas encarceradas, e por reintegração social, não pode ficar circunscrita ao reconhecimento normativo desses direitos. Além de mirar a prolação das decisões judiciais – que, quando da interpretação da lei, ao fixarem os seus possíveis efeitos e abrangência, podem diminuir a extensão normativa do direito e, até mesmo, retirar, ou

suspender, seus efeitos jurídicos – deve, para afora do sistema jurídico-normativo, intentar, precipuamente, a realização material de fenômenos, e eventos, da vida humana e social que, independentemente do seu possível reconhecimento normativo, ou construção judicial, sejam determinantes para a dignidade e o desenvolvimento das diversas pessoas. Como, em relação às pessoas presas, se põe a reintegração social.

E é por meio dessa abordagem que os direitos das pessoas privadas de liberdade serão explorados no presente estudo, não apenas a partir do dever ser, da análise hermenêutica de princípios e regras que lhes dão validade normativa, mas também tendo como parâmetro suas conotações constatáveis e observáveis. Especificamente, partindo-se do entendimento de que existe importante entrelaçamento entre os processos educativos e o desenvolvimento humano quando se visa a reintegração social de homens e mulheres em situação de encarceramento.

2.1. O DIREITO À EDUCAÇÃO NO CÁRCERE: A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA SUA NORMATIZAÇÃO

Na construção do presente, o direito à educação da pessoa presa será explorado, não exclusivamente, a partir da interpretação dos institutos normativos que lhe dão existência jurídica. Mas também, por meio da análise dos processos educacionais em si e suas possíveis conexões com outras fenomenologias importantes enquanto possibilitadoras da consecução material do direito à educação.

Considerando a norma posta, o artigo 205, da Constituição Federal de 1988, em uma compreensão literal do enunciado constitucional, determina que a educação é um direito de todos, um dever do Estado e da família e que visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Ao estabelecer que “todos” são destinatários do direito à educação, o constituinte originário não colocou nenhum condicionante ou fez qualquer relativização ou delimitação em relação a abrangência e ao exercício de tal direito, seja em relação a alguma pessoa, enquanto sujeito individualizado, ou em relação a algum grupo específico componente do sistema social.

Assim, indubitavelmente, o direito à educação é um direito fundamental das pessoas presas que, por sua origem constitucional, não pode ser suprimido pelos efeitos da sentença penal condenatória. A própria Lei de Execução Penal, em interpretação dada aos enunciados dos seus artigos 10, 17 e 41, reconhece a assistência educacional como um direito do preso e indica que, tal assistência, enquanto um dever do Estado, compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do apenado sendo, inclusive, extensiva ao egresso do sistema penal (BRASIL, 1984).

E mais, em outro plano normativo, a educação também é colocada como um direito de todas as pessoas. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em seu artigo 26, estabelece que toda pessoa tem direito a instrução e que a instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana (ASSEMBLEIA-GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Ainda sobre o tema, tanto o texto constitucional brasileiro quanto a Declaração Universal dos Direitos Humanos põem a educação e o desenvolvimento da pessoa humana como fenômenos relacionais sendo, a educação, meio para a consecução do desenvolvimento humano. Essa vinculação também está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, logo em seu artigo segundo, estabelece que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando (BRASIL, 1996).

Isso posto, é importante se destacar que “o direito à educação é um direito aos processos educativos” (McCOWAN, 2015, p.30), o que dá contornos objetivos à educação enquanto previsão normativa. Entretanto, o que justifica a realização social desses processos educativos dialoga com a necessidade de que o ser humano desenvolva linguagem, seja capaz de compreender conceitos e construir conhecimento e habilidades para a sobrevivência básica em sociedade e para a convivência com as demais pessoas (McCOWAN, 2015). Dessa maneira, “a educação é essencial para fazer escolhas sobre as nossas próprias vidas, [...] A educação também é fundamental porque ela possibilita o nosso processo de compreensão do mundo e de nós mesmos” (McCOWAN, 2015, p.29).

McCowan, seguindo Freire e outros, concebe que o direito à educação tem sua base constitutiva formada pela compreensão para uma ação ética (apud McCOWAN, 2015). Para ele, “estes dois elementos se apoiam mutuamente, [...] a compreensão progressivamente mais profunda do mundo amplia a nossa capacidade de agir, e a ação no mundo é um componente fundamental da aprendizagem e das funções que melhoram a nossa compreensão” (McCOWAN, 2015, p. 29-30). Por esses termos, os processos educativos podem servir “para que o educando reflita acerca dos desafios presentes no seu mundo concreto vivido e aja diante deles”. (REAL, 2018, p.1098)

Em consonância, quanto às pessoas presas, Maeyer (2012) aponta que a educação nos estabelecimentos prisionais, certamente, não deve ser uma atividade apenas adicional para o cotidiano das pessoas encarceradas, mas uma ferramenta que permita ao privado de liberdade compreender a sua história dentro da realidade social para que, enfim, possa definir seus objetivos pessoais e profissionais.

Assim sendo, buscando-se bases teórico-conceituais que permitam a racionalização dos processos educativos para o ambiente carcerário, principalmente diante das especificidades do sistema prisional e das distintas condições humanas das milhares de pessoas presas no Brasil, um questionamento surge e deve guiar tal ponderação: como implementar, no sistema carcerário, processos educativos que busquem, em uma perspectiva relacional, estimular na pessoa presa uma compreensão progressivamente mais profunda do mundo visando sua maior capacidade de ação na sociedade?

2.1.1 A FORMAÇÃO DO SUJEITO DE DIREITOS PARA A COMPREENSÃO E AÇÃO PERANTE A REALIDADE JURÍDICO-MATERIAL: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO EM PRISÕES

Refletindo o questionamento anterior, destaca-se que, enquanto manifestação material, “não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (BRANDÃO, 2007, p.09). Logo, não existe um processo educativo único, uma forma perfeitamente adequada para que os processos educativos se realizem em todo e qualquer contexto fático e para qualquer conjunto de pessoas ou agrupamento social. Ainda mais, quando os processos educativos são pensados para dentro do sistema prisional, face às suas especificidades concretas e diante das singularidades que personificam cada pessoa encarcerada através de suas várias histórias de vida.

Assim, o que se busca nesta construção da linguagem é a identificação de categorias teóricas e conceituais que ajudem a refletir e possam estabelecer parâmetros, e/ou fins, para ações de educação no ambiente prisional, ao passo que também possam contribuir para a compreensão da educação em prisões¹⁰ – e das diversas realidades prisionais – em sua conotação tangível objetivamente existente.

E é por esse viés que a Educação em Direitos Humanos pode ser contextualizada para o ambiente carcerário, principalmente, a partir das suas três dimensões prioritárias: (a) a

¹⁰ Nesta pesquisa, a Educação em Prisões é compreendida como “uma expressão da educação de jovens e adultos voltada para uma população e um contexto específicos” (IRELAND, 2011, p.25). Mais especificamente, em consonância com Ireland (2011), faz-se uso do conceito de educação de adultos presente na Recomendação de Nairobi, de 1976, para definir a Educação em Prisões com um: “[...] conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o seu conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas como adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhe dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento socioeconômico e cultural equilibrado e independente [...]” (UNESCO, 1976, p. 2 apud IRELAND, 2011, p. 26)

formação de sujeitos de direitos; (b) o favorecimento de processos de empoderamento das pessoas; (c) a materialização de processos de mudança social para a construção de uma sociedade democrática¹¹ (CANDAU, 2007).

O favorecimento da formação de sujeitos de direitos, a nível pessoal e coletivo, deve ser critério inicial para ações – processos educativos – em Educação em Direitos Humanos pois, grande parte dos cidadãos da América Latina tem pouca consciência dos seus direitos (CANDAU, 2007). Em circunstâncias diversas, “esta consciência é muito débil, as pessoas – inclusive por ter a cultura brasileira uma impronta paternalista e autoritária – acham que os direitos são dádivas” (CANDAU, 2007, p. 404).

Refutando tal realidade, a formação do sujeito de direitos – especialmente o desenvolvimento da pessoa presa enquanto sujeito de direitos – pode ser direcionada para a leitura e compreensão de como o direito é socialmente realizado, enquanto linguagem específica e invenção humana, para desmistificar o direito como algo neutro, justo e dissociado de interesses e intenções.

Como já dito, a teoria pura do direito kelseniana, pilar do direito positivo moderno, aponta que, primariamente, em seu processo formativo, a validade de uma norma jurídica não tem relação com o seu próprio conteúdo. Diversamente, está ligada ao seu processo de constituição, o qual, deve obedecer a forma específica de criação normativa determinada em norma fundamental precedente (KELSEN, 1999). Assim, “a produção legislativa é um processo de conteúdo aberto, o que descarta a sua vinculação a supostos direitos naturalmente existentes” (IRELAND e SILVA JÚNIOR, no prelo). E mais, uma vez efetivamente válida, a norma jurídica ainda varia de acordo com os sentidos diversos atribuídos, pelos vários intérpretes, ao seu conteúdo (IRELAND e SILVA JÚNIOR, no prelo).

Logo, o direito não é algo corpóreo – tocável – que pode ser descrito de forma exata e sem elementos discordantes por seus observadores (IRELAND e SILVA JÚNIOR, no prelo). Ele não porta “[...] traços materiais que possam lhe dá contornos tangíveis, palpáveis, concretos. [...] não é algo que pode ser descrito de forma uníssona e não divergente, a partir de possíveis características factuais, por diferentes pessoas” (IRELAND e SILVA JÚNIOR, no prelo). É um

¹¹ Essa delimitação conceitual da Educação em Direitos Humanos a partir da sua categorização em dimensões prioritárias é importante tendo em vista que, conforme Candau (2007, p. 403): “[...] a educação em Direitos Humanos admite muitas leituras e esta expressão foi se “alargando” tanto que o seu sentido passou a englobar desde a educação para o transito, os direitos do consumidor, questões de gênero, étnicas, do meio-ambiente, etc., até temas relativos à ordem internacional e à sobrevivência do planeta, de tal modo que pode correr o risco de englobar tantas dimensões que perca especificidade e uma visão mais articulada e confluyente., terminando por se reduzir a um grande “chapéu” sob o qual podem ser colocadas coisas muito variadas, com os mais diversos enfoques”.

sistema de comunicação, uma linguagem específica porque “é a linguagem que constitui as normas jurídicas. Essas normas jurídicas [...] são [...] resultados de atos de fala, expressos por palavras e inseridos no ordenamento por veículos introdutórios, apresentando as três dimensões sógnicas: suporte físico, significado e significação” (TOMÉ, 2017, p.14). O direito é um conjunto comunicacional peculiar que tem função específica (TOMÉ, 2017), produzir tipo particular de comunicação que visa garantir certos comportamentos orientados pelo que é posto nas normas jurídicas (CAMPILONGO, apud TOMÉ, 2017).

Enquanto linguagem, o direito muda de acordo com os interesses e convicções dos indivíduos ou grupos sociais, fatores que também implicam na forma como ele é percebido e interpretado para ser (re)produzido (IRELAND e SILVA JÚNIOR, no prelo). Isso, porque o intérprete do direito – aquele que lhe dá significado – não age a partir de um estado próprio de neutralidade (WARAT, 1984). A neutralidade é um estereótipo¹² jurídico – um mecanismo linguístico – que, em parte expressiva dos casos, induz as diversas pessoas a aceitarem opiniões generalizantes sem questionamentos (WARAT, 1984). Por esse mecanismo linguístico, o direito seria uma espécie de “árbitro neutro das disputas entre os homens (neutralidade do direito e do Estado)” (WARAT, 1984, p.73).

Corroborando tal criação, “[...] os encarregados de aplicar as leis, os produtores das teorias jurídicas, os professores das escolas de Direito (os construtores das significações jurídicas) forjam uma realidade imaginária [...] que fazem prevalecer como naturalismo” (WARAT, 1984, p.120). Essa realidade imaginária, analisada fora do sistema normativo, é um “mundo de faz-de-conta instituído como realidade natural do Direito [...], mas que resulta imprescindível para a própria configuração do Direito na sociedade. A interpretação da lei seria impossível se os juristas decidissem sair da realidade mágica por eles mesmos instaurada” (WARAT, 1984, p.120). Como as pessoas aceitariam a intervenção do Estado em seus negócios privados – ou vida particular – se deixassem de acreditar que os juízes – ou o poder judiciário – interpretam a lei a partir de um estado de neutralidade? (WARAT, 1984)

Portanto, “enquanto linguagem própria, por meio dos seus instrumentos de funcionamento, como os procedimentos judiciais, por exemplo, o direito cria sua realidade particular que justifica suas decisões e, com base na qual, opera” (IRELAND e SILVA JÚNIOR, no prelo). O direito positivo – normatizado – é linguagem que produz sua própria realidade (TOMÉ, 2017). Daí a importância de a análise do direito ser realizada a partir da sua

¹² “Um estereótipo é uma expressão ou uma palavra que pretende gerar adesões valorativas, comportamentos ou opiniões a partir de um processo de significação, no qual o receptor da mensagem a aceita de modo acrítico [...]” (WARAT, 1984, p.72).

observação enquanto fenômeno social, invenção humana. “A respeito do direito pode-se dizer aquilo que é, não o que deve ser. [...] pode-se dizer como opera, como constrói o que será utilizado como realidade e, desse modo, como se diferencia de outros âmbitos do agir social” (DE GIORGI, 2016, p.111).

Por essa percepção, a produção social do direito é um campo propício ao embate político pois, “sendo a norma posta desvinculada de um conteúdo específico antecedente e cujo sentido varia de acordo com as convicções e interesses próprios dos diversos grupos sociais” (IRELAND e SILVA JÚNIOR, no prelo), é luta pela produção da lei – linguagem normativa – mais conveniente e pela prevalência da interpretação jurisprudencial mais benéfica, o que demonstra a importância dos poderes legislativo e judiciário dentro da estrutura de poder nos nomeados Estados de Direito, com certa primazia do último tendo em vista ser o intérprete final dos sentidos, abrangência e aplicações da norma em seu respectivo contexto social (IRELAND e SILVA JÚNIOR, no prelo).

Daí a necessidade de se conhecer – e compreender – as diversas forças que fluem e influenciam a organização da sociedade (WARAT, apud VASCONCELOS e ALMEIDA, 2019). São essas forças que “determinam as estruturas de poder, e como estruturas poderosas, também são elas que constroem o Ordenamento Jurídico, que estará, obviamente, comprometido com estas estruturas de poder, pois foi fruto das forças atuantes que as representam” (VASCONCELOS e ALMEIDA, 2019, p.04). Logo, “o Direito não é neutro; ele é essencialmente político. E essa sua dimensão política influencia seus institutos, bem como, sua linguagem” (WARAT, apud VASCONCELOS e ALMEIDA, 2019, p.01). Dessa maneira, “o direito não deve ser visto por uma inexistente unidade de significados, deve ser compreendido por meio da diversidade de entendimentos possíveis e [...] como possibilidade de distorções argumentativas fundadas em intencionalidades e objetivos diversos” (IRELAND e SILVA JÚNIOR, no prelo).

Por essa lógica, o direito penal, o processo penal e a execução penal, por exemplo, enquanto manifestações da linguagem do direito, podem servir a fins diametralmente opostos. Podem ser ferramentas para a garantia de direitos fundamentais, ou servirem para a retaliação social, o que varia de acordo com as inclinações das pessoas – e grupos sociais – que estejam no exercício do poder de fato. Não à toa, a grande maioria da população prisional brasileira é formada por pessoas oriundas de grupos socialmente vulneráveis e que, por conseguinte, são indivíduos “que, historicamente, tiveram menos poder na sociedade, ou seja, menos capacidade de influírem nas decisões e nos processos coletivos” (CANDAU, 2007, p. 404), o que corporifica a necessidade dos processos educativos serem direcionados ao empoderamento

dessas pessoas para que essas mulheres e homens possam ter possibilidades e o poder necessário para serem sujeitos de suas próprias vidas e atores sociais (CANDAUI, 2007).

Ferrajoli, ao diferenciar o processo legal da realização de justiça com as próprias mãos, e de outros métodos bárbaros de justiça sumário, afirmou que o processo “persegue, em coerência com a dúplici função preventiva do direito penal, duas diferentes finalidades: a punição dos culpados juntamente com a tutela dos inocentes” (FERRAJOLI, 2002, p.483). Todavia, sendo construções da linguagem, até mesmo esses pilares finalísticos do processo penal são passíveis de distorções argumentativas a partir de construções semânticas que façam uso do próprio sistema normativo para legitimar a manutenção de privilégios e a represália a inimigos a partir da produção efetiva do direito em suas diversas manifestações.

Por ser uma imaterialidade retórica, o direito pode sofrer distorções a partir das suas múltiplas interpretações e aplicações possíveis. Assim, ante essa sua transitoriedade de conteúdo – e casualidade interpretativa –, o direito não repele releituras, desfazimentos, redimensionamentos, ressignificações, deturpações, adulterações ou falsificações de seus enunciados (IRELAND e SILVA JÚNIOR, no prelo).

É diante dessa complexidade social que a Educação em Direitos Humanos pode ser determinante para a leitura e compreensão de tal realidade no sentido de que as pessoas possam perceber como o direito é construído enquanto instrumento de poder e controle social. O direito não é ferramenta cujo o único fim é a justiça. Muito menos é uma dádiva divina. O direito é linguagem singular cuja a produção e o próprio sentido variam de acordo com o tempo e as relações de poder dominante.

A luta por direitos humanos não pode ser uma disputa restrita a produção normativa, deve se estender para dentro do sistema de justiça e ser associada, também, a produção da decisão judicial na busca por fazer prevalecer interpretações normativas que assegurem, ampliem e deem efetividade a direitos fundamentais por meio da consecução fática de processos fenomenológicos que possibilitem dignidade e desenvolvimento das potencialidades humanas.

Esse olhar crítico para a realidade jurídica corrobora a Educação em Direitos Humanos no sentido empregado por Candau (2007), como meio de mudança social para a construção de sociedades verdadeiramente democráticas e humanas, o que ganha especial relevo diante do atual cenário de ataques sistemáticos a democracia brasileira através da massificação de inverdades que se montam na negação da ciência e por meio da disseminação das chamadas *fake news*.

Assim, ações educativas no ambiente prisional – enquanto manifestações de processos educativos em educação em direitos humanos – podem ser articulados para o empoderamento

das pessoas encarceradas e para que, tais indivíduos, se percebam sujeitos de direitos e possam compreender a realidade jurídico-material que os circunda e condiciona suas vidas.

Dessa maneira, a Educação em Direitos Humanos pode ser meio para que os educandos possam – ao enxergarem a própria realidade e como o direito se realiza enquanto linguagem de controle passível de falseamentos – agir em defesa dos seus direitos humanos através da aquisição de conhecimentos diversos sobre os inúmeros instrumentos do direito e do desenvolvimento de habilidades de comunicação e negociação com os diversos agentes de poder. O que é relevante para os grupos significativamente desempoderados que, devido às desvantagens econômicas, à discriminação e à falta de voz, possam estar em situação de impossibilidade para reivindicar seus direitos já normativamente reconhecidos (McCOWAN, 2015). “Os estudantes necessitam de algum conhecimento proposicional dos direitos humanos (sobre), para desenvolver certas habilidades (para) e ter experiências reais de ambientes em que os direitos são respeitados (através)”. (McCOWAN, 2015, p.42).

Essas variáveis representam formas de atuação para a educação em direitos humanos quando se objetiva a emancipação das diversas pessoas, inclusive das privadas de sua liberdade, no sentido de que elas se construam conscientes de seus direitos ao criarem novo entendimento seu, em relação as suas próprias condições individuais e suas relações com o sistema social vigente uma vez que, a educação em direitos humanos, pode ser prática emancipatória para promover conquistas e proteger direitos sendo, inclusive, capaz de formar sujeitos comprometidos com a valorização da vida em toda sua plenitude (ALMEIDA e REIS, 2018), elementos essenciais de humanização e reintegração social.

Para tanto, “[...] a educação em direitos humanos deve considerar o educando como um sujeito no sentido Freireano, alguém que é um agente de sua própria aprendizagem, e, respectivamente, um agente nos processos políticos” (McCOWAN, 2015, p.43). O que ampara a necessidade da Educação em Direitos Humanos ser realizada por meio de estratégias metodológicas voltadas para:

[...] a utilização de metodologias ativas, participativas, de diferentes linguagens. [...] no caso da educação formal, a construção de uma cultura escolar diferente, que supere as estratégias puramente frontais e expositivas, assim como a produção de materiais adequados, que promovam interação entre o saber sistematizado sobre Direitos Humanos e o saber socialmente produzido [...]. (CANDAUI, 2017, p. 405).

O educar em Direitos Humanos se realiza pela “construção de metodologias participativas que potencializem as iniciativas e o protagonismo dos educandos, favorecendo o alargamento da participação no âmbito da escola, de modo a impulsionar os educandos a promoverem mudanças” (ADAMS e PFEIFER, 2019, p.273). Ao invés de receptores passivos,

os educandos devem ser considerados sujeitos ativos do processo educativo na construção dos próprios conteúdos de Direitos Humanos na escola (ADAMS e PFEIFER, 2019) e na desconstrução da naturalização da condição de miséria das pessoas pela transformação dos discursos institucionais que normalizam a indignidade humana (KRUMEL e SCHMITT, 2018), o que estabelece clara conexão com a teoria freireana quando esta concebe a prática educacional como exercício do diálogo na busca por libertação e humanização das pessoas através da conscientização dos diversos indivíduos que se realiza na capacidade para a leitura e entendimento da própria realidade social.

2.1.2 DIALOGICIDADE E CONSCIENTIZAÇÃO PARA A COMPREENSÃO E AÇÃO PERANTE A REALIDADE SÓCIO-MATERIAL: A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO COMO BASE PARA PROCESSOS EDUCATIVOS NO AMBIENTE PRISIONAL

Aprofundando o que já fora exposto mas, ainda, se buscando pensar, para dentro do sistema prisional, processos educativos que estimulem na pessoa presa uma compreensão progressivamente mais profunda do próprio mundo visando uma maior capacidade de ação perante a própria realidade material, a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire se mostra relevante construção teórico/prática para orientar tal racionalização.

Isso, porque é uma proposta de educação crítico-libertadora com origens no contexto sócio-histórico-brasileiro e que se assenta em concepções, princípios, conteúdos e métodos que formam uma teoria educacional libertadora preocupada com o ser humano, prioritariamente, com as pessoas excluídas (SANTIAGO e SAUL, 2018). Na Pedagogia do Oprimido, a pessoa humana e o seu contexto sócio-histórico-cultural ganham centralidade em uma concepção relacional (SANTIAGO e SAUL, 2018), o que pode explicar as diversas condições humanas – ou de negação de humanidades – das pessoas encarceradas, fato que dialoga, necessariamente, com os processos formativos dessas pessoas pois, humanização e desumanização “dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (FREIRE, 2013, p. 39).

A Pedagogia do Oprimido pode ser descrita como "um modo de pensar-fazer educação, superadora do silenciamento de sujeitos e dos processos de transferência do conhecimento [...]" (SANTIAGO e SAUL, 2018, p.2). Em sua conotação prática, considera "[...]os contextos de vida e de trabalho de homens e mulheres como seu conteúdo fundamental e reconhece em todos os homens e todas as mulheres – crianças, jovens e adultos – a capacidade e o direito de ser sujeito” (SANTIAGO e SAUL, 2018, p.2). É uma "estratégia de um projeto de sociedade e de educação crítico libertadora, cujo horizonte é a justiça social e a humanização

da pessoa humana" (SANTIAGO e SAUL, 2018, p.2). O que são destacadas orientações quando são pensadas práticas educativas para o ambiente prisional.

Enquanto projeto para a sociedade e construção teórico-prática de uma educação crítico-libertadora, a Pedagogia do Oprimido estabelece determinadas categorias conceituais que são de significativo relevo para a estruturação de práticas pedagógicas a serem realizadas em cenários de vulnerabilidade social, o que contempla a educação em prisões. É importante se considerar a influência do conhecimento, do diálogo e condições materiais e sociais na formação da consciência humana e no desenvolvimento de sua conscientização.

Em um movimento relacional, "o conhecimento da realidade é indispensável ao desenvolvimento da consciência de si e este ao aumento daquele conhecimento" (FREIRE, 1981, p.144). Quer dizer, o conhecimento da realidade é necessário ao desenvolvimento da consciência humana sendo, o desenvolvimento da consciência, determinante para um maior - e mais completo - conhecimento da realidade (FREIRE, 1981). Todavia, para mais do que ter consciência do que existe, é essencial, ao ser, se conscientizar.

Conscientização que, para Freire, é a superação da simples tomada de consciência sendo, dessa forma, o desenvolvimento crítico da consciência humana que, pelo ato de conhecer, possibilita, às diversas pessoas, uma aproximação crítica da realidade material historicamente estabelecida (apud FREITAS, 2015). Às pessoas encarceradas precisam entender suas atuais condições de existência, a função social do direito penal, do aprisionamento, dos estabelecimentos prisionais e, em uma perspectiva de futuro, como a sociedade está organizada enquanto possibilidades de inserções e exclusões sociais.

Para tanto, a educação deve ser dialógica e não bancária. Na educação bancária o educador é seu indiscutível agente que tem como missão "encher" os educandos dos conteúdos de sua linguagem (FREIRE, 2013). "Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação" (FREIRE, 2013, p.82). A palavra proferida nessas condições, é esvaziada da sua dimensão concreta, se faz oca, é alienada e alienante (FREIRE, 2013). Nesse sentido, é "mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la" (FREIRE, 2013, p.82). Ao invés de se comunicar com a diversidade dos educandos, "o educador faz 'comunicados' e depósitos que os educandos [...] recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção 'bancária' [...] em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos [...]" (FREIRE, 2013, p.83).

Em posição contrária, uma educação para a liberdade que tenha suas bases no diálogo "[...] já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir

‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, [...] mas um ato cognoscente” (FREIRE, 2013, p.96). A educação libertadora encerra a contradição educador-educandos para instaurar uma relação dialógica entre eles, pela qual, o diálogo é a base dessa forma de educação que afirma a dialogicidade por se fazer dialógica (FREIRE, 2013).

O processo educativo “representado pela Pedagogia do Oprimido, configura-se como Ação cultural para a liberdade. [...] diz respeito à prática educativa dialógica, problematizadora, amorosa e corajosa o suficiente para levar os seres humanos [...] a refletirem sobre o seu mundo” (REAL, 2018, p.1094). Essa educação não deve enxergar o ser, mesmo aquele que teve a sua humanização negada, como um vazio. Deve visualizá-lo como possibilidade de conscientização para a reflexão e ação sobre o mundo (FREIRE, 2013).

A educação bancária nega a humanização, a problematizadora, em sua dialogicidade, é ferramenta para a retomada de humanizações interrompidas (FREIRE, 2013). É a comunicação que dá sentido à vida humana, o pensar do educador somente ganha autenticidade no diálogo com o pensamento dos educandos ao passo que, ambos, são mediados pela realidade objetiva que os circunda (FREIRE, 2013).

A dialogicidade é elemento fundamental para práticas educacionais em contextos de vulnerabilidade social – inclusive, para o ambiente prisional com todas as suas negações e sofrimentos – porque permite a superação do silenciamento imposto às pessoas excluídas que, ao pronunciarem a própria palavra e falarem sobre o próprio mundo, desvendam de forma crítica, e em comunhão, a realidade social que condiciona suas vidas. Às pessoas presas precisam desvelar, conjuntamente, seus próprios mundos. É necessário conhecer para transformar.

Palavra e poder tem relação próxima uma com o outro. A palavra é um ato de poder e ofício do opressor que, conforme as relações na sociedade, faz uso de sua fala e é ouvido, cabendo, aos oprimidos, tão somente, repetir as palavras que ouvem e, assim, fazer o seu mundo, o mundo do seu opressor (BRANDÃO, 2017). Daí a necessidade de que os oprimidos comuniquem a própria palavra para romper com essa lógica e, assim, passarem a pronunciar o próprio mundo, o mundo das pessoas excluídas e oprimidas nas estruturas e pelas relações sociais de poder.

O pronunciar a própria realidade pelos oprimidos é importante porque, tais palavras, são contraponto ao mundo legitimado pela linguagem produzida por aqueles que, em posição de poder no sistema social, constroem argumentos que corroboram suas verdades e normalizam a realidade social que os privilegia, inclusive quando transformam suas narrativas semânticas em um direito próprio validado por norma especificamente produzida para a manutenção do

“*status quo*”, o que reafirma a variabilidade do direito como um construto da linguagem e produto da sociedade.

Quando conhecedores críticos da realidade social, os oprimidos, ao explicarem o próprio mundo, podem denunciar as estruturas e relações sociais que provocam exclusão e naturalizam a opressão para, assim, a partir desse conhecimento, agirem sobre a própria realidade material. Eis a importância de um processo educativo dialógico que estimule, não só a tomada de consciência, mas conscientização das pessoas uma vez que, assim, ao enxergarem criticamente a realidade material e entenderem o próprio papel no mundo social, e o processo histórico que moldou e constrói sua realidade fática, possam denunciar e agir em transformação sobre o próprio mundo.

As pessoas privadas da própria liberdade precisam entender suas condições no mundo, compreender criticamente suas realidades para, então, pronunciarem a própria vida e, ao dizerem a própria palavra, denunciarem suas formas de exclusão, dores e sofrimentos ocasionados pelo cárcere e suas degradantes condições de aprisionamento. É preciso dá fala aos encarcerados para que, por meio do diálogo, sejam realizadas práticas educacionais libertadoras de consciências e que incitem humanização e desenvolvimento humano.

Conforme Freire (2013, p.111/112):

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.

Assim, para uma prática educacional voltada a pessoas em condição de privação de liberdade, o diálogo é base e componente indispensável para tais ações porque é elemento para o rompimento do silenciamento imposto aos excluídos, não por uma sentença penal condenatória, mas pelas próprias relações sociais. Ao dizer a própria palavra e pronunciar o próprio mundo, a pessoa privada de liberdade se aproxima criticamente da sua realidade e, gradativamente, constrói sua conscientização, sua humanização.

Humanização do ser que é prioridade para a práxis freireana (REAL, 2018). A teoria e a prática de Freire visam “[...] à humanização do ser humano por meio de uma educação corajosa e dialógica, capaz de propor aos sujeitos cognoscentes, educadores(as)-educandos(as) e educandos(as)-educadores(as), pensar sobre os problemas concretos de sua existência”

(REAL, 2018, p.1105) visando ação transformadora da realidade material para a conquista ativa de inclusão.¹³

Todavia, uma questão deve ser suscitada: apesar da sua centralidade no contexto das obras freireanas, Educação como Prática de Liberdade e Pedagogia do Oprimido, o termo humanização do ser, enquanto fenomenologia associada ao indivíduo humano, não tem seus contornos objetivos delineados pelo autor. Ou seja, no perpassar dessas obras, Paulo Freire não define objetivamente, enquanto fenômeno material, o que seria a humanização das pessoas, apesar de, claramente, associar esse fenômeno a conscientização dos diversos indivíduos. Assim, questiona-se, enquanto fenômeno humano, como a humanização de homens e mulheres pode, materialmente, se realizar?

2.1.2.1 O DESENVOLVIMENTO DA PESSOA HUMANA COMO REPRESENTAÇÃO OBJETIVA DO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DO SER

Primeiramente, para se falar de humanização de homens e mulheres é importante reconhecer que, humanizar-se, é vocação ontológica do ser humano, mas que pode ser negada pelas injustiças da sociedade, exploração e pela violência dos opressores, o que faz da desumanização da pessoa uma realidade histórica e concreta no mundo social. Assim, humanização e desumanização são possibilidades de cada indivíduo e estão ligadas a incompletude do ser humano sendo, a desumanização, distorção da humanização (FREIRE, 2013), não sendo, porém, “destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos” (FREIRE, 2013, p.40).

A vocação de todo ser humano para a realização da sua própria humanização é característica “[...] da natureza humana que se expressa na [...] busca do ser mais, através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo [...] para ir além de suas próprias conquistas” (ZITKOSKI, 2015a, p.353). A humanização do ser tem suas bases no processo de formação do indivíduo humano, que é inconcluso e busca desenvolver sua humanidade pela superação do estágio atual de constituição do seu próprio ser mais (ZITKOSKI, 2015b).

“A luta por humanização funda-se antropológicamente e eticamente no processo de construção desse ser inconcluso, que busca recuperar sua humanidade e /ou superar o atual

¹³ Fala-se em conquista ativa de inclusão porque o assistencialismo contradiz a vocação natural de cada pessoa de ser sujeito e não objeto. O assistencialismo não oferece as condições necessárias para que as pessoas se desenvolvam criticamente uma vez que se funda em um não diálogo que, ao se realizar no mutismo, faz de quem recebe a assistência sujeito passivo (FREIRE, 1967). “O que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se. [...] É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas” (FREIRE, 1967, p. 56).

estágio de afirmação de seu ser mais” (ZITKOSKI, 2015b, p.622). Para tanto, conforme Freire, a tomada de consciência, ou o conhecimento sobre as várias situações limites, que são condicionantes sociais que oprimem e limitam o desenvolvimento humano, é determinante para proporcionar novos impulsos para a vida dos diversos sujeitos (apud ZITKOSKI, 2015b).

Todavia, para além da tomada de consciência¹⁴, é necessário, por meio da conscientização dos diversos indivíduos, a criticização das relações consciência-mundo, que é condição fundamental para que as pessoas possam se comprometerem com o contexto histórico-social (FREITAS, 2015). “A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1979, p.15). “É através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos” (FREITAS, 2015, p.142), enquanto seres incompletos que buscam a própria humanização.

A “conscientização [...] não para, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, [...] prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização” (FREIRE, 2013, p. 158). Isso, porque “para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das ‘situações-limites’ em que os homens se acham quase coisificados” (FREIRE, 2013, p. 132).

Assim, humanizações anteriormente negadas podem ser retomadas pelo rompimento da realidade social que oprime. Superação que se realiza quando existe inserção crítica e ação da pessoa oprimida sobre a realidade que a limita (FREIRE, 2013). “Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserir’ nela criticamente” (FREIRE, 2013, p.53). “A conscientização requer o desenvolvimento da criticidade, que, aliada à curiosidade epistemológica [...] potencializa a criatividade da ação transformadora ante as situações-limite” (FREITAS, 2015, p.143).

Por esses sentidos, existe importante vinculação entre a humanização do indivíduo, a formação do ser mais e a conscientização das pessoas pois, tal processo, é decisivo para o rompimento das variadas situações-limite que obstam desenvolvimentos uma vez que

¹⁴ Como já exposto, a “[...] tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência” (FREIRE, 1979, p.15).

possibilita percepção crítica da realidade pela leitura e compreensão de sua construção histórica e ação formatadora das indistintas existências humanas por meio dos seus condicionantes materiais e relações sociais, históricas e culturais. Essa ciência é condição para ações transformadoras de vidas excluídas e realidades subjetivas e materiais, para suas humanizações.

Em sendo fenômeno mensurável, a conscientização do ser humano pode ser objetivamente percebida a partir da assimilação de como se realiza o desenvolvimento da consciência humana. Ao analisar a consciência do ser, Freire (1967) identificou que a capacidade humana de perceber e compreender a realidade se dispõe em diferentes e progressivos níveis de desenvolvimento que variam de acordo com os indivíduos e suas realidades materiais. Ele analisou os diferentes graus de compreensão da realidade e sua relação com os condicionantes histórico-culturais (KRONBAUER, 2015).

Segundo Freire (1967), as pessoas desenvolvem diferentes graus de consciência sendo, o primeiro deles, a consciência intransitiva, pela qual, ao indivíduo “escapa [...] a apreensão de problemas que se situam além de sua esfera biologicamente vital. Daí implicar numa incapacidade de captação de grande número de questões que são suscitadas” (FREIRE, 1967, p. 58). Para Freire, a intransitividade da consciência seria uma espécie de condição do ser humano que, ainda, “está imerso em sua realidade e que [...] não tem a capacidade de objetivá-la. [...] Suas preocupações restringem-se ao vital biológico. É a consciência dos seres humanos cuja ‘vida é mera biologia’, que ainda não se fez biografia” (apud KRONBAUER, 2015, p.139). As preocupações do ser intransitivamente consciente se limitam “ao que há nele de vital, biologicamente falando. Falta-lhe teor de vida em plano mais histórico” (FREIRE, 1967, p. 58).

Entretanto, a consciência humana pode gradativamente superar a intransitividade e ampliar sua capacidade de captar e dá resposta às questões do mundo material e, assim, evoluir a outro nível de desenvolvimento, o da consciência transitiva. Mas, de início, essa transitividade não significa, ainda, criticidade (KRONBAUER, 2015). Em seu estágio primeiro, a consciência transitava é ingênua porque se particulariza pela interpretação simplificadora dos problemas, além de subestimar a si mesma (KRONBAUER, 2015). “Pelo fato de satisfazer-se com explicações fabulosas [...], ela tem dificuldades para o diálogo, para a argumentação racional e, com frequência, mostra-se irracionalmente sectária e fanatismo” (KRONBAUER, 2015, p.140).

Todavia, ainda enquanto possibilidade de evolução, a consciência humana pode se desenvolver para se fazer consciência crítica, característica das “formas de vida altamente permeáveis, interrogadoras, inquietas e dialogais, em oposição às formas de vida ‘mudas’, quietas e discursivas [...]” (FREIRE, 1967, p. 60). A consciência transitiva crítica se particulariza pela “profundidade com que interpreta os problemas e pelo engajamento

sociopolítico. [...] a consciência crítica caracteriza-se ainda pelo pensar autônomo e comprometido, que leva ao engajamento” (KRONBAUER, 2015, p.140).

Nesse sentido, Freire (1967) concebe a consciência humana, e sua capacidade perceptiva da realidade, a partir de diferentes níveis de desenvolvimento que são condicionados por distintos fatores materiais, históricos e culturais que induzem o processo formativo do ser humano. E mais, ele aponta a possibilidade de evolução da consciência humana, por meio dos processos educativos, em direção a consciência crítica, o que é determinante para a conscientização do ser e sua própria humanização.

Nessa perspectiva, a humanização do ser, por ser dependente do desenvolvimento crítico da consciência humana, pode ser relacionada ao próprio desenvolvimento da pessoa humana que, em um delineamento generalista a partir do campo da psicologia, é descrito como um processo contínuo que envolve o desenvolvimento mental e orgânico do ser humano e que se realiza a partir de uma interconexão entre seus aspectos formadores biológicos, físicos, sociais e culturais, os quais, reciprocamente, se interinfluenciam para fazer surgir pessoas completamente singulares no que diz respeito às suas formas de pensar, sentir e se perceber no mundo (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2010), o que abarca a formação crítica da cognição humana.

Logo, humanizar-se é se desenvolver, a busca pela humanização do ser é também a busca pelo desenvolvimento da pessoa humana sendo, a compreensão desse movimento complexo do organismo humano que envolve aspectos de sua biologia e cognição, de acentuada importância para se formar entendimento aproximado sobre o processo formativo de cada indivíduo humano em direção a própria humanização.

Para tanto, é necessária a sua observação – e conhecimento – a partir de uma inflexão interdisciplinar uma vez que o desenvolvimento da pessoa humana é processo que carrega, em si, determinados atributos e particularidades que fazem ser, tal fenômeno, fundamental para a constituição da vida humana, sua manutenção e, em último grau, para a própria subsistência social¹⁵ de cada indivíduo, fatores que perpassam várias áreas do conhecimento humano por serem objeto de estudos de diferentes ciências.

Do ponto de vista da embriologia humana, a formação da vida tem início no exato momento em que há a fecundação do óvulo pelo espermatozoide criando uma célula altamente especializada que recebe o nome de zigoto (MOORE; PERSAUD; TORCHIA, 2013). É através desse processo que acontece o encontro e a fusão de duas células gaméticas distintas que darão

¹⁵ A expressão subsistência social, na presente pesquisa, é utilizada no sentido de existência social digna.

origem a um novo indivíduo completamente único em suas especificidades (GARCIA e FEMÁNDEZ, 2012).

Também é nesse momento que se desencadeia, de forma concomitante, o processo de desenvolvimento da pessoa, movimento contínuo de formação pelo qual o zigoto, desde a constituição do embrião humano até a formadura do feto, se transformará em um ser humano completo enquanto estrutura biológica (MOORE; PERSAUD; TORCHIA, 2013). Assim, em determinado período da constituição intrauterina do ser, durante as semanas gestacionais, o desenvolvimento humano se confunde com a própria formação da vida humana sendo indispensável para que ela se aperfeiçoe, aperfeiçoamento no sentido de concepção da estrutura biológica necessária para a existência da vida.

Entretanto, o desenvolvimento humano não se limita a fase gestacional, ele, de uma forma mais geral, pode ser desdobrado em dois períodos distintos, o pré-natal (formação do embrião e constituição do feto) e o pós-natal (fases da lactância, infância, puberdade e idade adulta), o que denota um caráter contínuo para enquanto existir vida (MOORE; PERSAUD; TORCHIA, 2013).

Nos primeiros momentos do período pós-natal, entre o início da lactância e parte da infância, o desenvolvimento da pessoa é essencial para a formação, em cada indivíduo, das habilidades necessárias à manutenção da própria existência, enquanto perpetuação da própria vida, de forma não dependente do auxílio de outras pessoas, pois, o recém-nascido humano precisa de cuidados prioritários para que possa sobreviver e se desenvolver de forma saudável e harmoniosa (MÜLLER e ZAMPIERI, 2014). Nessa fase, o desenvolvimento das funções psicológicas humanas se realiza de forma associada a processos fisiológicos básicos, ou processos básicos da biologia humana, em uma espécie de paralelismo entre o desenvolvimento psicológico do indivíduo e seu desenvolvimento biológico/fisiológico (FIORI, 1981), sendo, esse desenvolvimento biológico e cognitivo, o processo que criará, nos diversos indivíduos, as habilidades necessárias para que cada pessoa possa, de forma independente, se manter viva.

Por essas bases, é possível se pensar, de uma forma mais ampla, o processo de humanização do ser através do que seriam seus processos antecedentes e possibilitadores. A constituição da vida, seu aperfeiçoamento e efetiva manutenção são, obviamente, condições irrenunciáveis para que as pessoas possam se desenvolver enquanto consciência e capacidade crítica, características que singularizam a própria humanidade presente nas diversas pessoas.

Assim, a humanização do ser pode ser concebida para antes das relações de aprendizagem social e das interações escolares, para antes mesmo do próprio nascimento do indivíduo humano. A humanização do ser humano se principia junto a própria formação da

pessoa humana, enquanto estrutura biológica, no momento em que a formação da vida tem seu início unida e dependente do desenvolvimento humano que também se inicializa. Isso, porque, em si, o desenvolvimento humano carrega elementos cuja consecução efetiva, ou não, é imprescindível para que as pessoas possam gozar da plenitude de suas capacidades humanas. A humanização do ser humano está compreendida no - ou se confunde com o - desenvolvimento da pessoa humana.

Daí a necessidade de se conhecer como as pessoas se desenvolvem, entender como a cognição humana se forma, que fatores físicos, sociais, históricos e culturais condicionam o desenvolvimento humano e como os processos educativos podem influenciar tais fenômenos tendo em vista que são influenciados por eles. Esse complexo é importante base de reflexão para se pensar as ações educativas de uma forma geral, e práticas educativas para dentro do sistema prisional, porque, a todo modo, existe importante vinculação entre a educação e o desenvolvimento das pessoas sendo, o último, fim a ser atingido, e a educação, meio para tal.

No entanto, uma premissa precisa ser estabelecida. A diversidade que monta o processo de desenvolvimento das diversas pessoas sinaliza que a educação não deve ser vista como algo milagroso, como capaz de sozinha realizar as suas necessárias mudanças (FREIRE, 1967). “[...] O que não se pode negar à educação, é a sua força instrumental, que inexistirá se superposta às condições do contexto a que se aplica. [...] por isso mesmo que, sozinha, nada fará, porque, pelo fato de ‘estar sozinha’, já não pode ser instrumental” (FREIRE, 1967, p.88).

Assim, quando processos educativos são projetados – mesmo que para contextos específicos, como para as prisões –, não se deve depositar na educação a responsabilidade de resolver, sozinha, problemas sociais complexos como os relacionados a violência e a reintegração social das pessoas presas. Para isso, se faz necessário conjugar o direito à educação com outros direitos como à saúde, ao trabalho e à renda (IRELAND, 2012), constatação importante porque dialoga de forma mais próxima com as diversas interações e condicionantes que atuam sobre o desenvolvimento humano pois, o ser humano, é resultado desse contínuo processo formativo/relacional.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO A PARTIR DO, E PARA O, DESENVOLVIMENTO DA PESSOA HUMANA

Fazendo-se junção da linguagem até aqui produzida, o desenvolvimento humano é um fenômeno contínuo que se realiza na união do desenvolvimento orgânico e mental dos indivíduos em um processo que se realiza desde quando se principia a formação da vida e se estende por todas as fases da existência humana em um movimento que faz surgir pessoas completamente singulares em seus modos de pensar, sentir e capacidades para perceber e compreender criticamente, ou não, a realidade (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2010; FREIRE, 1967; MOORE; PERSAUD; TORCHIA, 2013).

É a partir de uma estrutura biológica primária que as pessoas, em interação com o ambiente externo (meio físico e social), se desenvolvem e se fazem específicas em seus comportamentos (RAPPAPORT; FIORI; DAVIS, 1981). Com base em uma estrutura biológica inicialmente inata “[...] o sujeito vai sofrendo uma série de transformações decorrentes de sua própria maturação (fisiológica, neurológica e psicológica) que, em contato com as exigências e respostas do meio (físico e social), levam à emergência desses comportamentos” (RAPPAPORT; FIORI; DAVIS, 1981, p.3).

Todavia, algumas teorias do pensamento, como as teorias maturacionais do desenvolvimento, realçam a existência de certo protagonismo dos sistemas biológicos que formam cada indivíduo no que diz respeito a determinação do seu próprio desenvolvimento (GAUY e COSTA JUNIOR, 2008). Para essas teorias, as mudanças que se realizam durante o processo de desenvolvimento humano estariam vinculadas a uma predisposição inerente ao organismo (denominada de vitalismo) e ao desenvolvimento espontâneo dos sistemas neurológico, muscular e hormonal (LEWIS e WOLKMAR, apud GAUY e COSTA JUNIOR, 2008). Assim, o comportamento humano teria origem no cérebro e nos sistemas sensorial e motor como se fosse um processo que obedece a determinado padrão, pelo qual, o sistema neurológico produz respostas preordenadas de acordo com a situação fática com a qual se depara (KNOBLOCH e PASSAMANICK, apud GAUY e COSTA JUNIOR, 2008).

No entanto, essas concepções teóricas acabam por oferecer uma visão equivocada sobre o desenvolvimento da pessoa humana porque enfatizam, apenas, uma das suas variadas facetas e não consideram o todo relacional que condiciona o desenvolvimento humano, o qual, a partir das inter-relações existentes entre a estrutura biológica humana em formação e as condições sociais, físicas, culturais e históricas que montam a realidade material, forma pessoas únicas em suas capacidades e comportamentos (GAUY e COSTA JUNIOR, 2008; OLIVEIRA, 1996; RAPPAPORT, 1981; VYGOTSKY 1991).

Em simetria, para a neurociência, o sistema nervoso, enquanto estrutura biológica, é condição necessária para que o pensamento, o comportamento e os sentimentos humanos se desenvolvam, contudo, ele não é, em si mesmo, uma condição suficiente para o surgimento da consciência e dos fenômenos comportamentais (MOURÃO-JÚNIOR; OLIVEIRA; FARIA, 2017). “O que chamamos comumente de mente é um grupo de funções desempenhadas pelo cérebro” (MOURÃO-JÚNIOR; OLIVEIRA; FARIA, 2017, p.10). Tais ações do cérebro humano, “são subjacentes a todo comportamento, não apenas a comportamentos motores relativamente simples, [...] mas a todas as complexas ações cognitivas que associamos ao comportamento especificamente humano, como pensar, falar, criar obras de arte” (MOURÃO-JÚNIOR; OLIVEIRA; FARIA, 2017, p.10/11). Todavia, essas ações cerebrais, ao darem origem ao comportamento humano, são influenciadas pelo ambiente externo e pelo comportamento de outras pessoas (KANDEL; SCHWARTZ; JESSELL, apud MOURÃO-JÚNIOR; OLIVEIRA; FARIA, 2017).

Nessa lógica, condições externas ao aparato fisiológico humano (fatores epigenéticos) podem agir sobre o sistema biológico em desenvolvimento e influenciar positiva, ou negativamente, a formação neural do embrião, por exemplo. O consumo de álcool e de drogas pela gestante pode influir no desenvolvimento cerebral do feto e ser vetor para o surgimento de, até mesmo, quadros de anicefalia. (LEDOUX; LEONARDO e HEN, apud MOURÃO-JÚNIOR; OLIVEIRA; FARIA, 2017)

Enquanto condicionante externo, o consumo de bebidas alcoólicas durante a gestação tem repercussões diretas para o feto em formação. Entre tais, a síndrome alcoólica fetal (SAF) provoca danos ao sistema nervoso central que causam anomalias neurológicas, craniofaciais, deficiência no crescimento, disfunções comportamentais e malformações (FREIRE; PADILHA; SAUNDERS, 2009). “Mesmo crianças que sofreram exposição pré-natal ao álcool e que não apresentam os critérios da SAF têm dificuldades comportamentais e emocionais que interferem no seu convívio social, escolar e doméstico” (FREIRE; PADILHA; SAUNDERS, 2009, p. 336). Elas acabam tendo uma “menor capacidade de adaptação e habilidades abaixo da média em relação a indivíduos da mesma idade, demonstram problemas de socialização e comunicação, [...] grande parte desenvolve desajustes comportamentais significativos [...]” (FREIRE; PADILHA; SAUNDERS, 2009, p. 336).

Em outra via, a desnutrição infantil “[...] associada à pobreza e às desigualdades sociais, é um fator expressivo de mortalidade de crianças nos países em desenvolvimento, a despeito dos esforços realizados nas últimas décadas para reduzir sua incidência” (MACÊDO; AMORIM; SILVA; CASTRO, 2010, p.331). Enquanto resultado de diferentes conjunturas

externas que abarcam fatores físicos e sociais, a desnutrição de recém-nascidos e crianças, ocorrida durante os estágios mais vulneráveis do desenvolvimento do cérebro humano, interfere na maturação cerebral e gera alterações nas funções cognitivas e comportamentais dos indivíduos afetados (PORTO; OLIVEIRA; LARGURA; ADAM; NUNES, 2010). “Os efeitos do insulto decorrente do déficit nutricional são duradouros e levam a déficits permanentes no aprendizado e na memória” (PORTO; OLIVEIRA; LARGURA; ADAM; NUNES, 2010, p.27).

E mais, “a carência de micronutrientes durante a infância pode induzir a déficits na maturação biológica, em especial dos sistemas nervoso e imune” (MACÊDO; AMORIM; SILVA; CASTRO, 2010, p.330). Em relação à desnutrição crônica, ela “tem efeitos deletérios no sistema nervoso central. O dano cerebral induzido pela desnutrição em experimentos é relacionado à duração da desnutrição, às características dietéticas e ao estágio do desenvolvimento cerebral em que a desnutrição ocorre” (PORTO; OLIVEIRA; LARGURA; ADAM; NUNES, 2010, p.29). Contudo, alguns pesquisadores convergem no entendimento de que “as alterações cerebrais induzidas pela maioria das formas de desnutrição são geralmente permanentes ou há muita dificuldade para reverter os danos completamente” (PORTO; OLIVEIRA; LARGURA; ADAM; NUNES, 2010, p.29).

Em diálogo com as ciências humanas e sociais, essas constatações objetivas dão força e suporte fático a teorias diversas que apontam a influência dos condicionantes físicos, sociais, históricos e culturais – elementos externos aos diversos indivíduos – sobre a formação do ser humano. Variadas são as linguagens teóricas que, apesar de dissimilaridades específicas, convergem em seus sentidos no que concerne a tal observação.

Em consonância, o geógrafo pernambucano Josué de Castro – em sua obra *Alimentação e Raça* –, já no ano de 1936, mediado pelo contexto histórico, social e linguístico daquela época, denunciava, em análise de certo ineditismo para o seu tempo e que se punha contrariamente a teorias que versavam, naquele período, sobre prevalências raciais, os terríveis efeitos da fome e da desigualdade social sobre o desenvolvimento das pessoas. Castro (1936) afirmava a influência dos condicionantes da vida social sobre a formação das capacidades humanas e repelia prevalências raciais – ou biológicas – para explicar as desiguais condições humanas. Segundo Josué de Castro:

Se a maioria dos mulatos se compõe de seres estiolados, com ‘déficit’ mental e incapacidade física, não é por efeito de uma tara racial, é por causa do estômago vazio. Não é mal de raça, é mal de fome. É a alimentação insuficiente que lhe não permite um desenvolvimento completo e um funcionamento normal. (CASTRO, 1936, p.89/90)

Para Castro (1937), a degenerescência do povo tem mais a ver com a organização econômica e social dos grupamentos humanos do que com outros condicionantes como hábitos, princípios e o clima. Em sua Geografia da Fome, afirmava que as crianças, quando atingidas pela fome no momento de seu pleno crescimento, paravam “por completo seu desenvolvimento e chegam, em certos casos, como que a involuir a um período anterior. [...]” (CASTRO, 1984, p.229).

Como podem diferentes pessoas submetidas a indistintos níveis de privações nutricionais – que acarretam discrepantes graus de desnutrição – desenvolverem a plenitude de suas capacidades quando, em sua vida real, desde a mais tenra idade – ou de seus mais precoces momentos formativos –, têm que lidar com a fome, a escassez de alimentos e a incerteza da próxima refeição, a qual, em variados contextos, se faz dependente do acaso de um trabalho eventual – muitas vezes exploratório e mal remunerado –, do coletar certo objeto com algum valor para a reciclagem ou da caridade de alguns que ainda cultivam a sensibilidade e a empatia para com outros seres humanos?

Pensar e agir para atenuar, diminuir ou suprimir os devastadores efeitos da fome sobre a formação de significativa parcela do povo do Brasil, em suas áreas de vulnerabilidade social, é uma necessidade imediata para a sociedade brasileira tendo em vista que esse fenômeno social, e seus efeitos danosos sobre o desenvolvimento da pessoa humana, voltou a assolar a nossa gente como um evento, inegavelmente, atual. Isso, sem se ter em conta outros fatores externos às pessoas – e internos às organizações sociais – que inibem aptidões humanas.

Em sentido correlato, Amartya Sen indica que a pobreza, enquanto fenômeno social, atua como limitador das capacidades humanas (SEN, 2018). Segundo ele, “a pobreza deve ser vista como privação de capacidades básicas em vez de meramente como baixo nível de renda, que é o critério tradicional de identificação da pobreza” (SEN, 2018, p.75). Aprofundando sua teorização, Sen (2018) também associa o desenvolvimento das capacidades humanas a outros fatores diversos, internos aos indivíduos ou associados ao ambiente físico e social, que, segundo ele, atuam como variáveis na relação entre baixa renda e baixa capacidade. Segundo Sen (2018):

[...] A relação instrumental entre baixa renda e baixa capacidade é variável entre comunidades e até mesmo entre famílias e indivíduos (o impacto da renda sobre as capacidades é contingente e condicional).[...] a relação entre renda e capacidade seria acentuadamente afetada pela idade da pessoa (por exemplo, pelas necessidades específicas dos idosos e dos muito jovens), pelos papéis sexuais e sociais (por exemplo, as responsabilidades especiais da maternidade e também as obrigações familiares determinadas pelo costume), pela localização (por exemplo, propensão a inundações ou secas, ou insegurança e violência em alguns bairros pobres e muito populosos), pelas condições epidemiológicas (por exemplo, doenças endêmicas em

uma região) e por outras variações sobre as quais uma pessoa pode não ter controle ou ter um controle apenas limitado. (SEN, 2018, p.75)

Assim, o desenvolvimento do ser humano é diretamente afetado pelas condições físicas do ambiente, condicionantes materiais da sociedade, relações sociais e elementos culturais prevalentes, tidos, todos eles, por suas interações relacionais. A realidade social materialmente posta é produto da ação dos homens, mas se volta sobre eles e os condiciona (FREIRE, 2013). “A construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo” (FREIRE, 2011, p.50).

Na produção social da própria vida, as pessoas desenvolvem relações na sociedade que são independentes da sua própria vontade sendo condicionadas pelo modo de produção da vida material. A realidade material condiciona a vida social, política e espiritual das pessoas (NETTO, 1994). O desenvolvimento de cada indivíduo é formatado pelas condições materiais nas quais está imerso. A pessoa realiza a sua história, entretanto, o indivíduo não escolhe as condições sob as quais ela é feita (MARX, 2011). As relações sociais são um processo histórico-material que é regido por leis independentes da vontade dos seres humanos e também não dependente da sua consciência. São essas relações sociais que, ao contrário, determinam à vontade, a consciência e as intenções dos indivíduos humanos (ALVES, 2017).

Logo, a formação da pessoa humana é influenciada pelas condições físicas, sociais, culturais e relações sociais historicamente produzidas e nas quais está colocada e com as quais interage. O desenvolvimento do ser humano e a singularização das suas capacidades e comportamentos não podem ser compreendidos se forem analisados isoladamente, a partir de um evento único, sem se levar em consideração as interações existentes entre os indivíduos diversos (em suas estruturas biológicas e de cognição) e, entre estes, e o meio físico, a sociedade e a cultura.

A interação existente entre o ambiente físico, o biológico, o cognitivo e o que se tem socialmente e culturalmente postos é aspecto determinante para o entendimento de como as pessoas se desenvolvem. Perceber a relação real de interinfluências entre o humano e o ambiente externo é condição destacada para o entendimento de como as pessoas são formadas tendo em vista que o ser humano é fruto desses processos relacionais.

À vista dessas diversidades, os processos educativos formais não podem ser pensados, e executados, de forma restrita ao ambiente escolar e isolados de políticas várias relacionadas a nutrição, renda, saúde orgânica e mental e outros estímulos que possibilitem desenvolvimento

humano. Políticas públicas em educação devem levar em consideração todo o complexo que envolve o desenvolvimento das pessoas no que diz respeito à formação de suas capacidades e comportamentos tipicamente humanos. É necessária a identificação, desde os mais precoces instantes da formação dos indivíduos, dos fatores externos que influenciam o desenvolvimento humano para se atenuar – ou suprimir – possíveis impactos negativos e serem potencializados processos que atuem positivamente sobre a formação das inúmeras capacidades tipicamente humanas.

Os processos educativos devem ser integrados a ações outras – para formarem ação única – que perpassem os muros das escolas e tenham em consideração as relações humanas socialmente realizadas e as condições materiais da vida em sociedade para antes mesmo do nascimento das pessoas, para quando a vida começa a se formar vinculada – e dependente – do desenvolvimento humano que também se funda influenciado pelas condições materiais da realidade social, no que seria uma escola integrada para o desenvolvimento das pessoas.¹⁶

No caso da educação em estabelecimentos prisionais, não deve, esta, ser realizada de forma circunscrita à sala de aulas e apartada de outras políticas públicas assistenciais – saúde, nutrição, renda, formação profissional. Os processos educativos formais, isoladamente, não são suficientes para a reintegração social das pessoas encarceradas e, por conseguinte, para se evitar novas entradas no sistema de justiça criminal, por novos fatos penais, de pessoas que voltaram, mesmo com alguma limitação em sua liberdade de locomoção, ao convívio social.

É preciso alargar a percepção do que são esses processos educacionais e estender o ambiente escolar para além das salas de aulas, das escolas nos presídios. Inclusive, para além do próprio cárcere no momento do retorno do privado de liberdade ao convívio social. Para mais do que receberem educação formal – sem diminuir a importância desses processos na formação da vida, integração e relações sociais dos diversos indivíduos humanos –, é necessário que as pessoas presas desenvolvam, cada vez mais, suas capacidades fundamentalmente humanas. Esse é um fim que deve orientar as inomináveis políticas de educação, inclusive, as pensadas para dentro do sistema prisional.

E mais, em relação à educação em prisões, o ambiente prisional – em sua inteireza – deve ser considerado na formatação desse processo mais amplo pois, o meio carcerário, a todo tempo, condiciona e influencia a formação da pessoa privada de liberdade. Enquanto a pessoa presa interage com o ambiente escolar por algumas horas diárias de alguns dias da semana, no

¹⁶ A escola seria o centro organizativo e executório de onde emanaria uma política pública ampla, integrada e composta por ações diversas que busquem garantir o pleno desenvolvimento da pessoa humana desde os mais tenros momentos de sua formação.

decorso de todo o seu tempo restante, ela é formada pelo ambiente prisional em suas condições físicas, interações sociais e cultura própria.

3.1 LEV VYGOTSKY E A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA MENTE HUMANA: O SER HUMANO TAMBÉM É PRODUTO DE SUAS INTERAÇÕES SOCIAIS

Quando se fala que o ambiente forma, a todo tempo, as variadas pessoas, é porque as funções mentais superiores dos diversos indivíduos humanos se estruturam a partir de determinado “[...] processo de desenvolvimento que envolve a interação do organismo individual com o meio físico e social em que vive” (OLIVEIRA, 1996, p.26). Entender essa dinâmica é mais uma necessária construção para que a reintegração social da pessoa encarcerada seja pensada em sua complexidade própria, repelindo, assim, visões reducionistas formadoras de políticas públicas que, ao pregarem a “ressocialização” das pessoas privadas de liberdade, se materializam como ações pontuais, isoladas e descontextualizadas da realidade objetiva.

Para isso, o conhecimento produzido por Lev Vygotsky é necessária fundamentação para o entendimento de como as funções mentais mais complexas objetivamente se formam nas diversas pessoas pois, em sua teorização, “dedicou-se, principalmente, ao estudo daquilo que chamamos de funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores” (OLIVEIRA, 1996, p.26). Em seus escritos, Vygotsky construiu teoria sobre o desenvolvimento cognitivo e psicológico do ser humano tentando explicar como, tal fenômeno, de fato, se realiza. Mais especificamente, buscou “compreender os mecanismos psicológicos mais sofisticados, [...] que são típicos do ser humano e que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes” (OLIVEIRA, 1996, p.26).

Para Vygotsky (1991), o processo de desenvolvimento geral da pessoa se desdobra em duas linhas de desenvolvimento qualitativamente distintas e que também diferem em relação à própria origem. A primeira linha de desenvolvimento tem origem biológica e se relaciona com os processos elementares da mente humana. Já a segunda linha de desenvolvimento está ligada aos processos psicológicos superiores e tem origem sociocultural. Assim sendo, o “comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico”. (VYGOTSKY, 1991, p.34).

Isto é, em relação a tais desenvolvimentos, por meio de suas pesquisas e experimentos, Vygotsky (1991) admitia a existência de manifestações psíquicas de origem biológica que são

responsáveis por processos mentais elementares nos diversos indivíduos, porém, não reconhecia qualquer prevalência desses elementos biológicos na formação dos mecanismos psicológicos mais complexos da pessoa humana, ao contrário, afirmava que as funções psicológicas superiores do ser humano são um construto social fruto das relações que se estabelecem na sociedade humana (OLIVEIRA, 1996).

Segundo Oliveira (1996), interpretando a teoria de Lev Vygotsky, as funções psicológicas superiores tipicamente humanas se desenvolvem ao longo da história social de cada indivíduo e são formadas, e constantemente transformadas, pelos condicionantes físicos, sociais e pelas relações sociais que compõem o meio com o qual, as pessoas, interagem. Em suas palavras:

[...] um dos pilares do pensamento de Vygotsky é a idéia de que as funções mentais superiores são construídas ao longo da história social do homem. Na sua relação com o meio físico e social que é mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos no interior da vida social, o ser humano cria e transforma seus modos de ação no mundo. É justamente essa visão sobre o funcionamento psicológico que está na base das concepções de Vygotsky a respeito do funcionamento do cérebro: se a história social objetiva tem um papel crucial no desenvolvimento psicológico, este não pode ser buscado em propriedades naturais do sistema nervoso. (OLIVEIRA, 1996, p.83)

Assim, é refutado qualquer protagonismo das funções naturais do sistema nervoso no desenvolvimento psicológico do ser humano ao se rechaçar a possibilidade de uma formação passiva do indivíduo a partir da sua própria maturação orgânica. Para Vygotsky (1991), esse processo de maturação não é suficiente para explicar as formas típicas e mais complexas do pensamento humano. Em suas palavras, "o desenvolvimento desses comportamentos caracteriza-se por transformações complexas, qualitativas, de uma forma de comportamento em outra (ou como Hegel diria, uma transformação de quantidade em qualidade)". (VYGOTSKY, 1991, p.17)

No que diz respeito ao funcionamento do cérebro, enquanto estrutura biológica, é a trajetória social de cada indivíduo que tem papel crucial no desenvolvimento das suas funções psicológicas puramente humanas – na formação do comportamento do ser. Conforme Oliveira (1996), o cérebro seria um sistema aberto que, através de uma constante interação com o meio social e com as condições físicas do ambiente, forma e transforma suas estruturas e mecanismos de funcionamento ao longo do tempo. Não é possível pensar o cérebro como um sistema fechado em si mesmo e que funciona através de funções pré-estabelecidas e não passíveis de mudanças por meio da interação das pessoas com o mundo social. De certo, para Vygotsky, as funções mentais superiores do ser humano não se desenvolvem de forma linear obedecendo a uma programação inata naturalmente estabelecida.

O desenvolvimento psicológico do indivíduo se realiza, fundamentalmente, a partir das suas relações sociais com outras pessoas. É por meio desta “relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar¹⁷ as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico” (OLIVEIRA, 1996, p.38). Dessa maneira, a interação do ser em formação com outras pessoas e com os demais elementos devidamente estruturados na cultura pertencente é matéria-prima que possibilita o desenvolvimento de suas funções mentais tipicamente humanas (OLIVEIRA, 1996).

Todos esses processos que envolvem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores nos variados indivíduos se realizam ao longo do curso geral do desenvolvimento psicológico das pessoas e é resultado da dialeticidade que monta essa fenomenologia, não sendo, simplesmente, algo introduzido de fora para dentro (VYGOTSKY, 1991), sem qualquer choque com o que já se encontra formado nos estágios anteriores do desenvolvimento. “O processo pelo qual o indivíduo internaliza a matéria prima fornecida pela cultura não é, pois, um processo de absorção passiva, mas de transformação, de síntese” (OLIVEIRA, 1996, p.38).

Entretanto, para o entendimento de como esse processo de interiorização das formas culturalmente estabelecidas de comportamento se realiza na construção das funções psicológicas superiores em cada pessoa, conforme o pensamento de Vygotsky, compreender a atuação do processo mediação é de relevância acentuada para tanto. A mediação seria o processo pelo qual um determinado elemento intermediário intervém em certa relação para mediá-la. Dessa forma, uma relação que, sem essa intervenção externa, se daria de forma direta entre os seus elementos constituintes, se realiza, agora, de forma mediada pelo elemento intermediário (OLIVEIRA, 1996). “As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana” (OLIVEIRA, 1996, p.27).

É importante o registro de que, ao longo do processo de desenvolvimento de cada indivíduo, as relações mediadas se tornam predominantes em comparação com as relações diretas, assim, o diálogo do indivíduo com o mundo externo não é um diálogo que se dá diretamente, é um diálogo que se realiza através de elementos mediadores (instrumentos e signos) e, entre tais, a linguagem, enquanto sistema de representação da realidade, tem destacada importância porque é o sistema simbólico básico dos agrupamentos humanos. (OLIVEIRA, 1996)

¹⁷ Para Vygotsky (1991), os termos interiorizar, internalizar tem o sentido de reconstrução interna de algo que se põe externamente.

Logo, a relação que se estabelece entre a pessoa e o mundo material é, em grande parte, mediada pela linguagem, sendo, tal mediação, determinante para o processo de desenvolvimento/construção das funções mentais superiores do ser humano, pois, a linguagem, enquanto sistema de representação, é ferramenta, pela qual, os indivíduos percebem e organizam mentalmente o mundo material ao internalizarem a realidade observada (OLIVEIRA, 1996).

“O mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado. Não vemos simplesmente algo redondo e preto com dois ponteiros; vemos um relógio e podemos distinguir um ponteiro do outro” (VYGOTSKY, 1991, p.25). Dessa maneira, a função mediadora da linguagem permite ao sujeito internalizar a realidade substancial, ao absorver, pela interação social, os significados das coisas e construir a sua própria visão do mundo exterior ao passo que desenvolve as suas funções psicológicas mais complexas.

A internalização das formas culturalmente estabelecidas para o comportamento humano, enquanto manifestação do pensamento, induz uma reconstrução da atividade psicológica do indivíduo tendo como base os sistemas simbólicos de representação da realidade, como a linguagem (VYGOTSKY, 1991). “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana” (VYGOTSKY, 1991, p.41). Logo, a internalização dessas atividades é a principal característica dos processos mentais tipicamente humanos.

Assim sendo, “às origens das funções psicológicas superiores devem ser buscadas [...] nas relações sociais entre o indivíduo e os outros homens: para Vygotsky o fundamento do funcionamento psicológico tipicamente humano é social e, portanto, histórico” (OLIVEIRA, 1996, p.40). Pois:

Os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo — instrumentos, signos e todos os elementos do ambiente humano carregados de significado cultural — são fornecidos pelas relações entre os homens. Os sistemas simbólicos, e particularmente a linguagem, exercem um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados que permitem interpretações dos objetos, eventos e situações do mundo real (OLIVEIRA, 1996, p.40).

Dessa forma, o desenvolvimento das funções mentais mais sofisticadas, que caracterizam o pensamento especificamente humano, deve ser percebido a partir das relações sociais estabelecidas entre a pessoa em desenvolvimento e demais indivíduos com os quais interage – independentemente do meio, ou instrumentos, pelo qual a comunicação aconteça –

pois, é a partir dessa interação mediada por sistemas simbólicos de representação, que integram as diversas culturas e são socialmente construídos, que os indivíduos vão montando de forma compartilhada os significados que dão aos elementos do mundo objetivo (OLIVEIRA, 1996) ao tempo que constroem suas próprias percepções da realidade por darem sentidos próprios às relações sociais e à própria organização da sociedade.

Na forma exposta, o ser humano internaliza formas culturalmente estruturadas e estabelecidas para o comportamento e desenvolve as suas funções mentais superiores através da interação com outros indivíduos – interação que se realiza mediada por sistemas simbólicos de representação da realidade, como a linguagem. A linguagem é determinante enquanto instrumento mediador para a internalização das formas de comportamento culturalmente constituídas e, conseqüentemente, para a construção da percepção do indivíduo em relação à realidade material que o circunda e montagem da sua realidade enquanto representação mental.

Assim, a linguagem – e os demais sistemas simbólicos culturalmente estruturados – é fator primordial para a formação do comportamento humano tendo em vista que as pessoas agem de acordo com a realidade e “verdades”, por elas, introjetadas e culturalmente estabelecidas. Desse jeito, a percepção individual do mundo material é fruto da interação social efetivamente mediada pelos sistemas simbólicos de representação, sendo, o comportamento humano, influenciado por essa percepção.

Como podem diferentes pessoas submetidas a indistintas realidades materiais e suas singularidades específicas, inclusive com suas relações sociais, culturais e linguagens próprias que significam a realidade, as regras e as relações na sociedade sob parâmetros próprios, enxergarem o mundo, seus vínculos, vivências e regramentos socialmente estabelecidos de uma forma única e sempre convergente em seus variados sentidos e significados possíveis?

Ao que parece, quanto maiores são as desigualdades que diferenciam as variadas realidades sociais brasileiras e particularizam as vivências das diversas pessoas, quanto mais díspares serão as formas como, tais pessoas, percebem essas realidades através de suas singularidades pessoais e capacidades próprias para enxergar, interpretar, compreender o mundo real e agir diante desse complexo material, social e cultural, o qual, condicionou, e continua a formatar, em um contínuo processo formador, essas mesmas capacidades perceptivas que, em conjunto com outros atributos fundamentalmente humanos, formam os diversos estágios do desenvolvimento que individualizam as indeterminadas pessoas.

As ações humanas têm origem na própria sociedade e, por conseguinte, não são algo inato e que se desenvolveria independentemente da cultura e das condições e relações sociais. O ser humano é produto das suas heranças históricas e das suas vinculações sociais, sendo,

assim, fruto da própria sociedade. O que fundamenta a ideia de que, em sua origem, o comportamento socialmente classificado como desviante – e penalmente tipificado como crime – pode ser considerado um objeto da própria sociedade e não uma característica biológica, genética, imanente de pessoas específicas.

Por ser a própria sociedade – por seus condicionantes físicos, históricos, culturais e suas relações sociais – determinante para a formação do ser humano – e de suas vontades, percepções, capacidades, consciência, intenções e comportamentos –, a violência e a criminalidade, enquanto ações humanas, podem ser entendidas como disfunções de origem social, e não características inatas de pessoas específicas. A desigualdade econômica extremada produz severa exclusão social, principalmente dos grupos mais vulneráveis, e é vetor do aumento dos níveis de violência (IRELAND, 2012).

Essas constatações repelem qualquer ilação que coloque determinada ação humana socialmente taxada de desviante como sendo uma característica congênita de pessoas determinadas. “A natureza humana é programada para ser mais, mas não determinada por estruturas ou princípios inatos” (ZITKOSKI, 2015b, p.621). Esse é um sentido basilar para a presente pesquisa porque desconstrói ideologias que pregam a conduta desviante como sendo característica inata de indivíduos determinados.

Assim sendo, o que fora até aqui evidenciado, corrobora a necessidade de cada estabelecimento prisional, quando se mira a reintegração social das pessoas encarceradas, ser percebido em sua complexidade factual, por suas condições ambientais, interações sociais e culturas próprias, internalizadas, por seus diversos atores, por meio de linguagens específicas e interações e vivências próprias. Existem vários mundos, ou realidades distintas, em cada unidade prisional.

Essa percepção do todo é necessária porque, tal conjuntura, condiciona o desenvolvimento das pessoas privadas de liberdade durante a totalidade do tempo enquanto forem mantidas materialmente presas à essa realidade. É premente o reconhecimento de que o ambiente carcerário, por suas condições materiais e relações sociais, produz cultura e linguagens próprias que, em conjunta com o seu ambiente formador, influenciam a formação das pessoas presas que, nesse contexto, constroem percepções particularizadas da realidade social por internalizarem aspectos constituintes desta complexidade específica.

É importante se reconhecer que, em sua dinâmica própria, o ambiente prisional funciona como influenciador da formação da pessoa presa e é determinante em relação ao processo de reintegração social do apenado porque pode ser instrumento para que as pessoas retomem seus desenvolvimentos, ou pode atuar para desumanizações de sujeitos que, em

destacada maioria, preteritamente, já tiveram a própria formação prejudicada pelas condições materiais da vida em sociedade que lhes foram historicamente impostas.

O que reforça a ideia de que os processos educativos formais, quando realizados isoladamente, não são suficientes, ante o seu caráter instrumental, enquanto política pública, para a reintegração social das pessoas presas e, por conseguinte, para evitar novas entradas no sistema de justiça criminal, por novos fatos penais, de pessoas que, seja pelos efeitos da liberdade provisória, extinção da respectiva pena privativa de liberdade ou progressão no regime de cumprimento da pena, voltaram ao convívio da sociedade.

Eis a urgência de se formular o seguinte questionamento: que tipo de formação o ambiente prisional, em suas atuais condições materiais, relações sociais, culturas próprias e linguagens específicas, está ofertando as centenas de milhares de mulheres e homens que se encontram encarcerados nos inúmeros estabelecimentos prisionais distribuídos por todo território brasileiro? Esse é um questionamento cujas respostas devem nortear ações imediatas para a transformação das diversas realidades das inúmeras unidades prisionais brasileiras.

3.2 O AMBIENTE PRISIONAL E AS PESSOAS ENCARCERADAS: DAS VIDAS APRISIONADAS À PANDEMIA DA TORTURA NO CÁRCERE

Buscando descrever o ambiente prisional e suas repercussões – efeitos – sobre os corpos e mentes das pessoas presas – repercussão enquanto consequência da inevitável interação existente entre as pessoas encarceradas e as condições materiais, culturais e relações sociais, inclusive as de poder, que montam o meio prisional e, nas quais, foram compulsoriamente colocadas e são forçosamente mantidas –, esta pesquisa fez opção por desenvolver diálogo entre duas obras que, em tempos e contextos díspares, retrataram, em distintos ambientes prisionais, problemas, violações, desrespeitos e condições análogas. A primeira delas, é o livro “Vidas Aprisionadas: Relatos de uma prática educativa”, da autora Maria Salete van der Poel. A segunda, o “Relatório: A pandemia da tortura no cárcere”, publicado pela Pastoral Carcerária.

Maria Salete van der Poel, em seu livro *Vidas Aprisionadas: Relatos de uma prática educativa*, apresenta uma série de narrativas relacionadas à sua convivência com os presos da “Penitenciária Modelo de João Pessoa” e com as mulheres presas do presídio feminino “Asilo Bom Pastor”, em período que se deu entre os anos de 1978 e 1982. Como exposto, na própria apresentação do livro, pelo professor Timothy D. Ireland, o *Vidas Aprisionadas* “é o resultado de um trabalho de pesquisa realizado há 40 anos e registrado exemplarmente em diários de campo detalhados sobre todas as atividades e acontecimentos passados nos presídios”.

Em sua vez, o Relatório: A pandemia da tortura no cárcere, é uma publicação recente da Pastoral Carcerária que reúne certo conjunto de dados, reflexões e narrativas expostas através de onze diferentes artigos. No texto de apresentação da obra, o Padre Gianfranco Graziola aponta que, com o relatório, “a Pastoral Carcerária tenta lançar luz sobre a escuridão torturante que permeou o cárcere brasileiro [...] em contexto pandêmico. Um massacre violento e perverso assolou centenas de vidas. [...] o Relatório busca colecionar reflexões sobre a pandemia de tortura que habita a prisão”.

Assim sendo, a partir do seu contexto histórico específico, ao descrever o ambiente prisional que observava, há aproximadamente 40 anos atrás, por meio de suas atividades de pesquisa e ensino, Maria Salete van der Poel afirmou:

[...] deparei-me com o horror, as dores, as aberrações desumanizadoras, o nivelamento individual forçado, saber viver e conviver o cotidiano trágico dos presídios brasileiros é como descer às profundezas do inferno (se existe); ver-se cercado (a) por muros brancos de concreto, atravessar seus portões de ferro, sentir o ruído das chaves atrás de si, que nos trancam todos por dentro e por fora, é entrar na barbaridade de um mundo distorcido e absurdo. (POEL, 2018, p.27)

Já em relação ao presídio de segurança máxima, em referência ao que testemunhou em outubro de 1978, assim relatou Poel (2018, p.67/68), sobre o que viu e sentiu:

Então, no dia 24 de outubro (está registrado no meu Diário de Classe), foi encaminhado para o pior presídio do estado, considerado de segurança máxima, para onde vão os presos de maior periculosidade. Entrar ali significa "enterrar-se vivo". Mesmo assim, fui visitá-lo no domingo. Fizeram o possível para que eu não entrasse. Exigiram documentos, e tive que entrar na fila; passei quase duas horas esperando. Mas não desisti, apesar do conselho de alguns guardas que me conheciam do outro presídio. Também foi a única vez. Ao entrar, tive calafrios. Parecia uma masmorra da Idade Média. Lá dentro nas celas, o fedor dos presos e a cor de suas peles amareladas por falta de sol provocaram-me tonturas. A claridade era muito pouca. Mas o pior foi não me deixarem ver e falar com Amorreus. Também nunca mais soube nada dele.

Por sua vez, Padre Almir José de Ramos ao falar, no ano de 2020, sobre a realidade do sistema prisional brasileiro e seus desdobramentos, e impactos, sobre a vida das pessoas aprisionadas, assinalou:

Um problema de saúde pública que também afeta o sistema prisional são as enfermidades mentais. Este problema está intimamente relacionado à realidade turbulenta do sistema carcerário, que leva seres humanos à loucura e ao eventual uso problemático de drogas, que se tornam válvula de escape à realidade dura e cruel. [...] Ao ser preso, o ser humano não perde somente o direito de ir e vir, pois é desnudado de sua dignidade e livrado de nome, roupa, cabelos, comida e bebida, enfrentando um sistema injusto e torturante, que o levará ao caos. Juntando esses diversos fatores – sistema prisional, falta de assistência à saúde e saneamento básico caótico – não se pode esperar outro resultado de uma pessoa a não ser a loucura. [...] A tortura que habita o sistema prisional pode ser visualizada na dificuldade do acesso ao tratamento de saúde, no fornecimento de alimentação escassa, estragada e malfeita, na falta de trabalhos e estudos, dentre outras. (RAMOS, 2020, p.22)

Cândido e Dos Santos (2020, p. 49/50), assim, relataram:

Na cadeia, tudo falta: água, espaço físico, paz, silêncio, comida de qualidade, produtos de higiene, afeto, liberdade, trabalho, atendimento, remédio... Nos sentimos

indigentes e humilhados, é desumano e contraditório ficar anos em situação de vulnerabilidade dentro de uma instituição do estado. Se eu estou encarcerado, meu almoço chegou azedo, só tenho roupas rasgadas, não tenho água, nem atendimento médico, nem remédio, nem produto de higiene, nem trabalho, nem escola, está mais do que claro que eu estou vulnerável e incapaz de ser regenerado ou de fazer algo por mim ou pela minha família. É uma tortura passar por tantas privações e precariedades junto com centenas, aglomerados no mesmo prédio, passando pelos mesmos problemas sem ter como reagir sem provocar violência. Nessa última caminhada, tive problemas de saúde dental, mas pela falta de dentista, demora, pela falta de vagas e nenhuma boa vontade dos agentes em pedir o atendimento, eu sofri com intensas dores de dente por mais de um ano; gradativamente eu perdi dois dentes nessa última caminhada... o estado deveria pagar pelos implantes. Enfim, por mais de dois anos tive uma camiseta, faltam roupas, passei frio por falta de manta ou blusas de frio. Em 2018, passamos seis dias sem água para beber ou dar descarga, numa cela de 5x6, com 28 camaradas, dormia gente até dependurada. Tem gente que acorda pela manhã e não tem uma escova, nem sabonete, nem creme dental para fazer higienização. Os presídios não distribuem quantidade necessária de kits de higiene para suprir a demanda. Te desafio a passar três meses com um pedaço de sabão em barra e um creme dental pra lavar sua roupa, tomar seu banho e lavar sua boca seis vezes ao dia; água só de manhã e à noite. É no stress, na vulnerabilidade e na precariedade que surgem os principais conflitos nas celas. O controle excessivo das cadeias para o cadastro das visitas é tortura, atualmente não podem visitar namoradas, amigos, apenas os cônjuges casados ou com filhos e parentes de primeiro grau.

Voltando no tempo, ainda sobre às condições de vida das pessoas presas, agora, relativo à Penitenciária Modelo da Paraíba, Poel (2018) traz fragmentos de importante manifesto¹⁸ que foi publicado no jornal O Norte de 13 de maio de 1979. Tal manifesto, a partir de sua respectiva publicação, é singular registro histórico que documenta as condições, nas quais, pessoas eram mantidas presas, naquele momento histórico, na Penitenciária Modelo da Paraíba. Conforme transcrito por Poel (2018, p.252/260):

[...] 2^a - A Penitenciária Modelo foi construída para abrigar uma média de 100 detentos. Hoje aprisiona 300. 3^a - A comida distribuída aos presos não satisfaz o mínimo de calorias exigido para manutenção do corpo humano. 4^a - Os bactericidas necessários à limpeza das celas são distribuídos irregularmente, provocando a insalubridade do ambiente. 5^a - Papel higiênico, pasta de dente, sabonete há muito tempo deixaram de ser repassados aos presos. 6^a - Quase diariamente falta água, ocasionando o odor fedorento dos sanitários entupidos. 7^a - O que evoluiu demasiadamente foi a energia elétrica dos muros, que passou de 220 para 7.000 volts.

¹⁸ Quanto ao manifesto dos presos, assim relatou Maria Salete van der Poel: “Há muito tempo, já falávamos no Círculo sobre a elaboração de um manifesto. Desde o caso das pedreiras logo no início do processo alfabetizador esse assunto vinha à tona. No entanto, de forma pedagógica e política, deu-se a partir do dia 05 de outubro de 1978. Daí em diante, à medida que o grupo ia se politizando, o assunto voltava. A princípio sem muito entusiasmo. Porém, após o massacre, os pavios foram se acendendo até se chegar à decisão de sua elaboração. Daí que, entre dezembro de 1978 e abril de 1979, o arcabouço do documento foi se gerando. Passou por vários rascunhos. Foi estudado e debatido até que surgiu sua primeira versão. Novos debates. Enfim, chegou-se à final, que foi publicada no jornal O Norte em 13 de maio de 1979 e lida no programa de Flávio Cavalcanti, o de maior audiência no Brasil daquele tempo, na TV Tupi, ligada aos Diários Associados (ainda não existiam os canais de atualmente). No entanto, a história de sua elaboração é muito bonita. Houve um grupo responsável sob a orientação de um advogado comprometido com as lutas populares e que se indignara com o resultado das tais comissões. Esse grupo trabalhou em segredo por quase quatro meses. Nesse sentido, a gestação do manifesto foi se dando aos poucos. O medo do grupo era que fosse vazado. Por isso a maioria dos presos só tomou conhecimento quando o documento estava pronto e com versões nas mãos de gente de fora do presídio. A estratégia era que se vazasse e fosse cabuetado (dedurado), o manifesto seria publicado de qual quer jeito. No entanto, dada a injustiça e a indiferença das autoridades, o manifesto foi apoiado por todos os presos. Tive participação no manifesto, mas especificar não tem importância [...]. (POEL, 2018, p.90/91)

O resto sofre embicamento de todas as coisas em ruína. 8ª - A finalidade moderna da pena é recuperativa do apenado. É o conceito filosófico que se propagou por todas as nações civilizadas. Só Uganda, na África, e a Paraíba, no Brasil, insistem em adotar o fim retaliativo da pena. [...] A degradação do homem só o leva ao desespero. Morta a razão pela ira, todos serão feras. Na Modelo não se educa ou reeduca. Aqui se procura domar pelo chicote medieval. E todo o esforço do sistema penitenciário é procurar impor ao público a imagem de que todo preso é um ser diabólico. Isso é feito para que à sombra dessa impressão se possa aplicar a política do sangue derramado. Há mais virtude em quem recupera uma ovelha desgarrada do que quem tange o rebanho a seu destino. Nesse presídio, não se conhece um só homem que tenha sido recuperado pelo sistema penitenciário. Muitos existem, entretanto, que tiveram o heroísmo de sair daqui sem ser fera. Dir-se-ia que o desiderato máximo do sistema penitenciário é agravar a periculosidade de uns e transplantá-la a todos. [...] Não há veículo para transporte de preso em caso de urgência médica. Se não tiver dinheiro para táxi, morre ou só é atendido 4 dias depois. [...] Na noite de tortura acontecem o carnaval dos guardas e a agonia dos condenados. Os escolhidos são arrancados de seus cubículos às 11 horas da noite e levados para a câmara de tortura. Às vezes são mais de 10 policiais. Cada qual munido de uma chibata dilacera as carnes dos desgraçados da forma que quiser. Aí o limite é o êxtase total. Não há dia certo para o massacre. Depende da disposição de cada guarda. Se a vítima se queixa de sua desgraça, logo seus algozes alegam que ela queria fugir. 13ª - Aqui, na Modelo, nunca houve um inquérito para apurar essas violações à integridade física e moral da pessoa humana [...]. Dessas mazelas lançadas contra muitos cristãos o povo paraibano não é informado. E as autoridades que vêm fecham os olhos num gesto de aprovação. Assim esse NAVIO NEGREIRO continua flutuando nas lágrimas dos que foram imolados. [...] Aponta-se a polícia como solução para casos que dependem de uma fração do desprendimento de todos. Um rejeitado social é um revoltado permanente. Ninguém oferece a mão a quem cai no abismo. É a sociedade rolo compressor que esmaga os que vão caindo na estrada. Todos trabalham inconscientemente pelo apocalipse total, contanto que não percam um segundo de individualismo. [...] Todos sabem que as crianças desprezadas de hoje serão assaltantes amanhã. Ninguém para por um instante a máquina de ambição para dar um pouco de si, salvando essas crianças marginalizadas pela miséria. A solução oportunista é reclamar que o Estado recrute mais soldados para meter na cadeia os que forem delinquindo. [...] Mantida essa política cega, dentro de alguns anos o problema carcerário tornar-se-á um drama coletivo.

Passados mais de 43 anos da publicação do manifesto, parece que sua previsão se concretizou, o problema carcerário no Brasil, hoje, é um drama coletivo marcado pelo encarceramento em massa de mais de 820 mil pessoas, conforme dados do relatório DEPEN/SISDEPEN de junho de 2021. E mais, o Estado continua a recrudescer as leis penais e de execução penal, a exemplo do chamado pacote anticrime, como se o aprisionamento de mais seres humanos fosse a solução para problemas sociais complexos, o que não revela grandes dissimilaridades em relação ao que fora retratado em parte do manifesto dos presos da Penitenciária Modelo de João Pessoa.

Quanto à saúde dos encarcerados e à estrutura de saúde ofertada, nos tempos atuais, às pessoas presas no Brasil, Ramos (2020, p.19/20) expôs:

Outro fator que catalisa ainda mais o adoecimento das pessoas privadas de liberdade diz respeito à existência prévia de enfermidades que habitam o sistema carcerário. Inúmeras enfermidades infecciosas atormentam a realidade estrutural do cárcere. Mais de 800 mil pessoas presas, homens e mulheres que vivem e dividem suas celas com bactérias, mosquitos transmissores, tuberculose, AIDS, várias espécies de hepatite, ratos, baratas, esgotos a céu aberto, celas sujas, úmidas, fedorentas,

alimentos estragados ou mal cozidos, dentre tantos outros problemas estruturais. Tudo isso consolida a fragilidade e a avilteza da imunidade fisiológica e da condição de saúde, em geral, da pessoa presa. E agora convive-se com o Coronavírus. Soma-se a isso a completa falta de estrutura clínico-epidemiológica para prevenção e combate de doenças no sistema carcerário. Espaço, profissionais, instrumentos, medicamentos, cuidados, profilaxias, dentre outros elementos são extremamente escassos e precarizados no ambiente prisional, razão pela qual se pode concluir que a política de saúde no cárcere sempre esteve voluntariamente direcionada para o adoecimento e a matança das pessoas privadas de liberdade. A chegada do coronavírus apenas escancarou essa brutalidade sanitária. Nesse contexto, é perceptível que o sistema de saúde dos presídios brasileiros sempre esteve em colapso e é insuficiente para garantir vida saudável às pessoas privadas de liberdade.

Mesmo acontecido em um outro momento – ou contexto – da história brasileira, há mais de 40 anos atrás, especificamente em relação à tortura no cárcere, chama atenção episódio transcrito por Poel (2018) e referente ao dia 15 de novembro de 1978, data que ela denominou, em seu livro, como “dia do massacre”. Assim registrou, em relato chocante, Maria Salete van der Poel:

E no dia 16 de novembro de 1978, um dia após as eleições, sem desconfiar de nada, entrei no presídio e atravessei os dois primeiros portões completamente desligada do que veria após atravessar o terceiro portão, o que dá entrada ao presídio propriamente dito. O vazio e o silêncio estranhos encontrados nos espaços anteriores já denunciavam que, lá dentro, se passara algo extraordinário. Porém, só após adentrar o presídio, foi que comecei a perceber que algo de estranho acontecera, mas, a essa altura, era impossível voltar. Vi-me de repente cercada por vários presos ofegantes, perturbados, falando todos ao mesmo tempo: O pau cantou aqui, ontem, doutora (era assim que muitos me chamavam, com exceção dos participantes do Círculo de Cultura, que só usavam professora). A princípio, fiquei sem entender a situação, dada a confusão do grupo. Pedi-lhes calma. Precisava compreender o que aconteceria. Depois de muita confusão, consegui ouvir a notícia de que houvera um massacre. De imediato, isso nada me revelou. Longe estava da realidade. Enfim, um deles conseguiu falar: Doutora, o diretor não estava aqui ontem. Viajou para votar na sua cidade e escalou uma turma de guarda para ficar no plantão. Eles ficaram revoltados e resolveram descontar em nós. Explicaram que, durante o dia, o clima fora de calma, tendo em vista que os guardas fizeram um rodízio entre eles para votar: saíam, votavam e retornavam ao presídio. Só à tardinha teve início a carnificina. Eram seis horas da noite quando os guardas começaram a trancar os presos em suas celas, anunciando: A brincadeira vai começar. Começaram fazendo um sorteio. Os sorteados iam sendo retirados de suas celas, algemados e separados. E a chibata começou a dilacerar seus corpos. Houve protesto de outros que estavam nas celas. Esses também foram retirados e chicoteados. Mas não foi só a chibata. Algemados e envolvidos em cordas foram levados para uma sala, onde teve início o bacanal de torturas. Lá foram seviciados sexualmente pelos guardas. Seus corpos foram usados e abusados por todas as partes. Segundo os relatos, os guardas tinham bebido muito. Por isso estavam alterados e exaltados. Esse bacanal de torturas durou a noite inteira. Quando um grupo de presos estava exaurido e desmaiado, era substituído por outro. Esse rodízio sinistro terminou pela madrugada. Os feridos foram jogados no isolado e a maior parte na enfermaria em cima de colchões e outros no chão. Seus corpos não estavam só dilacerados pelas chibatadas. Outros instrumentos de tortura foram usados. Na tal enfermaria (que de enfermaria só tinha o nome) não tinha ninguém para socorrê-los. Pior, a inexistência de qualquer tipo de medicação. Porém aqueles que escaparam do bacanal nada podiam fazer. Ficaram atordoados com o estado físico dos feridos. A meu ver, eles estavam mesmo em estado de choque. Bastava olhar para seus rostos e suas atitudes. Ao mesmo tempo choravam, riam e se contorciam. E quanto a mim? Obrigada pelas circunstâncias, vi quase tudo. Corpos de homens nus com seus órgãos sexuais dilacerados. Eu nunca imaginara ver tamanha crueldade. Ainda hoje sinto calafrios ao lembrar. Escrever traz-me à memória gemidos, ferimentos sangrando,

abandono, descaso... meu corpo estremece. Não adianta fechar os olhos. O filme está gravado na minha memória. As cenas vistas foram o motivo do início do meu tratamento psiquiátrico, que ainda hoje me acompanha. Quais as providências tomadas? A primeira coisa que veio à minha cabeça foi apelar para o sacerdote, o único com prestígio e credibilidade diante das autoridades. Isso foi providenciado através de contato telefônico. Ele veio, chocou-se com o que viu e, de imediato, fez os primeiros contatos. O socorro às vítimas demorou, mas chegou. Só assim vi médicos e enfermeiros no presídio. Os presos mais graves foram levados imediatamente para o antigo Pronto-Socorro Municipal, que, naquela época, ficava na rua Visconde de Pelotas. Os menos graves foram atendidos dentro do presídio numa enfermaria improvisada. Entre os presos, o mais seveciado faleceu no Pronto Socorro. Estava provisoriamente no presídio. Havia cometido pequenos furtos. Na gíria dos presos, tratava-se de um ladrão pé de chinelo. Ou seja, uma pessoa que deveria estar fora do presídio, cumprindo outra forma de pena - e estaria cumprindo se não fosse de classes sociais massacradas [...]. (POEL, 2018, p. 86/89)

Por sua vez, em pronunciamento recente, e atual, sobre a realidade carcerária no Brasil, Gonçalves, Balan e Santos (2020, p.29), ao se referirem a casos envolvendo a prática de tortura no sistema prisional, e que foram registrados, nos últimos anos, pela Pastoral Carcerária, assim pontuaram:

É importante evidenciar que a Pastoral Carcerária Nacional iniciou, durante a pandemia, entre 15 de março e 31 de outubro de 2020, exatos 90 casos de tortura envolvendo inúmeras violações de direitos em diversas unidades prisionais espalhadas pelo país. No mesmo período, no ano de 2019, a Pastoral iniciou 53 casos. Em 2018, foram 44 casos. Fazendo um comparativo, portanto, nesse recorte temporal entre 2018 e 2020, conclui-se que houve um aumento de 104,54% no número de casos, pouco mais que o dobro. O assombro dessa análise é maior se pensarmos, como salientado, que durante a pandemia o cárcere permaneceu ainda mais fechado para a visita familiar, religiosa e humanitária - apesar de continuar aberto para a crime-contaminação pandêmica e para a intervenção policial.

Ainda segundo Gonçalves, Balan e Santos (2020, p.30/31):

Como visto, a tortura durante a pandemia reforçou sua estruturalidade e sua multiplicidade facial. A violência do sistema prisional, por estar fincada em seus alicerces e em suas paredes estruturais, é aplicada de diversas formas, por diversos meios e com diversos efeitos contra a população marginalizada e excluída que lá sobrevive. Não se trata apenas de episódios isolados de agentes públicos violentos contra suspeitos em busca de confissão ou contra condenados que merecem castigo. Trata-se de uma violência sistemática, perene, recorrente, microscópica, que atravessa todos os espaços do cárcere. É preciso, portanto, estar atento e se indignar às diversas formas de violência que sustentam a instituição carcerária, para que as violações de direitos não sejam naturalizadas. Nesse sentido, adentrando analiticamente nos casos monitorados pela Pastoral Carcerária Nacional durante o contexto pandêmico - ressalta-se, a pandemia continua vívida e mortífera no sistema prisional - logo de início é perceptível que a violação ao direito à saúde da população privada de liberdade foi central nas denúncias recebidas. Dentro do espaço amostral dos 90 casos monitorados entre 15 de março de 31 de outubro de 2020, cerca de 67 dizem respeito à negligência na prestação da assistência à saúde, o que representa 74,44%. No mesmo caminho, explicitando os dados que realçam os contornos de violência que habita o cárcere, 53 (65,56%) dos casos de tortura recebidos pela Pastoral Carcerária envolveram agressões físicas, 52 (57,78%) diziam respeito às condições humilhantes e degradantes de tratamento - tais como ausência de banho de sol, rispidez comunicativa, convívio irrestrito entre enfermos e saudáveis, obrigatoriedade de desnudamento, obrigatoriedade de permanecerem em "posição de procedimento", com cabeça abaixada e mãos para trás, dentre outras - e 52 (57,78%) envolveram negligência na prestação da assistência material - considerando, exemplificadamente, precário fornecimento de alimentação, vestuário, produtos de higiene pessoal,

produtos de limpeza, dentre outros. Ainda, 22 (24,44%) casos de tortura diziam respeito a violações dos direitos dos familiares e amigos/as - especialmente incomunicabilidade, problemas na visita virtual, falta de informações e falta de comunicação entre pessoa presa e família -, 20 (22,22%) envolveram agressões verbais e ameaças, 16 (17,78%) relataram castigos coletivos aplicados - em violação ao art. 45, §3º da Lei de Execução Penal -, 13 (14,44%) lidaram com violência instrumentalizada por uso de armamento - como spray de pimenta, bomba de gás lacrimogêneo, bomba de fumaça, cassetete, bala de borracha, faca, incluindo sacolas na cabeça, toalhas molhadas, sapatos, extintor, chicote, fio de cobre, cordas, dentre outros -, 9 (10%) diziam respeito à outras formas de aprisionamento degradante, tais como superlotação, insalubridade, dentre outros. Por fim, a Pastoral Carcerária monitorou ainda 9 (10%) casos envolvendo morte no sistema prisional, 8 (8,89%) casos envolvendo intervenção penitenciária de “tropa de elite” e 5 (5,56%) casos abrangendo especificamente discriminação em razão da raça, etnia, identidade de gênero, orientação afetiva, nacionalidade, idade, dentre outros preconceitos.

Apesar dos relatos expostos se referirem ao sistema prisional brasileiro como um todo, tendo em vista que os episódios de tortura contabilizados se vinculam a denúncias envolvendo diversas unidades prisionais do país, registra-se que, entre os 90 casos de tortura acompanhados pela Pastoral Carcerária, dois teriam acontecido no Estado da Paraíba, conforme apontado por Gonçalves, Balan e Santos (2020, p.32/33).

Em síntese, ante toda a conjuntura exposta, inclusive, diante dos distintos recortes temporais apresentados, evoca-se as palavras do professor Timothy D. Ireland que, na apresentação do livro *Vidas Aprisionadas*, afirmou:

Quiçá, o que mais nos chama a atenção nas narrativas que Salete nos apresenta sobre o período que ela passou na Penitenciária Modelo de João Pessoa, popularmente conhecida como o Baixo Roger, hoje Presídio Desembargador Flóscolo da Nóbrega, é o pouco que mudou no contexto de encarceramento nos últimos 40 anos. De um lado, as estruturas físicas dilapidadas, a superlotação, a falta de higiene, as condições de vida e de convivência subumanas, a qualidade da alimentação e da assistência dada ao preso; de outro, a brutalidade e a violência com que os presos são tratados, o abuso dos direitos humanos básicos, a falta de respeito pelo princípio fundamental da dignidade humana. Como disse um dos presos citados nesse livro: Mas muitos chegam aqui puros e inocentes como eu. O ambiente é que corrompe, suja e contamina. Aí, viramos animais.

É essa realidade material, cultura e relações sociais e de poder que, há algum tempo, vêm formando às pessoas presas no Brasil. Esculpindo seus sentimentos e marcando seus corpos, mentes e comportamentos. Como exposto nos relatos acima, em um contexto geral, as pessoas aprisionadas no Brasil são submetidas a um ambiente determinado pela comida escassa, mal preparada, azeda, estragada. Pela falta, ou escassez, de itens básicos de higiene pessoal – creme dental, escovas de dentes, sabonetes. Pela falta de água. E sofrem consequências orgânicas, psíquicas e comportamentais vinculadas a tais insuficiências, ou ausências.

As angústias e sofrimentos oriundos da superlotação dos estabelecimentos prisionais, da falta de espaço físico suficiente e da ausência de um ambiente limpo, arejado, minimamente digno, conforme as teorias expostas, também influenciam a formação das pessoas encarceradas,

seus sentimentos, percepções e comportamentos. Da mesma forma que, também, a dor de dente que se perpetua, sem qualquer cuidado, ou medicação, por dias, e mais dias.

Conforme os relatos transcritos, a omissão estatal, marcada pelo insuficiente asseio, falta de remédios e cuidados básicos com a saúde e a vida das pessoas encarceradas, faz com que patógenos circulem pelas celas e entre as pessoas. Doenças como Tuberculose, HIV/AIDS, hepatites e outras, adoecem e matam corpus presos que estão sob a total dependência e responsabilidade do Estado. O Estado brasileiro não oferta, a essas pessoas, uma estrutura minimamente suficiente de saúde.

É a partir dessa conjuntura material e de suas interações, sofrimentos, dores, desrespeitos e violações que as pessoas presas significam a realidade e suas relações sociais de fato para agirem socialmente. Assim sendo, certo questionamento sobrevém: como essas pessoas, a partir do cárcere e do encarceramento, enxergam – ou passam a enxergar – a sociedade, o Estado, as relações de poder, as convivências sociais, leis e os regramentos diversos? Como justificar, a essas pessoas, que o Estado desrespeita às leis para punir o desrespeito às leis?

E mais, os corpus e mentes das pessoas presas também são forjados, ou transformados, pela tortura como uma prática sistemática que machuca a carne humana e vitima consciências, como exposto pela Pastoral Carcerária. A ociosidade ocasionada pela falta de vagas nas escolas dos presídios, em possíveis cursos técnicos, em ações de trabalho e outras atividades que estimulem física e mentalmente às pessoas presas, também montam esse cenário que, a todo tempo e de vários modos, condiciona o desenvolvimento e a formação de homens e mulheres aprisionadas no sistema penitenciário brasileiro.

Enfim, é urgente a necessidade de os estabelecimentos prisionais serem ressignificados no Brasil, agora, como espaços pedagógicos e não meramente punitivos (SARMENTO e IRELAND, 2019), para que se possa atenuar seus efeitos danosos sobre a vida das pessoas privadas de liberdade. É preciso dar novo sentido ao ambiente prisional para desconstruir o entendimento de que a prisão é local para castigos, expiações e morte. Mas, sobretudo, é imprescindível a diminuição do aprisionamento no Brasil.

O cárcere não é capaz de ressocializar (BARATTA, 2007). Todavia, as pessoas presas devem ser vistas como possibilidade de retomada de desenvolvimentos e construção de novas capacidades pois, como já exposto, o processo de formação da pessoa humana é permanente e contínuo para enquanto exista interação da pessoa com os outros indivíduos (diálogos que se estabelecem) e com os demais elementos da cultura e da vida em sociedade, ideia que se comunica, se ajusta e fortalece algumas categorias freireanas, como o ser de possibilidades que,

em virtude de sua incompletação permanente, poder vir a ser, no amanhã, um ser mais pleno de sua humanidade (FREIRE, 2013).

No entanto, a educação em prisões, sozinha, através de suas ações pedagógicas, não é suficiente para garantir toda essa transformação, ante o caráter instrumental próprio dos processos educativos. É indispensável o reconhecimento de que o ambiente prisional, como um todo, por suas condições materiais, relações humanas, desrespeitos, degradações e violações, influencia a formação das pessoas aprisionadas e, assim, é determinante em relação ao processo de reintegração social de homens e mulheres privadas da própria liberdade. É essencial associar os processos educativos realizados no cárcere, e para além do cárcere, a ações outras de saúde, inclusive mental, nutrição, renda, trabalho e qualificação profissional. Isso tudo, a partir de um ambiente com condições dignas de vida e relações sociais que estimulem desenvolvimento humano.

3.3 O PRESO E O DIREITO DE SE DESENVOLVER

Uma vez delineado o processo de desenvolvimento da pessoa humana, é importante a sua construção enquanto direito fundamental previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e extensivo a todas as pessoas independentemente de sua atual condição jurídica em relação ao Estado brasileiro. A sentença penal condenatória, a pena privativa de liberdade e o encarceramento são imposições do Estado que limitam – atingem – a liberdade de locomoção das pessoas, mas não podem lhes retirar a dignidade e outros direitos indispensáveis à construção dessa dignidade.

Se desenvolver é requisito para o exercício e contínuo aprimoramento de nossas faculdades tipicamente humanas. Em certa perspectiva, o desenvolvimento da pessoa humana – na inteireza de seus componentes, condicionantes, interações e processos relacionais – resume, complexamente, as reintegrações pretendidas sendo, dessa forma, além de um direito das pessoas encarceradas, pressuposto do próprio processo de reintegração social.

Todavia, quando, nesta pesquisa, se fala em um direito ao desenvolvimento da pessoa humana, não se está fazendo menção ao direito ao desenvolvimento conforme previsto na Declaração das Nações Unidas sobre o Direito ao Desenvolvimento (Resolução nº 41/128 da Assembleia Geral das Nações), a qual, em seus artigos primeiro e segundo, afirmou o direito ao desenvolvimento como um direito humano inalienável, pelo qual, todas as pessoas, e todos os povos, estão habilitados a participar do desenvolvimento econômico, social, cultural e político, para com ele contribuir e dele desfrutar sendo, a pessoa humana, o sujeito central do

desenvolvimento e seu possível participante ativo e beneficiário (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1986).

Apesar de sua dupla dimensão, individual e coletiva, que coloca os diversos indivíduos, povos e Estados como titulares do direito ao desenvolvimento (ANJOS FILHO, 2017), este direito não se refere, especificamente, ao desenvolvimento da pessoa humana. Ele diz respeito a um multifacetado e complexo processo que se desencadeia na sociedade e se monta na conjunção dos desenvolvimentos econômico, social, cultural e político de determinada organização social.

Em outra via, o direito ao desenvolvimento da pessoa humana tem como objeto de proteção o desenvolvimento humano em si, processo endógeno a cada indivíduo humano que se realiza continuamente desde os momentos iniciais de formação da vida, até o seu fim biológico, em uma conjunção de processos orgânicos, fisiológicos e mentais que, em interação e sob a influência das condições físicas, sociais e culturais que os condiciona, inclusive as relações humanas socialmente estabelecidas, faz surgir pessoas completamente únicas em suas formas de pensar, sentir, comportamentos e capacidades para perceber e compreender criticamente, ou não, suas realidades formadoras (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2010; CASTRO, 1984; FREIRE, 1967; MOORE; PERSAUD; TORCHIA, 2013; SEN, 2018; VYGOTSKY, 1991).

Por esse delineamento, em sua complexidade intrínseca, o desenvolvimento da pessoa humana pode ser visualizado como um movimento específico pelo qual a própria humanidade das pessoas é formada, humanidade como característica que especifica a própria espécie e a diferencia dos outros animais. Logo, o desenvolvimento do ser humano, enquanto consecução de suas especificidades e capacidades típicas, pode ser colocado como condição possibilitadora da própria dignidade humana, o que abre espaço para o seu reconhecimento, na forma do artigo 5º, §2º, da Constituição Federal de 1988, como um direito fundamental em sentido material, que são direitos que “[...] apesar de se encontrarem fora do catálogo, por seu conteúdo e por sua importância podem ser equiparados aos direitos formalmente (e materialmente) fundamentais” (SARLET, 2007, p.95).

Ao analisar a abrangência da regra do artigo 5º, §2º, da Constituição de 1988, Sarlet (2007), citando José Afonso da Silva, aponta, entre outras, a possibilidade de, no sistema normativo brasileiro, determinados direitos serem implicitamente reconhecidos como direitos fundamentais. Ao estabelecer que os direitos e garantias expressos em seu bojo não excluem outros decorrentes do seu regime e princípios, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 “[...] consagrou a existência de direitos fundamentais não-escritos, que podem ser

deduzidos [...] com base nos direitos constantes do ‘catálogo’, bem como no regime e nos princípios fundamentais da nossa Lei Suprema” (SARLET, 2007, p.99/100). Nesse sentido, tais direitos teriam sua previsão, e validade, retiradas do próprio regramento legal interno quando este estabelece as garantias fundamentais e os direitos individuais das pessoas, ou de outros tratados internacionais de direitos (SARLET, 2007).

Dessa maneira, os direitos fundamentais “não são apenas os que as normas formalmente constitucionais enunciam; são ou podem ser também direitos provenientes de outras fontes, na perspectiva mais ampla de Constituição material” (MIRANDA, 1988, p. 153/154). O texto constitucional não é formado por um elenco taxativo de direitos fundamentais. É composto por uma enumeração aberta que permite a sua constante complementação por outros direitos (MIRANDA, 1988). Assim, o conteúdo material da norma é determinante para a sua existência jurídica, mesmo que implicitamente reconhecida, em determinado sistema constitucional, principalmente quando o seu objeto de proteção se relaciona à própria consecução da dignidade das pessoas.

No mesmo cerne, os direitos humanos, que representam valores essenciais para as diversas sociedades, podem ser, também, explícita, ou implicitamente, previstos nas Constituições, ou tratados internacionais (RAMOS, 2020). “A fundamentalidade dos direitos humanos pode ser formal, [...] ou pode ser material, sendo considerado parte integrante dos direitos humanos aquele que – mesmo não expresso – é indispensável para a promoção da dignidade humana” (RAMOS, 2020, p.24).

Aplicando tais entendimentos, o direito ao desenvolvimento da pessoa humana pode ser apontado como um direito fundamental implicitamente previsto no corpo normativo da Constituição Federal de 1988. Isso, se extrai da leitura do seu artigo 205 que impõe ser o pleno desenvolvimento da pessoa uma finalidade da educação que, por sua vez, é um direito de todos e um dever do Estado e da Família (BRASIL, 1988). Sendo o pleno desenvolvimento da pessoa finalidade específica do direito à educação por seus processos formativos, em um desdobramento lógico dessa imposição constitucional, o desenvolvimento da pessoa humana está presente e é tutelado, mesmo que de forma não expressa, como um direito fundamental, na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, principalmente ante a significância material do seu conteúdo. É o que entende, a presente pesquisa, em interpretação própria a partir do texto e do sistema constitucional brasileiro.

Não obstante, toda essa construção argumentativa sobre a existência do direito ao desenvolvimento da pessoa humana no sistema normativo brasileiro, e todas as outras interpretações legais realizadas no presente estudo, apesar de baseadas em linguagens

doutrinárias específicas e/ou na própria norma posta, são, apenas, a visão desta pesquisa sobre a existência de direitos específicos, uma narrativa em sentido divergente, também é possível a partir do mesmo sistema legal. Essa é uma insegurança que o direito, enquanto linguagem, não pode desconstruir.

Tal anúncio é importante para reafirmar o que já fora exposto, o direito, enquanto abstração teórica, construção normativa ou decisão judicial, é linguagem específica produzida a partir de um sistema autorreferente cujas próprias regras validam, ou não, sua existência e cujo o sentido pode ser manuseado de acordo com as convicções, interesses e capacidades perceptivas e argumentativas dos diversos indivíduos.

A predominância de certo entendimento em relação a determinado direito pode variar de acordo com o tempo histórico, a organização das forças políticas e sociais dominantes e a confluência, ou não, das Cortes Superiores em relação ao arranjo de forças prevaletentes no exercício do poder político e econômico. Essa visão reforça a ideia da não materialidade do direito e da sua constante reconstrução a partir dos embates políticos e sociais.

Logo, o que fora aqui escrito enquanto interpretação de uma possível existência do direito ao desenvolvimento da pessoa humana no sistema jurídico/normativo brasileiro pode ser aceito por algumas pessoas, repellido por outras ou ser objeto de críticas realizadas por indeterminados outros indivíduos. Ainda assim, ao final de tudo, é a visão desta pesquisa sobre a existência de tal direito. No entanto, tal entendimento, dependendo da conjuntura fática discutida em dado processo judicial, por exemplo, pode convergir em sentido com a decisão de mérito proferida nos autos e, se houver trânsito em julgado, virar um direito reconhecido por meio de decisão judicial que, para aquele caso específico, terá um viés de imutável pela força da coisa julgada.

Na mesma acepção, pode confluir em significado com determinada linguagem especificamente produzida que, obedecendo às regras de produção legislativa fixadas em norma fundamental precedente, se tornou lei. É nesse momento que, tal linguagem, agora normativa, se faz parâmetro para construções retóricas e decisões judiciais que, emersas nas distintas subjetividades, criticidades, convicções e argumentações, terão significados dispares e abrangências dissemelhantes, tendo em vista que o direito não comunica uma unicidade de sentidos. Não se deve buscar solidez e certezas no mundo do direito por meio do dever ser e das decisões judiciais.

Apesar do embate por direitos humanos englobar o reconhecimento normativo do direito e sua respectiva interpretação judicial – fatos de significativa importância nos ditos Estados de direitos –, não se deve olvidar que são realizações fáticas de fenômenos da vida humana e social

que justificam a existência do direito. Existem fenômenos que, apesar de ainda não reconhecidos – normativamente ou judicialmente – como direitos humanos ou fundamentais, são determinantes para que as pessoas se façam plenas em suas capacidades e/ou para que as sociedades evoluam. O ser deve preceder o dever ser.

Mesmo reconhecendo que, em um Estado de Direitos, a tutela legislativa, e/ou jurisdicional, tem significativa importância, cabe a cada agrupamento social, para além do sistema jurídico/normativo, identificar suas carências, indispensabilidades e prioridades a serem efetivamente realizadas. Constatação simplória, mas que não deve ser ignorada sob pena da teoria – e o sistema judicial – se desvincular da realidade objetiva e as palavras comunicarem, tão somente, palavras.

É de singular relevância o reconhecimento de que a educação é um direito extensivo a todas as pessoas presas, mas o que justifica tal dimensionamento normativo é o seu fazimento concreto por meio da universalização do ensino – formal, não formal, técnico/profissional, etc. – no ambiente prisional através do acesso de todos os presos, que assim desejarem, a processos educativos no próprio ambiente prisional.

Significar abstratamente a execução da pena como instrumento de humanização para a reintegração social da pessoa encarcerada é parte relevante do processo, contudo, materialmente, proporcionar estabelecimentos prisionais que ofereçam condições dignas de saúde, higiene, alimentação e interações humanas que estimulem o desenvolvimento pessoal das pessoas em situação de aprisionamento, é o fim a ser atingido.

Com relação ao direito ao desenvolvimento da pessoa humana, para além de todas as alternativas que dialogam com a sua possível existência legal – e/ou jurídica –, é importante se registrar que as pessoas são, de fato, seres de possibilidades e estão em um contínuo processo de transformação. O ser humano pode ser sim, no amanhã, o seu próprio ser mais, quando comparado com o que foi em seu passado, e continuará em plena reconstrução enquanto a própria vida existir.

Daí a necessidade de ser observado e compreendido – objetivamente no mundo real – o processo de desenvolvimento das diversas pessoas, identificar quais elementos influenciam, positiva ou negativamente, tal processo, desde a concepção da vida até o seu término biológico e, dessa forma, condicionam a formação das diversas capacidades humanas em suas variadas manifestações pois, nós somos o resultado dessa complexa movimentação formativa. Nós somos o nosso próprio desenvolvimento.

As pessoas não nascem biologicamente programadas para o bem, ou para o mal. São produto das condições físicas, sociais e culturais, historicamente produzidas, e das relações

sociais que as condicionaram, e continuam a moldar suas aptidões. É justamente o caráter contínuo desse processo que faz de todas as pessoas, as possibilidades anteriormente manifestadas.

Em adaptação a partir da linguagem de Freire (2013), pessoas que tiveram a própria humanização negada, nas condições e pelas relações socialmente realizadas, podem recobrar o próprio desenvolvimento porque se desenvolver é aptidão de toda mulher e todo homem. Enquanto sujeitos que são possibilidades para o futuro, homens e mulheres encarceradas podem sim, por meio de ações educativas e interações sociais que possibilitem criticidade a partir de um ambiente materialmente digno que fomente potencialidades, retomar o próprio desenvolvimento enquanto construção e aprimoramento de suas capacidades para, assim, resgatarem a própria vida em suas relações com as outras pessoas e a sociedade. Toda pessoa humana é ser que refuta impossibilidades e, como tal, sempre em desenvolvimento, sempre possível.

É o que traduz, em sua síntese, a linguagem até aqui produzida neste estudo.

4. A EDUCAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS SOCIAIS: É PRECISO MENSURAR IMPÁCTOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Corroborando o até aqui exposto a respeito do desenvolvimento e construção social do ser humano, a educação – compreendida por meio dos seus processos constituintes – pode ser tida como significativo condicionante do processo formativo das diversas pessoas. Mais objetivamente, dados que retratam a realidade prisional brasileira – e que foram extraídos do Sistema Integrado de Informações Penitenciárias (INFOPEN) e do Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (SISDEPEN)¹⁹ – indicam que existe certa relação entre a falta de acesso, ou o acesso descontinuado, à educação formal e o encarceramento de pessoas no Brasil.

Tendo como referência o Sistema Carcerário da Paraíba, por meio de dados publicados pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) e relativos à quantidade de pessoas presas por grau de instrução naquela unidade federativa, no mês de dezembro de 2020, de um total de 11.850 pessoas encarceradas que tiveram seus dados de escolarização informados no SISDEPEN²⁰, 10.905 não tinham concluído a educação básica. E mais, do total indicado, apenas, 828 pessoas possuíam o nível médio, 40 tinham finalizado o ensino superior e 01 tinha o ensino acima do superior. Logo, em relação ao total reputado de pessoas presas, enquanto 92,02% delas não tinham o ensino básico completo, 6,98% possuíam o ensino médio e, tão somente, 0,33% detinha formação superior (tabela 01).

Tabela 01 – Quantidade de pessoas presas por grau de instrução na Paraíba em dezembro de 2020

Escolaridade	Quantidade de Pessoas (Homens e Mulheres)	Porcentagem em Relação a Totalidade das Pessoas com a Escolarização Informada
Educação Básica Incompleta	10.905	92,02%
Ensino Médio Completo	828	6,98%
Ensino Superior Incompleto	76	0,64%
Ensino Superior Completo	40	0,33%
Ensino Acima do Superior Completo	1	0,008%
Total de Pessoas com a Escolarização Informada	11.850	100%

Fonte: Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN, 2020)

Realidade reproduzida nacionalmente. Segundo dados disponibilizados pelo DEPEN, em dezembro de 2020, de um quantitativo total de 618.520 pessoas presas no Brasil que tiveram

¹⁹ O INFOPEN é um sistema de informações estatísticas do Sistema Penitenciário Brasileiro (DEPEN). Já o SISDEPEN é uma plataforma de estatísticas do DEPEN.

²⁰ Na formação desse total de pessoas não foram consideradas as pessoas presas cujas escolarizações respectivas não constavam no relatório do SISDEPEN de dezembro de 2020. No caso específico da Paraíba, as pessoas encarceradas que – no mencionado relatório – não tinham suas informações de escolarização informadas no SISDEPEN perfaziam o quantitativo de 267 pessoas.

seus dados de escolarização comunicados no SISDEPEN²¹, 538.453 não tinham concluído a educação básica – 87,05% do total representado. Em contraposição, das 618.520 pessoas consideradas, 67.754 possuíam o nível médio –10,95% do todo estabelecido – e, apenas, 4.545 tinham formação superior – 0,73% do total determinado (tabela 02).

Tabela 02 – Quantidade de pessoas presas por grau de instrução no Brasil em dezembro de 2020

Escolaridade	Quantidade de Pessoas (Homens e Mulheres)	Porcentagem em Relação a Totalidade das Pessoas com a Escolarização Informada
Educação Básica Incompleta	538.453	87,05%
Ensino Médio Completo	67.754	10,95%
Ensino Superior Incompleto	7.492	1,21%
Ensino Superior Completo	4.545	0,73%
Ensino Acima do Superior Completo	276	0,04%
Total de Pessoas com a Escolarização Informada	618.520	100%

Fonte: Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN, 2020)

De outro turno, quando observada a evolução no tempo dos números relativos à formação escolar – ou nível de escolaridade – da população carcerária brasileira, os índices encontrados para cada nível de formação, em distintos cenários e recortes temporais, não apresentam discrepâncias significativas. Na Paraíba, por exemplo, em dezembro de 2006, conforme informações publicadas pelo DEPEN através do INFOPEN, de um quantitativo de 7.713 pessoas presas que tiveram seus dados de escolarização publicizados²², 7.283 não tinham completado a educação básica – 94,42% do total reputado. O mesmo relatório registrou que, tão só, 409 indivíduos tinham finalizado o ensino médio – 5,3% das pessoas consideradas – e 08 tinham formação superior – 0,1% do total estipulado (tabela 03).

Tabela 03 – Quantidade de pessoas presas por grau de instrução na Paraíba em dezembro de 2006

Escolaridade	Quantidade de Pessoas (Homens e Mulheres)	Porcentagem em Relação a Totalidade das Pessoas com a Escolarização Informada
Educação Básica Incompleta	7.283	94,42%
Ensino Médio Completo	409	5,3%
Ensino Superior Incompleto	13	0,16%
Ensino Superior Completo	8	0,1%
Ensino Acima do Superior Completo	0	0,00%
Total de Pessoas com a Escolarização Informada	7.713	100%

Fonte: Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN, 2006)

²¹ Na formação desse total de pessoas não foram consideradas as pessoas presas cujas escolarizações respectivas não constavam no relatório do SISDEPEN de dezembro de 2020. No caso dos dados nacionais referentes a quantidade de pessoas presas por grau de instrução, as pessoas encarceradas que – no mencionado relatório – não tinham suas informações de escolarização informadas no SISDEPEN perfaziam o quantitativo de 188.625 pessoas.

²² Esse quantitativo de pessoas equivale a totalidade das pessoas presas que tiveram seus dados de escolarização informados no INFOPEN tendo em vista que o relatório específico de dezembro de 2006 registrou 0 pessoas sem informações relativas a própria escolarização.

Ainda em relação ao grau de instrução da população carcerária da Paraíba, em relatório do mês de dezembro de 2010, o DEPEN, por meio do INFOPEN, registrou que, de um total de 2.956 pessoas que tiveram seus dados de escolarização informados²³, 2.885 não tinham concluído o ensino básico – 97,59% do todo mensurado. Esse mesmo relatório apontou que, do total aludido, unicamente, 63 pessoas possuíam o ensino médio – 2,13% das pessoas consideradas – e outras 04 tinham formação superior – 0,13% das que tiveram os dados de escolarização publicizados no relatório do INFOPEN de dezembro de 2010 (tabela 04).

Tabela 04 – Quantidade de pessoas presas por grau de instrução na Paraíba em dezembro de 2010

Escolaridade	Quantidade de Pessoas (Homens e Mulheres)	Porcentagem em Relação a Totalidade das Pessoas com a Escolarização Informada
Educação Básica Incompleta	2.885	97,59%
Ensino Médio Completo	63	2,13%
Ensino Superior Incompleto	4	0,13%
Ensino Superior Completo	4	0,13%
Ensino Acima do Superior Completo	0	0,00%
Total de Pessoas com a Escolarização Informada	2.956	100%

Fonte: Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN, 2010)

Finalmente, por meio de relatório divulgado, pelo DEPEN, e alusivo ao mês de dezembro de 2015, em relação ao grau de instrução das pessoas presas no estado da Paraíba, é possível se constatar que, de um quantitativo total de 4.806 pessoas que tiveram os dados das respectivas escolarizações comunicados no sistema INFOPEN²⁴, 4.621 não tinham a educação básica completa – 96,15% do todo estabelecido. À título de comparação, das 4.806 pessoas reputadas nesta análise, não mais que 149 tinham o nível médio – 3,1% do universo delimitado – e 19 possuíam formação superior – 0,39% do total referido (tabela 05).

Tabela 05 – Quantidade de pessoas presas por grau de instrução na Paraíba em dezembro de 2015

Escolaridade	Quantidade de Pessoas (Homens e Mulheres)	Porcentagem em Relação a Totalidade das Pessoas com a Escolarização Informada
Educação Básica Incompleta	4.621	96,15%
Ensino Médio Completo	149	3,1%
Ensino Superior Incompleto	17	0,35%
Ensino Superior Completo	19	0,39%
Ensino Acima do Superior Completo	0	0,00%
Total de Pessoas com a Escolarização Informada	4.806	100%

Fonte: Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN, 2015)

²³ Na formação desse total de pessoas não foram consideradas as pessoas presas cujas escolarizações respectivas não constavam no relatório do INFOPEN de dezembro de 2010. No caso específico da Paraíba, as pessoas encarceradas que – no mencionado relatório – não tinham suas informações de escolarização informadas no INFOPEN perfaziam o quantitativo de 5.115 pessoas.

²⁴ Na formação desse total de pessoas não foram consideradas as pessoas presas cujas escolarizações respectivas não constavam no relatório do INFOPEN de dezembro de 2015. No caso específico da Paraíba, as pessoas encarceradas que – no mencionado relatório – não tinham suas informações de escolarização informadas no INFOPEN perfaziam o quantitativo de 5.726 pessoas.

Em outro nível de avaliação, se tendo como referência os dados concernentes à totalidade do sistema prisional brasileiro, ainda em uma perspectiva temporal em relação à progressão dos índices de escolarização da população carcerária, o cenário observado, localmente, no estado da Paraíba, é reproduzido nos indistintos estabelecimentos prisionais do Brasil. Conforme dados extraídos do relatório INFOPEN de dezembro de 2006, no Brasil, de um quantitativo total de 263.936 pessoas presas que tiveram seus dados de escolarização informados²⁵, 245.203 não haviam concluído a educação básica – 92,9% do todo indicado. Tal relatório também mostrou que, das 263.936 pessoas presas consideradas, apenas, 15.731 detinham o nível médio de formação – 5,96% do total apontado – e 1.145 tinham formação superior – 0,43% das pessoas reportadas (tabela 06).

Tabela 06 – Quantidade de pessoas presas por grau de instrução no Brasil em dezembro de 2006

Escolaridade	Quantidade de Pessoas (Homens e Mulheres)	Porcentagem em Relação a Totalidade das Pessoas com a Escolarização Informada
Educação Básica Incompleta	245.203	92,9%
Ensino Médio Completo	15.731	5,96%
Ensino Superior Incompleto	1.814	0,68%
Ensino Superior Completo	1.145	0,43%
Ensino Acima do Superior Completo	43	0,01%
Total de Pessoas com a Escolarização Informada	263.936	100%

Fonte: Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN, 2006)

Ainda em relação ao grau de instrução da população carcerária no Brasil, em relatório do mês de dezembro de 2010, o DEPEN, através do sistema INFOPEN, registrou que, de um total de 421.023 pessoas que tiveram seus dados de escolarização publicados²⁶, 383.327 não tinham concluído a educação básica – 91,04% das pessoas consideradas. Esse mesmo relatório mostrou que, do total aludido de pessoas, tão apenas, 32.661 tinham o nível médio – 7,75% do todo estabelecido – e, meramente, 1.829 possuíam formação superior – 0,43% das pessoas com os dados de escolarização expostos no relatório INFOPEN de dezembro de 2010 (tabela 07).

²⁵ Na formação desse total de pessoas não foram consideradas as pessoas presas cujas escolarizações respectivas não constavam no relatório do INFOPEN de dezembro de 2006. No caso dos dados nacionais referentes a quantidade de pessoas presas por grau de instrução, as pessoas encarceradas que – no mencionado relatório – não tinham suas informações de escolarização informadas no INFOPEN perfaziam o quantitativo total de 2.526 pessoas.

²⁶ Na formação desse total de pessoas não foram consideradas as pessoas presas cujas escolarizações respectivas não constavam no relatório do INFOPEN de dezembro de 2010. No caso dos dados nacionais referentes a quantidade de pessoas presas por grau de instrução, as pessoas encarceradas que – no mencionado relatório – não tinham suas informações de escolarização informadas no INFOPEN perfaziam o quantitativo total de 20.125 pessoas.

Tabela 07 – Quantidade de pessoas presas por grau de instrução no Brasil em dezembro de 2010

Escolaridade	Quantidade de Pessoas (Homens e Mulheres)	Porcentagem em Relação a Totalidade das Pessoas com a Escolarização Informada
Educação Básica Incompleta	383.327	91,04%
Ensino Médio Completo	32.661	7,75%
Ensino Superior Incompleto	3.134	0,74%
Ensino Superior Completo	1.829	0,43%
Ensino Acima do Superior Completo	72	0,01%
Total de Pessoas com a Escolarização Informada	421.023	100%

Fonte: Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN, 2010)

Por último, em dezembro de 2015, no Brasil, de um montante total de 453.887 pessoas presas que tiveram seus dados de escolarização informados junto ao INFOPEN²⁷, 405.710 não tinham concluído o ensino básico – 89,38% do todo determinado. Ainda segundo o DEPEN, das 453.887 pessoas consideradas, 41.783 tinham o nível médio finalizado – 9,2% do total reputado – e, apenas, 2.126 possuíam formação superior – 0,46% do total considerado de pessoas em situação de cárcere, no Brasil, em dezembro de 2015 (tabela 08).

Tabela 08 – Quantidade de pessoas presas por grau de instrução no Brasil em dezembro de 2015

Escolaridade	Quantidade de Pessoas (Homens e Mulheres)	Porcentagem em Relação a Totalidade das Pessoas com a Escolarização Informada
Educação Básica Incompleta	405.710	89,38%
Ensino Médio Completo	41.783	9,2%
Ensino Superior Incompleto	4.173	0,91%
Ensino Superior Completo	2.126	0,46%
Ensino Acima do Superior Completo	95	0,02%
Total de Pessoas com a Escolarização Informada	453.887	100%

Fonte: Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN, 2015)

Feitos esses apontamentos, uma indicação inicial pode ser tecida, o processo educativo formal é um condicionante social concreto pois, ao que parece, a sua ausência, ou acesso limitado, de alguma forma, interfere na integração social dos diversos indivíduos e em suas relações materialmente realizadas na sociedade. Aparentemente, existe certa conexão entre o não acesso à educação formal – ou seu acesso descontinuado – e o encarceramento de pessoas no Brasil. Isso, ante o quantitativo de homens e mulheres presas com a educação básica

²⁷ Na formação desse total de pessoas não foram consideradas as pessoas presas cujas escolarizações respectivas não constavam no relatório do INFOPEM de dezembro de 2015. No caso dos dados nacionais referentes a quantidade de pessoas presas por grau de instrução, as pessoas encarceradas que – no mencionado relatório – não tinham suas informações de escolarização informadas no INFOPEN perfaziam o quantitativo total de 209.268 pessoas.

incompleta, grupo que forma a grande maioria das pessoas presas no Brasil mesmo quando, tal análise, se dá em uma perspectiva temporal.

E mais, esse vínculo aparente entre o grau de escolarização das pessoas e o encarceramento de homens e mulheres no Brasil é um fenômeno que se dispõe de forma inversa. Ou seja, quanto maior é o nível de escolarização das pessoas no Brasil, menor é a possibilidade de elas serem presas, vide o percentual de mulheres e homens aprisionados com a educação superior concluída. Em todos os cenários apresentados, esse percentual se mostrou abaixo de 1% das pessoas que tiveram seus dados de escolarização informados nas plataformas INFOPEN e SISDEPEN.

Mesmo quando se tem a educação básica como referência, essa constatação, também, prevalece, tendo em vista que, na grande maioria dos cenários expostos – tanto localmente, a partir dos dados do sistema prisional da Paraíba, quanto nacionalmente –, o percentual de mulheres e homens presos que tinham concluído o ensino médio ficou abaixo dos 10% das pessoas reportadas – a exceção foi o relatório SISDEPEN de dezembro de 2020, no qual, o percentual nacional de pessoas presas com a educação básica concluída representava 10,95% do total das que tiveram seus dados de escolarização informados na plataforma.

Por esses cenários, fica evidenciada a importância da educação formal em relação à formação do ser humano e ao estabelecimento de suas relações na – e com a – sociedade, o que também sinaliza para uma não menor relevância dos processos educativos como ferramenta para a reintegração social das pessoas presas pois, das informações transpostas, é possível o entendimento de que políticas públicas em educação, da mesma forma que afetam a integração social de pessoas livres²⁸, também podem impactar o processo de reintegração, na sociedade, de homens e mulheres aprisionadas.

Daí a necessidade de ser mensurado o quanto a educação em prisões tem sido explorada e realizada enquanto instrumento de reintegração social quando se objetiva a não reincidência criminal e o não retorno ao sistema de justiça criminal das pessoas que, mesmo com alguma limitação em sua liberdade de locomoção – decorrentes de medidas cautelares diversas da prisão ou de possíveis efeitos da execução penal nos regimes semiaberto ou aberto –, voltaram ao convívio social.

²⁸ Liberdade enquanto plenitude do direito à livre locomoção e ausência de restrições penalmente estabelecidas.

4.1 A EDUCAÇÃO EM PRISÕES NA PARAÍBA PELA SUA DIMENSÃO EM RELAÇÃO À POPULAÇÃO CARCERÁRIA QUE DEVERIA ASSISTIR

De início, registra-se que certas políticas públicas, no que concerne a seus possíveis efeitos, podem ser analisadas pela mensuração de suas respectivas extensões em relação às pessoas que deveriam atender. No caso da educação em prisões, seus possíveis impactos podem ser dimensionados pela medida da sua abrangência em relação à população carcerária que deveria contemplar. Isso, com base em um raciocínio simples, se determinada política pública não atende pessoa alguma que devia assistir, não pode ter efeito positivo concreto. Todavia, quanto mais pessoas objetivamente contempla, maior é probabilidade de, materialmente, impactar a vida dessas pessoas.

No caso específico da educação em prisões na Paraíba, por meio de dados publicados pelo Departamento Penitenciário Nacional, algumas informações significativas podem ser destacadas. Entre os meses de janeiro e junho de 2021, conforme relatório INFOPEN de junho de 2021, no sistema prisional paraibano, havia um quantitativo total de 2.818 pessoas privadas de liberdade realizando alguma atividade educacional.²⁹ Todavia, quando esse universo de pessoas é contraposto ao montante total da população carcerária da Paraíba, esse grupo de homens e mulheres realizando alguma atividade educacional representava, naquele momento, 22,34% do total das 12.612 pessoas privadas de liberdade contabilizadas no referido relatório.

E mais, com base no mesmo relatório, em relação aos processos educativos formais e capacitações profissionais realizadas no sistema penitenciário paraibano, havia um quantitativo total de 490 pessoas privadas de liberdade sendo alfabetizadas, 1.016 pessoas cursando o ensino fundamental, 360 realizando o ensino médio e 18 pessoas vinculadas à educação superior. Além de outras 45 pessoas privadas de liberdade realizando cursos de formação inicial e continuada (capacitação profissional, acima de 160 horas de aula).

Logo, os dados expostos apontam que, entre os meses de janeiro e junho de 2021, no cárcere paraibano, 1.929 pessoas privadas de liberdade estavam sendo assistidas com ações envolvendo a educação formal (alfabetização, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior), ou eram contempladas com cursos de formação inicial e continuada (capacitação profissional, acima de 160 horas de aula), o que representava 15,29% da população carcerária

²⁹ Na formação desse quantitativo total de pessoas privadas de liberdade realizando alguma atividade educacional no Sistema Penitenciário da Paraíba, também foram consideradas as pessoas encarceradas que, o relatório INFOPEN de junho de 2021, apontou como matriculadas em programa de remição pelo estudo através da leitura, em programa de remição pelo estudo através do esporte e pessoas envolvidas em atividades educacionais complementares (videoteca, atividades de lazer, cultura).

da Paraíba formada, àquela época, por 12.612 pessoas, conforme relatório INFOPEN de junho de 2021.

Registra-se que, apesar de terem origem em bancos de dados completamente distintos, esse número de 1.929 pessoas encarceradas assistidas com a educação formal, ou com cursos de formação inicial e continuada, no sistema penitenciário da Paraíba, em muito, se aproxima do quantitativo de 1.940 alunos da educação em prisões paraibana contabilizados, com base em dados do Sistema Saber³⁰, pelo Plano Estadual de Educação para as Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Penal 2021-2024,³¹ documento recente, datado do ano de 2021, e oriundo do governo do estado da Paraíba.

E mais, esse mesmo Plano Estadual de Educação para as Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Penal 2021-2024, ao apontar indicadores estratégicos para a educação em prisões na Paraíba, tomando “por base os indicadores estabelecidos no Planejamento Estratégico da Secretaria de Estado da Administração Penitenciária [...]” (PARAÍBA, 2021, p.21), destacou, como objetivo para a educação em prisões, melhorar o nível de envolvimento dos estudantes privados de liberdade com as atividades educacionais e estabeleceu, para o ano de 2021, o percentual de 15% de estudantes envolvidos com atividades educacionais (PARAÍBA, 2021).

Percentual que muito se assemelha à porcentagem encontrada de 15,29% da população carcerária da Paraíba que, entre os meses de janeiro e junho de 2021, estava sendo beneficiada, conforme dados INFOPEN/DEPEN de junho de 2021, com ações envolvendo processos educativos formais (alfabetização, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior) ou com cursos de formação inicial e continuada (capacitação profissional, acima de 160 horas de aula) no cárcere paraibano.

Dito isto, os dados apresentados são significativos e expõem uma reduzida abrangência das ações envolvendo a educação no âmbito prisional da Paraíba em relação à população carcerária que deveria assistir. Assim, tais indicadores, evidenciam uma limitada capacidade dessas ações educacionais, enquanto política pública, de produzirem efeitos concretos em relação a totalidade da população carcerária da Paraíba porque contemplam uma restrita

³⁰ Conforme consta no Plano Estadual de Educação para as Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Penal 2021-2024, o Sistema Saber é “uma plataforma para o apoio e acompanhamento da situação das escolas da rede estadual paraibana, contendo informações que abrangem a situação das unidades escolares como um todo, bem como dos alunos e turmas relacionadas, além de dados sobre os servidores envolvidos nos processos educacionais” (PARAÍBA, 2021).

³¹ Sempre que nesta pesquisa se fizer referência ao Plano Estadual de Educação para as Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Penal 2021-2024 do estado da Paraíba, se estará fazendo menção a sua versão preliminar disponível no site do Departamento Penitenciário Nacional através do link: <https://www.gov.br/depen/pt-br/assuntos/politicas-penitenciarias/politica-nacional-de-educacao/pb.pdf/view>

quantidade – ou não abarcam uma quantidade expressiva – de pessoas privadas de liberdade. Logo, essa reduzida quantidade de pessoas assistidas pela educação em prisões na Paraíba é indicativo de uma baixa efetividade das ações educacionais realizadas naquele sistema prisional enquanto possibilidade de produzirem efeitos concretos em relação à totalidade da população carcerária que deveria assistir.

Ou seja, mesmo que fossem 100% exitosas – ou totalmente exitosa – e reintegrassem socialmente todas as pessoas privadas de liberdade que, de alguma forma, acessassem as ações educativas, mesmo assim, a educação em prisões na Paraíba, ante a totalidade da população carcerária que deveria atender, naquele período, seria responsável por, no máximo, 22,34% das reintegrações possíveis. Isso, sendo consideradas, na formação desse quantitativo percentual, as pessoas privadas de liberdade que, no relatório INFOPEN de junho de 2021, foram registradas como matriculadas em programa de remição pelo estudo através da leitura, em programa de remição pelo estudo através do esporte e pessoas envolvidas em atividades educacionais complementares (videoteca, atividades de lazer, cultura) no cárcere da Paraíba.

Dado que perfaz um baixo índice percentual e faz pressupor um reduzido impacto positivo de tal política educacional, principalmente, quando considerado, em específico, o conjunto de pessoas privadas de liberdade na Paraíba com acesso à educação formal (alfabetização, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior) e a cursos de formação inicial e continuada (capacitação profissional, acima de 160 horas de aula) que, no período de janeiro à junho de 2021, representava, apenas, 15,29% do total da população carcerária daquele estado da federação.

Isso, sem ser aprofundada a análise quantitativa e sem se levar em consideração questões qualitativas relacionados a forma como, tal política pública, está organizada e é realizada. E sem se ter em conta as condições de vida, conjuntura ambiental, cultura própria e relações sociais que montam a complexidade existente em cada estabelecimento prisional e apontam, como já exposto, para uma não suficiência da educação em prisões, no intento pela reintegração social da pessoa privada da própria liberdade, quando esta é realizada de forma isolada, sem ser pensada, e executada, atrelada a políticas variadas de saúde, nutrição, renda, formação profissional e outras que intencionem a reintegração social do egresso do sistema prisional, todas realizadas em um ambiente digno e com relações humanas que, em conjunto, possibilitem desenvolvimento humano.

E mais, essa indicação de uma baixa efetividade da educação em prisões realizada no estado da Paraíba – mensurada pela sua abrangência em relação à população carcerária que deveria contemplar e possível capacidade de causar efeitos concretos – também encontra

respaldo nos elevados índices da reincidência criminal no Brasil e nos indicadores que espelham possíveis novas entradas no sistema de justiça criminal de pessoas egressas do próprio sistema e que tiveram suas execuções penais baixadas, ou julgadas, por seus tribunais respectivos, conforme será exposto através dos estudos “Reincidência Criminal no Brasil”, do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), e “Reentradas e Reiteraões Infracionais: um Olhar sobre os Sistemas Socioeducativo e Prisional Brasileiros”, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ).

4.2 A DIMENSÃO DA REINTEGRAÇÃO SOCIAL ATRAVÉS DOS ÍNDICES DA REINCIDÊNCIA CRIMINAL: A VOLTA DO EGRESSO AO SISTEMA DE JUSTIÇA CRIMINAL COMO INDICAÇÃO DE QUE SUA REINTEGRAÇÃO FALHOU

Ante o contexto fático e as particularidades que singularizam as condições de vida e as relações sociais das pessoas encarceradas – inclusive, em uma perspectiva de futuro para o momento da retomada do convívio com a sociedade –, pensar a reintegração social da pessoa presa é, também, projetar formas de inserção que possibilitem inclusão – menos exclusão social – e contenham a reincidência criminal e o retorno do egresso ao sistema de justiça.

Em outras palavras, indissociável é a ligação existente entre a reintegração social da pessoa presa e a sua não reincidência e sua não volta ao sistema de justiça criminal. Em que pese as inúmeras variáveis pelas quais a reintegração social pode ser observada no Brasil, o retorno ao sistema de justiça criminal – por novos fatos penais – do egresso do sistema prisional que já fora, anteriormente, penalmente condenado, e/ou a sua reincidência criminal, parecem ser importantes indicativos de que o processo de reintegração social, de alguma forma, falhou.

Assim, os índices de reincidência criminal no Brasil e as mostras sobre o retorno ao sistema de justiça criminal dos egressos do próprio sistema de justiça são significativos critérios para mensuração dos possíveis efeitos concretos das políticas públicas que buscam a reintegração social das pessoas privadas da própria liberdade, o que engloba a educação em prisões.

Todavia, alguns apontamentos devem ser feitos. No Brasil, “são poucas as pesquisas [...] sobre reincidência criminal, pois, geralmente, inexistem dados consistentes sobre o tema, impedindo análises robustas” (CNJ, 2020, p.45). E mais, por serem diversos os critérios aplicados na realização de cada pesquisa, inclusive, os utilizados para definir a própria reincidência criminal, entre tais estudos, existem divergências em relação aos índices de reincidência criminal encontrados não sendo possível, entre tais, quaisquer comparações ou

confrontações (IPEA, 2015). “As taxas de reincidência calculadas pelos estudos brasileiros variam muito em função do conceito de reincidência trabalhado” (IPEA, 2015, p.12).

Entretanto, as diferentes pesquisas sempre apontaram elevados índices de reincidência criminal no Brasil, os números encontrados “são sempre altos (as menores estimativas ficam em torno dos 30%)” (IPEA, 2015, p.12). Essa é uma grave constatação que tem carregado “o poder público e a sociedade a refletirem sobre a atual política de execução penal, fazendo emergir o reconhecimento da necessidade de repensar essa política, que [...] privilegia o encarceramento maciço [...] em detrimento de outras políticas” (IPEA, 2015, p.12).

Por tal cenário, com o objetivo de prospectar dados que possibilitassem uma visão geral sobre a reincidência criminal na sociedade brasileira, foi selecionada a pesquisa Reincidência Criminal no Brasil realizada pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), em acordo de cooperação técnica com o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), e publicada no ano de 2015.

Nesse estudo, o IPEA tratou da reincidência criminal por seu viés eminentemente legal que se aplica, apenas, “aos casos em que há condenações de um indivíduo em diferentes ações penais, ocasionadas por fatos diversos, desde que a diferença entre o cumprimento de uma pena e a determinação de uma nova sentença seja inferior a cinco anos” (IPEA, 2015, p.9).

Em relação à pesquisa, “além do objetivo de definir uma taxa de reincidência legal, a partir dos dados coletados em alguns estados do país, também se buscou oferecer um perfil dos apenados reincidentes. O universo empírico do estudo foi de 936 apenados de cinco UFs” (IPEA, 2015, p.22).

Quanto a estratégia geral da pesquisa, o IPEA realizou:

[...] seleção amostral de autos findos de execução penal nas VEPs, com intervalo de confiança de 95% e margem de erro de 2,5%, representativa e significativa para sete estados da Federação: Rio Grande do Sul, Paraná, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Alagoas e Pernambuco. Todavia, no decorrer da pesquisa, os pesquisadores responsáveis pela coleta de dados do Espírito Santo e Rio Grande do Sul descobriram que a listagem de processos enviados pelos tribunais dos respectivos estados estava incompatível com o ano de baixa definitiva de 2006. No caso do Espírito Santo, constatou-se que as informações tratavam de processos que haviam sido baixados no referido ano sem, no entanto, serem encerrados, pois davam prosseguimento ao andamento em outra comarca. Assim, dos 298 processos referentes à amostra, um número próximo à metade (138) encontrava-se ainda em tramitação; um quinto (70) estava sendo executado em comarcas com menos de 100 mil habitantes por estado; outros (cinco) foram executados fora do estado, não sendo possível obter informação a respeito; e ainda, para aqueles processos que foram arquivados (73), nenhum deles se referia ao ano de referência, sendo que outros três não puderam ser determinados. No caso do Rio Grande do Sul, a listagem passada referia-se aos processos de conhecimento, não sendo possível localizar a comarca e o estado para onde foram remetidos os processos de execução. Dessa forma, o estudo prosseguiu tendo por objeto cinco estados, a respeito dos quais seria possível contar com dados confiáveis sobre o universo de ações de execução penal com baixa definitiva no ano

de 2006: Paraná, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Alagoas e Pernambuco [...]. (IPEA, 2015, p.17).

Quanto à delimitação da base de dados e a coleta dos dados pela pesquisa:

É importante observar que a coleta de dados gerou duas bases distintas. Uma diz respeito aos dados relativos aos réus, 936 apenados, dos quais foram utilizados 912 que tinham informações disponíveis. A outra refere-se aos dados dos processos de origem, 915 processos. Ao contrário do que possa parecer em um primeiro momento, nem sempre ocorre uma ligação entre os dados de cada uma dessas bases. Em primeiro lugar porque há processos de execução que não contêm informações sobre o(s) processo(s) de conhecimento (em 23 casos). Isto ocorre porque as informações foram coletadas junto aos processos de execução, nos quais, em alguns casos, não havia informações dos processos de origem ou essas informações não estavam claras. Em segundo lugar porque há processos de execução que se referem a mais de um processo de conhecimento e, portanto, com informações sobre mais de uma condenação (em dezessete casos). A informação sobre a possível reincidência do réu estava presente na base de dados dos processos de origem. Para que os dados relativos a um só réu não fossem contabilizados mais de uma vez, foi preciso eliminar os processos excedentes que diziam respeito ao mesmo réu. Desta forma, o número de processos identificados era 889. Entre estes existiam casos em que não havia informação sobre a reincidência (72 casos) e isto influenciava de forma tendenciosa a taxa. Por isso, optou-se por excluí-los do cálculo, restando 817 casos. (IPEA, 2015, p.22).

Delimitada a base de dados, em relação à taxa de reincidência criminal encontrada pela pesquisa, “entre os 817 processos válidos para o cálculo da taxa de reincidência, foram constatadas 199 reincidências criminais. De tal modo, a taxa de reincidência, calculada pela média ponderada, é [foi] de 24,4%”³² (IPEA, 2015, p.22/23).

Índice que, por si só, já pode ser considerado elevado, mas que ganha ainda mais relevo tendo em vista o parâmetro utilizado pelo estudo do IPEA. Ao fazer uso do conceito legal de reincidência criminal que abrange, tão somente, o período de cinco anos posteriores ao cumprimento da pena pelo egresso do sistema de justiça criminal, a pesquisa desconsiderou novos fatos penais, novas entradas no sistema penitenciário, outras sentenças ou execuções penais posteriores a essa delimitação temporal, fato que é determinante em relação ao índice achado pela pesquisa e pode disfarçar realidade ainda mais gravosa.

Conforme exposto pelo próprio IPEA, enquanto expectativa relacionada à pesquisa, “[...] como observação relevante, esperou-se encontrar uma taxa de reincidência relativamente baixa, pois o indivíduo tem de ser condenado até cinco anos após a extinção da pena anterior.

³² Ao que parece, esse índice de reincidência não se refere, apenas, a reincidência criminal de pessoas que passaram pelo sistema prisional para o cumprimento de penas privativas de liberdade - a pesquisa não faz referência direta a esse elemento. Todavia, o fato das informações terem sido produzidas a partir de autos findos de execuções penais que tramitaram em Varas de Execuções Penais faz pressupor que, tais dados, também abarcam execuções de penas privativas de liberdade pois, a execução penal que se inicia no regime fechado – ou no semiaberto – necessita da instauração de um processo de execução que deve ser distribuído a um Juízo de Direito competente para executar a reprimenda privativa de liberdade – isso, a partir de interpretação dada ao artigo 65 da lei de execuções penais. Logo, os achados da pesquisa também se reportam a pessoas sentenciadas que foram encarceradas enquanto forma de execução de suas respectivas reprimendas penais, o que faz de seus achados parâmetros para a análise de iniciativas estatais que visam a reintegração social de pessoas que passaram pelo sistema prisional.

[...] é necessário reconhecer os limites colocados por essa escolha” (2015, p.18). Ou seja, a pesquisa considerou, apenas, novos fatos penais acontecidos após o cumprimento, pelo sentenciado, da sua reprimenda penal respectiva, desde que, tais fatos penais, fossem processados e julgados até cinco anos após o cumprimento da pena anterior.

Nesse contexto, a taxa de reincidência criminal encontrada é significativamente alta e forte indício de que as políticas públicas que, no Brasil, buscam a reintegração social das pessoas encarceradas, inclusive as políticas educacionais realizadas no ambiente prisional, não têm sido efetivas, enquanto efeito concreto, no que concerne a esse seu propósito específico pois, como exposto, quase um quarto daqueles que receberam uma condenação penal e, de fato, cumpriram suas penas respectivas, em um prazo de até cinco anos após o fim da execução penal, sofreram nova condenação criminal e, dessa forma, reincidiram criminalmente.

Quanto ao perfil dos apenados, inclusive, dos que reincidiram criminalmente, a pesquisa é fonte de informações relevantes e que reforçam a influência dos processos educativos formais como condicionante da vida social das variadas pessoas. Segundo os dados do IPEA, de um total 671 pessoas apenadas que tiveram suas informações de escolarização registradas pela pesquisa³³, 601 não tinham concluído a educação básica (89,56% do total considerado). Porcentagem que se aproxima muito dos índices de escolarização formal da população carcerária brasileira expostos, na presente dissertação, a partir dos relatórios produzidos pelo Departamento Penitenciário Nacional e publicizados através das plataformas INFOPEN e SISDEPEN.

Quanto à escolarização dos apenados que reincidiram criminalmente, com base nos dados publicados pelo IPEA, é possível se concluir que, de um total de 817 apenados com informações processuais suficientes para ter sua possível reincidência criminal auferida pela pesquisa, 199 reincidiram criminalmente (24,35% do total apontado). Sendo que, dentre esses 199 apenados reincidentes, 147 tiveram os dados de escolarização registrados pela pesquisa (outros 52 não tinham a escolarização informada). Acontece que, entre os 147 reincidentes com os dados escolares identificados, 138 não tinham finalizado o ensino médio. Ou seja, entre os apenados com os dados de escolarização registrados pelo IPEA e identificados como reincidentes, 93,87% não tinham concluído a educação básica. E mais, “na amostra geral de

³³ Na formação desse total de pessoas não se levou em consideração as pessoas apenadas cujas as escolarizações respectivas não foram registradas pela pesquisa Reincidência Criminal no Brasil realizada pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) e publicada no ano de 2015. Nesse caso específico, os apenados que – na mencionada pesquisa – não tiveram suas informações de escolarização consignadas perfaziam o quantitativo total de 241 pessoas.

apenados, os sem instrução ou com ensino fundamental perfazem 75,1% do total, proporção que é ainda mais contundente entre os reincidentes, nos quais 80,3% da amostra encontram-se nessa categoria” (IPEA, 2015, p.25).

Essas informações ratificam, por um outro contexto, a educação formal como significativo condicionante social ao apontarem, agora, uma possível influência da sua ausência – ou acesso insuficiente – sobre a formação do comportamento humano socialmente classificado como desviante e penalmente reprimido. Isso, porque os índices encontrados pelo IPEA foram obtidos a partir da análise de processos de execução penal findos, os quais, necessariamente, têm suas origens vinculadas a sentenças penais condenatórias – ou seja, nascem a partir de uma condenação penal precedente.

E mais, segundo os critérios adotados pelo IPEA, a reincidência criminal só se configura com a prolação de uma nova sentença penal condenatória em desfavor de pessoas que, preteritamente, já tinham sido objeto de pronunciamentos penais condenatórios. Logo, o reincidente, no mínimo, sofre duas condenações penais. Assim sendo, tais elementos, sugerem que uma pessoa que não estudou – ou teve acesso deficitário aos processos educativos formais – tem uma maior probabilidade de, no Brasil, sofrer uma sentença penal condenatória e, posteriormente, de reincidir criminalmente.

Alargando a presente análise, a pesquisa Reentradas e Reiteraões Infracionais: um Olhar sobre os Sistemas Socioeducativo e Prisional Brasileiro, estudo desenvolvido pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e que tinha como objetivo “oferecer dados conceituais e estatísticos sobre, por um lado, a reentrada e reiteração de adolescentes que tenham cometido ato infracional no sistema socioeducativo³⁴ e, por outro, sobre reincidência no sistema de justiça criminal brasileiro” (CNJ, 2020, p.7), é uma importante e recente fonte de informações tendo em vista que, publicada no ano de 2020, oferta dados relativos a reincidência criminal em quase todos os estados brasileiros, inclusive, atinentes a reincidência na Paraíba.

Todavia, a pesquisa Reentradas e Reiteraões Infracionais: um Olhar sobre os Sistemas Socioeducativo e Prisional Brasileiros, não tratou da reincidência criminal a partir do seu conceito legal estabelecido nos artigos 63 e 64, inciso I, do Código Penal Brasileiro, o que impossibilita qualquer comparativo entre as informações achadas pelo CNJ e os dados obtidos

³⁴ Para a presente dissertação, devido aos seus objetivos concernentes à educação em prisões e sua vinculação com a reintegração social de pessoas maiores de idade presas perante o sistema prisional brasileiro, os dados fornecidos pela pesquisa Reentradas e Reiteraões Infracionais: um Olhar sobre os Sistemas Socioeducativo e Prisional Brasileiros e alusivos ao sistema socioeducativo, por agora, não serão tratados.

pelo IPEA, ante as divergências conceituais em relação ao que cada pesquisa considerou como sendo reincidência.

Para a pesquisa Reentradas e Reiteraões Infracionais: um Olhar sobre os Sistemas Socioeducativo e Prisional Brasileiros, a reincidência é marcada pelo início de uma nova ação penal no sistema de justiça criminal em um período de até cinco anos depois que, determinada pessoa, teve a sua execução penal baixada, ou julgada, pelo Tribunal Respectivo. No caso específico do estudo publicado em 2020, este tempo de aferição ficou circunscrito ao período que se deu entre o ano de 2015 e dezembro de 2019.

Assim, a pesquisa realizada pelo Conselho Nacional de Justiça buscou:

[...] verificar a taxa de reincidência em grande parte do Brasil — exceto Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Pará e Sergipe —, a partir da análise de 82.063 execuções penais baixadas ou julgadas em 2015, sendo analisada sua trajetória até dezembro de 2019. Aferiu-se como reincidência o início de uma nova ação penal no sistema de justiça criminal, sendo utilizado, portanto, um conceito distinto do mobilizado pela pesquisa do IPEA³⁵ [...]. Essa escolha disse respeito, sobretudo, à natureza dos dados utilizados, extraídos do banco de dados da Replicação Nacional. (CNJ, 2020, p.49/50)

No que concerne aos achados da pesquisa, excetuando-se os estados do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Pará e Sergipe, foi verificado que, no mínimo, 42,5% das pessoas que, em 2015, tiveram suas execuções penais baixadas, ou julgadas – processos registrados nos Tribunais de Justiça de todo o Brasil –, reentraram no Poder Judiciário até dezembro de 2019³⁶ (CNJ, 2020).

Quanto aos números de cada unidade da federação:

A taxa variou bastante por Tribunal de Justiça [...]. O Espírito Santo seria o estado com maior nível de reincidência, com 75%, ao passo que Minas Gerais seria o de menor, com 9,5% [...]. De todo modo, possivelmente os dados são divergentes pelas diferentes metodologias manejadas e pelas naturezas distintas das fontes de dados utilizadas. Não à toa, o resultado geral aqui encontrado também difere dos achados da pesquisa proposta pelo IPEA. (CNJ, 2020, p.53)

Em relação especificamente ao estado da Paraíba, o percentual de reincidência das pessoas que tiveram suas execuções penais baixadas, ou julgadas, no ano 2015 – reincidência

³⁵ Como anteriormente exposto, a pesquisa Reincidência Criminal no Brasil realizada pelo IPEA fez uso do conceito eminentemente legal de reincidência criminal.

³⁶ Tendo em vista que a pesquisa considerou como sendo reincidente a pessoa que teve, em seu desfavor, nova ação penal iniciada no sistema de justiça criminal em um período de até cinco anos depois que sua execução penal foi baixada, ou julgada, pelo Tribunal Respectivo, ela não diferenciou, em sua análise, ações de execução penal que já se iniciaram em meio aberto (que executam penas restritivas de direitos, por exemplo) de ações que executaram penas que se iniciaram nos regimes semiaberto e fechado (penas privativas de liberdade). Todavia, a extensão do critério adotado e o quantitativo de ações consideradas na pesquisa (82.063 execuções penais) faz pressupor que ações executórias que, inicialmente, compulsaram penas que se deram no regime fechado, e no semiaberto, foram consideradas uma vez que, o critério descrito, abarca todas as execuções baixadas, ou julgadas, no ano de 2015, por seus tribunais responsáveis. Logo, os índices encontrados, também se reportam a pessoas sentenciadas cujo encarceramento fez parte da execução de suas respectivas reprimendas penais, o que faz desses dados parâmetros para a análise de iniciativas estatais que visam a reintegração social de pessoas que passaram pelo sistema prisional.

tida como o início de uma nova ação penal no sistema de justiça criminal até dezembro de 2019 – foi de 47,60%³⁷. Ou seja, de 105 execuções penais baixadas, ou julgadas, em 2015, pelo judiciário no estado da Paraíba, 50 sentenciados tiveram novas ações penais registradas em seu desfavor – no sistema de justiça criminal – até dezembro de 2019 (CNJ, 2020).

Número extremamente elevado, principalmente quando se tem em consideração que “o período de quatro anos para se observar a prática reiterada de atos criminais é relativamente curto, [...] deve-se entender que o percentual alcançado é o mínimo, ou seja, possivelmente o valor seria mais alto, caso fosse ampliado o corte temporal analisado” (CNJ, 2020, p.52/53).

Dessa forma, os índices de retorno ao sistema de justiça criminal encontrados pelo CNJ são elevados e manifestos indicativos de que as políticas públicas que, no Brasil, buscam a reintegração social das pessoas privadas da própria liberdade, o que inclui políticas educacionais realizadas no sistema carcerário, não têm sido efetivas, enquanto efeito concreto, para reintegrar o egresso do sistema prisional e para evitar a sua volta ao sistema de justiça criminal.

Como exposto, no caso da Paraíba, em específico, quase a metade das pessoas que tiveram suas execuções penais baixadas, ou julgadas, no ano 2015, tiveram, em seu desfavor, novas ações penais registradas – no sistema de justiça criminal – até dezembro do ano 2019. Esse é um dado que reflete a gravidade da atual situação do sistema prisional brasileiro e denuncia que, reiteradamente, a reintegração social tem falhado no Brasil.

Isso, sem se ter em consideração que, não reincidir criminalmente, e/ou não voltar, como acusado, ao sistema de justiça criminal, não são, isoladamente, parâmetros que atestam que o egresso do sistema prisional conseguiu se integrar socialmente e conquistou uma vida digna. Ou seja, o cenário da reintegração social no Brasil é bem mais dramático do que esses números sinalizam.

É urgente a necessidade de os estabelecimentos carcerários serem repensados em sua inteireza para não mais serem, unicamente, instrumentos de penalização. Para além da redução do aprisionamento, é premente a reforma do sistema prisional no Brasil para ser (re)projetado

³⁷ Tendo em vista que a pesquisa considerou como sendo reincidente a pessoa que teve, em seu desfavor, nova ação penal iniciada no sistema de justiça criminal em um período de até cinco anos depois que sua execução penal foi baixada, ou julgada, pelo Tribunal Respectivo, ela não diferenciou, em sua análise, ações de execução penal que já se iniciaram em meio aberto (que executam penas restritivas de direitos, por exemplo) de ações que executaram penas que se iniciaram nos regimes semiaberto e fechado (penas privativas de liberdade). Todavia, a extensão do critério adotado faz pressupor que ações executórias que, inicialmente, compulsaram penas que se deram no regime fechado, e no semiaberto, foram consideradas uma vez que, o critério descrito, abarca todas as execuções baixadas, ou julgadas, no ano de 2015, pelo Judiciário na Paraíba. Logo, os índices encontrados, também se reportam a pessoas sentenciadas cujo encarceramento fez parte da execução de suas respectivas reprimendas penais, o que faz desses dados parâmetros para a análise de iniciativas estatais que visam a reintegração social de pessoas que passaram pelo sistema prisional.

e realizado se tendo como objetivo precípua, mas não único, a possível retomada do desenvolvimento das pessoas privadas da própria liberdade. Esse é um desafio atual e que a sociedade, e o Estado brasileiro, não podem se furtar ao enfrentamento, mesmo se tendo em vista a complexidade do problema. Principalmente, ante os desdobramentos concretos que a não reintegração social produz em relação à vida e à convivência das diversas pessoas na sociedade brasileira como um todo.

5. PESQUISA DE CAMPO E PRODUÇÃO DE DADOS PRIMÁRIOS: A EDUCAÇÃO EM PRISÕES NA PARAÍBA PELO OLHAR DOS SEUS REALIZADORES

Inicialmente, registra-se que o desenvolvimento objetivo da presente pesquisa, enquanto esforço físico e intelectual direcionado a um fim específico, tem seu começo no mês de setembro de 2020, momento que coincide com o princípio das aulas do mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e que, também, corresponde ao difícil momento, que ainda se mantém, de insegurança sanitária global marcado pela pandemia mundial do novo coronavírus (SARS-CoV-2).

Essa realidade de grave risco à saúde das pessoas foi determinante para a formatação do presente estudo e do seu desenho metodológico, inclusive, para a definição de quem seriam os sujeitos da pesquisa e para a escolha das entrevistas semiestruturadas como ferramenta para a produção, em pesquisa de campo, de informações primárias acerca do objeto pesquisado. Isso, porque a metodologia da pesquisa teve que ser pensada e adequada, até mesmo em uma projeção de futuro, à situação fática – e seus desdobramentos concretos – vivida no ano de 2020.

Àquela época, como medidas de proteção à população em geral, haviam sido impostas, na Paraíba, fortes restrições sociais com a intenção de frear a disseminação e circulação do SARS-CoV-2, agente causador da COVID-19. Como consequência dessa realidade atípica reconhecida, pelo Decreto nº 40.122, de 13 de março de 2020, como situação de emergência (PARAÍBA, 2020), alguns atos normativos, emanados do governo do estado, tiveram forte repercussão no sistema penitenciário paraibano ao, por exemplo, suspenderem visitas aos presídios e aos presos.

Inclusive, tendo sido suspensas as aulas presenciais no ambiente prisional, situação que ainda se desdobrava quando, no desenvolvimento deste estudo, os sujeitos da pesquisa foram entrevistados pois, naquele momento, as aulas na escola Graciliano Ramos ainda não tinham voltado ao seu normal, ou seja, não se realizavam na forma como aconteciam antes da pandemia do SARS-CoV-2.

Consigna-se que a opção metodológica pelas entrevistas semiestruturadas teve fundamento na ideia de que, em uma pesquisa qualitativa, suas disposições permitem a análise e a interpretação dos diversos fenômenos a partir do significado atribuído, a tais fenômenos, pelas pessoas que deles partilham (CHIZZOTTI, 2014). Ou seja, na presente dissertação, a produção de dados primários em pesquisa de campo foi realizada a partir do olhar de pessoas que observam, e constroem, de fato, a educação em prisões na Paraíba, e pelo significado atribuído, a esse fenômeno específico, por tais atores sociais.

Feitos esses apontamentos, a pesquisa de campo nesta dissertação de mestrado teve início, em seus atos preparatórios, sem se ter em conta suas etapas de planejamento e desenho, quando realizados os primeiros contatos com a direção da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Graciliano Ramos. Esses contatos iniciais aconteceram entre os meses de julho e agosto de 2021 e buscavam a obtenção, junto àquela instituição de ensino, da sua anuência para que, a presente pesquisa, pudesse se realizar em suas dependências e com a participação de seus agentes, o que é exigência do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Federal de Paraíba (UFPB).

Conseguida a anuência respectiva da Escola Graciliano Ramos – fato que ocorreu em 11 de agosto de 2021 –, o projeto de pesquisa que estruturou a presente dissertação de mestrado foi submetido, no mês de setembro de 2021, à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Federal de Paraíba (UFPB), obtendo, sua aprovação específica, em parecer datado do dia 23 do mesmo mês e ano.

Após a aprovação do Comitê de Ética, foi realizada, em 26 de novembro de 2021, uma primeira ida ao campo de pesquisa. Essa incursão teve como local de visita a Escola Graciliano Ramos. Nessa oportunidade, no Presídio Sílvia Porto, foram solicitadas, à direção da escola, as listagens dos alunos matriculados, naquela instituição de ensino, entre os anos de 2016 e 2020. De logo, a gestão escolar disponibilizou às listagens dos alunos matriculados na Graciliano Ramos no ano de 2020, tendo a direção da escola se comprometido em fornecer, posteriormente, as listas dos demais anos letivos pesquisados.

Na mesma ocasião, também foram requisitados, tendo em vista que ainda persistia a situação de pandemia mundial relacionada ao SARS-CoV-2, e como medida de segurança em relação às pessoas que seriam entrevistadas, os contatos dos professores e professoras e dos servidores que formavam o núcleo gestor e de apoio pedagógico da Escola Graciliano Ramos. Isso, para que as futuras entrevistas, no âmbito da presente pesquisa de mestrado, pudessem ser realizadas remotamente através do aplicativo *google meet*.

Em relação aos professores e professoras que seriam entrevistados, foi solicitado à direção da Escola Graciliano que fornecesse os contatos dos docentes com mais experiência na educação em prisões e que, por conseguinte, se dispusessem a participar das entrevistas. Ante tal pedido, a direção escolar informou os contatos telefônicos de onze profissionais docentes que estavam em plena atividade na escola, ou que já tinham tido alguma experiência de sala de aula nos estabelecimentos prisionais atendidos pela Graciliano Ramos.

Quanto ao núcleo gestor, a direção da Escola informou que, àquele instante, tal núcleo, era composto pelo gestor escolar, vice gestor e coordenadora pedagógica, tendo sido fornecidos

os respectivos contatos. Seguidamente, quando questionada acerca do núcleo de apoio pedagógico da Escola Graciliano, a direção informou que, tal núcleo, naquele momento, não tinha seus cargos ocupados, o que impossibilitou possíveis futuras entrevistas.

De posse das referidas informações, a partir do dia 02 de dezembro de 2021, foram iniciados os contatos para identificação dos professores e professoras dispostos a participar, como entrevistados, da pesquisa e para o respectivo agendamento das entrevistas semiestruturadas. Consigna-se que, em um momento inicial, tendo em vista que a Escola Graciliano Ramos atende unidades prisionais distribuídas pelos municípios de João Pessoa, Bayeux, Santa Rita, Cruz do Espírito Santo e Sapé, foram depreendidos esforços para se ouvir profissionais docentes que tivessem experiência de sala de aula em unidades prisionais da cidade de João Pessoa, e sua região metropolitana (Bayeux e Santa Rita), e no interior do estado, Cruz do Espírito Santo e Sapé.

Realizados os primeiros contatos, apesar de nenhum professor ou professora ter, de imediato, se negado diretamente a participar da pesquisa, algumas dificuldades, e empecilhos, apontados em situações determinadas foram considerados indicativos de que a lista de profissionais docentes fornecida, inicialmente, pela Escola Graciliano, deveria ser ampliada para que o número de seis entrevistas com professores da educação em prisões fosse alcançado.

Assim, a partir dos contatos realizados com os educadores e educadoras, a lista primeira de docentes fornecida pela Escola Graciliano Ramos foi incrementada com novos professores que estavam em plena atividade docente perante a educação em prisões, ou que já tinham tido alguma experiência de sala de aula, mesmo que voluntária, em estabelecimentos prisionais atendidos pela Graciliano Ramos.

Sob essa dinâmica, as entrevistas projetadas com os profissionais docentes e membros do núcleo gestor da Escola Graciliano Ramos se realizaram entre os meses de dezembro de 2021 e fevereiro de 2022³⁸. A título de registro, tais entrevistas, possibilitaram a prospecção, para o presente estudo, de diferentes documentos, os quais, forneceram dados e informações acerca da educação em prisões na Paraíba que, sob distintas perspectivas, deram outros suportes à construção argumentativa disposta nesta dissertação, conforme análise consequente.

³⁸ As entrevistas se realizaram remotamente através do *Google Meet* tendo sido, os áudios respectivos, gravados por meio de aplicativo específico.

5.1 DA PRÉ-ANÁLISE, AO RECORTE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES PRODUZIDAS NA PESQUISA DE CAMPO: A LEITURA DAS ENTREVISTAS REALIZADAS

Como já manifestado, para a complementação, maior suporte e entendimento das informações, e raciocínio, até aqui expostas neste estudo, foram produzidos elementos primários em pesquisa de campo por meio da coleta, e análise, de documentação relativa à educação em prisões desenvolvida na Paraíba e a realização de entrevistas semiestruturadas com profissionais docentes vinculados à Escola Graciliano Ramos – ou que já tinham tido alguma experiência, mesmo que voluntária, de sala de aula em estabelecimentos prisionais atendidas por tal unidade de ensino – e seu corpo diretivo.

Quanto aos documentos prospectados, em relação a pretensão inicial de se produzir informação acerca de possível percentual de alunos da Escola Graciliano Ramos, matriculados entre os anos de 2016 e 2020, que poderiam ter, contra si, novas ordens de prisão exaradas, no que concerne as primeiras listas de alunos fornecidas pela Escola Graciliano, um problema inicial foi identificado, as listas apresentavam, exclusivamente, o nome dos alunos vinculados a escola no ano de 2020, sem qualquer outra qualificação, como filiação e data de nascimento, o que impossibilitava, naquele momento, a realização de pesquisa no Banco Nacional de Monitoramento de Prisões (BNMP) se buscando identificar possíveis novas emissões de mandados de prisão em desfavor dessas pessoas.

Assim, foram realizados contatos com a direção da Escola Graciliano Ramos que, em encontro virtual acontecido no dia 08 de junho de 2022, se disponibilizou em tentar viabilizar as listas dos alunos vinculados a educação em prisões entre os anos de 2016 e 2020, com as respectivas qualificações completas, todavia, externou que, em relação a tais listagens, a escola, naquele momento, estava sem acesso ao banco de dados virtual dos alunos devido a uma migração – mudança – no Sistema Saber. E mais, as listas anteriores ao ano de 2019 deveriam ser procuradas junto a Escola Geraldo Lafayette, antecessora da Escola Graciliano Ramos.

Todavia, as buscas pelas listas de alunos foram encerradas tendo em vista que, quando realizadas pesquisas em relação a como funciona a consulta por mandados de prisão no Banco Nacional de Monitoramento de Prisões (BNMP), se constatou que, conforme informação disposta no site do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), a consulta pública por mandados de prisão – no portal do BNMP versão: 2.1.2 – se limita aos mandados de prisão pendentes de cumprimento e ainda vigentes.³⁹

³⁹ Conforme exposto no site do CNJ: “Consulta pública – qualquer pessoa, independentemente de prévio cadastramento ou demonstração de interesse, por meio do link

Essa limitação impossibilitou a produção da informação inicialmente pretendida – relativa à possível percentual de alunos da Escola Graciliano Ramos, matriculados entre os anos de 2016 e 2020, que poderiam ter, contra si, novas ordens de prisão exaradas – pois, pelo que está posto no site, quando um mandado de prisão é expedido e, de fato, cumprido, não mais aparece na consulta pública disponível no portal do BNMP, por não mais estar “pendente de cumprimento”.

O que objetivamente compromete a produção da informação almejada pois, o não acesso a esses dados – concernentes a novos mandados de prisão expedidos, mas já cumpridos –, pode levar, a presente pesquisa, a produzir informação que não retrate fidedignamente a realidade estudada. Assim sendo, a pretensão inicial de se produzir informação acerca de possíveis novas ordens de prisão exaradas em desfavor de alunos da Escola Graciliano Ramos, matriculados entre os anos de 2016 e 2020, ficou inviabilizada nesta dissertação.

No que tange às entrevistas semiestruturadas, o que fora planejado, com algumas adequações, foi realizado em relação às entrevistas com os professores e professoras e membros da direção da Escola Graciliano Ramos. Seriam três diferentes grupos de pessoas entrevistadas, mas os cargos do núcleo de apoio pedagógico da Graciliano Ramos estavam vagos quando da realização da pesquisa de campo, conforme informações prestadas pela direção da escola.

Assim, foram feitas oito entrevistas ao todo. Relativamente ao núcleo gestor da escola, dos três cargos ocupados, foram entrevistados dois de seus profissionais membros – parcela que representa dois terços do total das pessoas que compõem a gestão escolar, número considerado suficiente em relação aos objetivos da pesquisa. Em relação aos professores e professoras, foram realizadas as seis entrevistas projetadas, quantitativo que, pelo volume das informações produzidas, também foi considerado satisfatório.

Assenta-se que, entre os profissionais docentes que participaram da pesquisa, existiam diversas práticas relacionadas à educação em prisões, desde a educação formal, incluindo a remissão pela leitura conduzida pelos professores, e a prática voluntária nos estabelecimentos prisionais. Variadas também eram as vivências experimentadas em distintas realidades carcerárias – masculinas e femininas – no sistema prisional do estado da Paraíba.

No que concerne à avaliação do material obtido por meio das entrevistas, a análise do seu conteúdo foi realizada obedecendo a quatro fases distintas e sucessivas. Em uma mensuração preliminar do que fora produzido, tendo como referência os objetivos e o problema

<https://portalbnmp.cnj.jus.br/#/captcha/%2Fpesquisa-peca>, pode consultar os mandados de prisão que estão ‘pendentes de cumprimento’ e ainda vigentes”. Informação disponível em: <https://www.cnj.jus.br/sistema-carcerario/bnmp-2-0/perguntas-frequentes/>. Acesso em: 09 jun. 2022.

da pesquisa, toda a matéria registrada nas entrevistas foi separada e organizada de acordo com os grupos de pessoas entrevistadas. Logo, as entrevistas realizadas, a partir dos seus arquivos respectivos de gravação, foram dispostas para análise em dois grupos distintos, professores e professoras e direção da Escola Graciliano Ramos. Tal organização primeira foi importante para que se pudesse, mais especificamente, decidir o que era prioritário para posterior exame.

Na segunda fase do tratamento dos dados, todo o material gravado foi reouvindo sendo realizado um recorte de conteúdo⁴⁰, ou seja, as informações prestadas e tidas como mais relevantes, de acordo com os objetivos da pesquisa e a linguagem teórica objetivamente produzida, foram identificadas, transcritas e ordenadas dentro de cada grupo de pessoas entrevistadas. Após, a partir das informações dispostas em cada grupo de entrevistados, o conteúdo recortado foi estruturado dentro de tópicos específicos com o intuito de evidenciar as informações principais que, de alguma forma, fundamentavam, complementavam ou possibilitavam um melhor entendimento do que já tinha sido produzido na pesquisa.

Assim, a partir dessa organização, tanto em relação ao grupo de professores e professoras entrevistadas, quanto aos membros da direção da Escola Graciliano Ramos, foi possível dar evidência às informações tidas como de maior relevância para o presente estudo, as quais, foram estruturadas em cinco tópicos específicos⁴¹, quais sejam: (i) organização e funcionamento da educação em prisões na Paraíba; (ii) escolas e estabelecimentos prisionais; (iii) escassez de oportunidades e escolha do alunado; (iv) estrutura física e limites da Graciliano Ramos/Educação em Prisões na Paraíba; e (v) ambiente prisional e reintegração social.

O que foi bastante para, em uma terceira fase de análise, a partir das informações recortadas (identificadas, ordenadas e estruturadas), e após aprofundada avaliação do que comunicam, se confirmar que, tais elementos informativos, quando confrontados – e em conjunto – com a construção teórica realizada e com os dados objetivos expostos nas anteriores fases da pesquisa, contemplam os objetivos da investigação e são suficientes para dar resposta ao problema da pesquisa ao ratificarem a hipótese inicialmente aventada, conforme será exposto, em uma última etapa de análise, por meio da interpretação, em cada tópico específico de informação, do material tratado.

⁴⁰ Para o presente estudo, o recorte de conteúdo se realiza com a identificação, transcrição e ordenação de informações específicas que, dentre todas as produzidas a partir das entrevistas, foram consideradas como mais relevantes em relação aos objetivos e problema da pesquisa.

⁴¹ Quando da estruturação – já no próprio texto da dissertação – das informações tidas como de maior relevo para a pesquisa, essas não foram vinculadas a cargos ou funções específicas com o fito de, ao máximo, serem preservadas as identidades de seus emissores.

5.1.1 ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO EM PRISÕES NA PARAÍBA

No que concerne à forma como a educação em prisões está organizada, e funciona, no estado da Paraíba, a partir das entrevistas realizadas, foi possível a observação de que, tal política pública, é ofertada por meio de três escolas regionais – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Graciliano Ramos, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paulo Freire e Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ariano Vilar Suassuna – que, especificamente, atendem a população prisional custodiada no sistema penitenciário paraibano.

Em complemento, a educação em prisões na Paraíba também é ofertada por outras 25 escolas da rede estadual,⁴² conforme aponta, a partir de listagem nominal dessas unidades de ensino, com base em dados do Sistema Saber, o Plano Estadual de Educação para as Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Penal 2021-2024, em tabela que indica a distribuição das escolas por gerências regionais de ensino que atendem as unidades prisionais do estado (PARAÍBA, 2021).

Especificamente, em relação às três escolas regionais que ofertam, exclusivamente, a educação em prisões no estado da Paraíba, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Graciliano Ramos foi criada pelo decreto nº 36.907, de 15 de setembro de 2016 e está localizada na Penitenciária Desembargador Silvio Porto, Rua Projetada, s/n, João Pessoa, Paraíba. Por força do seu decreto de criação, a Graciliano Ramos atende jovens e adultos do sistema prisional paraibano e oferta a educação básica, destinada aos privados de liberdade e em regime semiaberto, sob a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PARAÍBA, 2016) em unidades prisionais localizadas nos municípios de João Pessoa, Santa Rita, Bayeux, Sapé e Cruz do Espírito Santo (PARAÍBA, 2021).

Por sua vez, o Decreto nº 36.908, de 15 de setembro de 2016, criou a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paulo Freire, localizada na Penitenciária Regional de Campina Grande Raimundo Asfora, BR-230/PB – Alça Sudoeste, Campina Grande, Paraíba. A Escola Paulo Freire, na forma do seu decreto constitutivo, foi criada para ofertar a educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em seus diversos ciclos, aos privados de liberdade, e apenados do regime semiaberto, custodiados no sistema prisional da Paraíba

⁴² EEEF Pedro Bandeira, EEEFM Monsenhor Emiliano de Cristo, EEEFM Severino Medeiros, EEEFM Vasconcelos Brandão, EEEF Coriolano de Medeiros, EEEF Dr. Manoel Dantas, EEEFM Arlindo Bento de Moraes, EEEF Dr. Manoel Diniz, EEEFM Simeão Leal, EEEM Adalgisa Teodulo da Fonseca, EEEF Carlos Luís de Araújo, EEEFM Advogado Nobel Vita, EEEF José Leite, EEEF Calula Leite, EEEM Maestro José Siqueira, EEEF Maria Eliza Montenegro, EEEF Ademir Leite, EEEM Santo Antônio, EEEFM Sergina Laura, EEEFM André Gadelha, EEEF Iracema Marques de Lima, EEEF Alcides Vieira Carneiro, EEEFM João Fagundes Oliveira, EEEFM João da Mata e EEEF Luiz Aprigio.

(PARAÍBA, 2016) em estabelecimentos prisionais localizados nos municípios de Campina Grande, Soledade e Areia (PARAÍBA, 2021).

Por fim, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ariano Vilar Suassuna foi criada pelo Decreto nº 36.909, de 15 de setembro de 2016, também para atender ao público de jovens e adultos do sistema prisional paraibano. A Escola Ariano Suassuna fica localizada na Penitenciária Padrão Regional de Cajazeiras, BR- 230/PB, s/n — Bairro Higienópolis — Cajazeiras, Paraíba e, de forma semelhante a Graciliano Ramos e a Paulo Freire, oferta a educação básica, sob a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, aos privados de liberdade e pessoas que estejam no regime semiaberto (PARAÍBA, 2016) em unidades carcerárias localizadas nos municípios de Cajazeiras, Uiraúna, Bonito de Santa Fé, São José de Piranhas e São João do Rio do Peixe (PARAÍBA, 2021).

Registra-se que, na forma dos seus respectivos decretos de criação, as Escolas Graciliano Ramos, Paulo Freire e Ariano Suassuna também estão habilitadas a oferecer cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e cursos de formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional, voltados aos jovens e adultos privados de liberdade e em regime semiaberto (PARAÍBA, 2016).

Pelo exposto, o processo educativo formal destinado às pessoas privadas da própria liberdade, no estado da Paraíba, é materializado por meio da educação de jovens e adultos (EJA) e conta com o apoio de uma coordenação específica, dentro da estrutura administrativa do estado, vinculada à educação em prisões e dedicada a atender as diversas unidades prisionais da Paraíba. Como manifestado em entrevista⁴³, *“a educação PPL, que é a para privados de liberdade, ela segue um padrão similar à educação de jovens e adultos, que é o EJA. Dentro do estado da Paraíba, nós temos uma coordenação de educação em prisões direcionada, justamente, para poder atender as unidades prisionais com as escolas. [...]”*.⁴⁴

Reforçando tais inferências, a resolução nº 030/2016 do Conselho Estadual de Educação na Paraíba determina que é atribuição da Secretaria Estadual de Educação ofertar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos estabelecimentos penais – unidade prisionais – da

⁴³ Neste capítulo, as partes destacadas em itálico se referem a recortes das entrevistas que foram transcritos e textualmente expostos.

⁴⁴ Especificamente em relação aos trechos das entrevistas que foram selecionados, transcritos e expostos, textualmente, no presente trabalho, registra-se que se buscou reproduzir com exatidão as falas e sentidos empregados pelos sujeitos da pesquisa. Todavia, após a releitura do material transcrito, quando necessário, foram realizados ajustes gramaticais e textuais – sem qualquer alteração de sentido – visando a adaptação e incorporação das informações recortadas ao texto da dissertação.

Paraíba. Oferta que deve ser materializada em articulação com a Secretaria de Administração Penitenciária do Estado (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA, 2016).

Conforme as Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba 2021, a Educação de Jovens e Adultos, no estado da Paraíba, é organizada em regime de ciclos e se estrutura em seis diferentes ciclos de ensino sendo que, cada ciclo, tem a duração de um ano letivo completo. Assim, o ensino fundamental anos iniciais está compreendido nos ciclos I e II. O ensino fundamental anos finais corresponde aos ciclos III e IV. E o ensino médio é ofertado através dos ciclos V e VI (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA, 2021).

E mais, segundo o Plano Estadual de Educação para as Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Penal 2021-2024, a educação no âmbito das unidades prisionais paraibanas é realizada com a participação direta dos profissionais da Secretaria de Educação e da Ciência e Tecnologia (SEECT), ligados à Gerência Executiva de Educação de Jovens e Adultos e em articulação com a Gerência Executiva de Ressocialização da Secretaria de Administração Penitenciária (SEAP). Todavia, para o acompanhamento, monitoramento e planejamento das ações educacionais a serem realizadas no âmbito prisional, a SEECT instituiu a Coordenação da Educação em Prisões (PARAÍBA, 2021).

Assim, no caso específico da Graciliano Ramos – a partir das entrevistas realizadas e dos documentos citados –, é possível se afirmar que a escola atende, por meio da educação de jovens e adultos, educandos do ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio. E mais, por funcionar dentro de unidades carcerárias, a Escola Graciliano também dá apoio a iniciativas outras, como o programa de remição pela leitura, atividades ligadas à cultura – a exemplo de um coral que existe na unidade prisional Silvio Porto – e à profissionalização dos alunos, foram citados, como exemplos, projetos ligados ao Pronatec que, apesar de estarem vinculados à Secretaria de ressocialização, têm conexão com a Graciliano Ramos.

No entanto, o ensino médio não é ofertado em todas as unidades prisionais assistidas pela Escola Graciliano Ramos. Como exposto em entrevista, em relação aos serviços de educação prestados pela escola, a Graciliano Ramos *“atende o ensino fundamental e o ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos, porém, nem em todas essas unidades nós temos o ensino médio. Algumas só o ensino fundamental e algumas só os ciclos iniciais. [...]”*.

No que concerne à disposição das aulas, a Escola Graciliano Ramos tem condição de assistir a comunidade prisional em dois turnos de funcionamento, das 07:30 horas da manhã, até às 12:00 horas e, também, das 14:00 horas da tarde, até às 17:00 horas. Todavia, a definição

dos dias da semana com aulas varia de acordo com a realidade de cada unidade. Como relatado em fala específica, “[...] *tem unidade prisional que não tem, não possibilita uma escolarização, processo educativo, de segunda à sexta. Há dias que dá para ser até segunda e terça, então vai ser só segunda e terça. E dentro da segunda e terça, adequar os turnos e os professores e todas as disciplinas para que isso aconteça. [...]*”. Logo, não há uma distribuição uniforme, para todos os estabelecimentos prisionais atendidos pela Graciliano Ramos, das aulas pelos dias da semana. Isso, depende da rotina de cada unidade.

5.1.2 ESCOLAS E ESTABELECIMENTOS PRISIONAIS

Basicamente, do conjunto das entrevistas realizadas, uma significativa percepção emergiu, inegavelmente, a Escola Graciliano Ramos está presente e funciona dentro de estabelecimentos prisionais da Paraíba. Entretanto, opera de forma apartada em relação ao sistema penitenciário paraibano pois, ao que parece, não funciona de forma integrada a tal sistema, mas sim, de forma adaptada a ele.

Se tal situação é observada em relação a Graciliano Ramos, que é uma das unidades de ensino localizadas dentro do sistema prisional e vinculadas, exclusivamente, à educação em prisões, provavelmente, se potencializa em relação às outras 25 escolas da rede estadual de ensino que, apesar de não serem unidades de dedicação exclusiva à população prisional e não terem sede em um estabelecimento carcerário, ofertam serviços de educação formal a pessoas presas de diversas regiões da Paraíba. Ou seja, em relação a essas escolas – que não foram criadas especificamente para ofertar e não são especializadas em oferecer a educação em prisões –, tal problemática, deve ser ainda mais consolidada.

Isso, porque o sistema é, prementemente, cárcere para, depois, ofertar serviços outros às pessoas presas. O sistema foi realizado para ser prisão, não pensado como um conjunto integrado de serviços para a reintegração social da pessoa encarcerada. A reintegração social das pessoas presas, basicamente, é associada – ou se limita – à prestação de serviços particularizados dentro do sistema prisional, como é o caso da educação em prisões e de certas iniciativas de profissionalização, por exemplo.

Das entrevistas materializadas, foi possível a observação de que, em geral, a escola tem que obedecer às regras da Secretaria da Administração Penitenciária. Ou seja, existem normas e procedimentos dentro das unidades prisionais que são específicas de unidades prisionais e têm que ser obedecidas. É como se existissem realidades distintas em uma unidade prisional. Todavia, o regramento que prevalece, é do sistema penitenciário.

Falando sobre a importância de se ter formações, em conjunto, para os professores e os agentes penitenciários, assim pontou, pessoa entrevistada, sobre o funcionamento da educação em prisões perante o sistema carcerário:

[...] O professor de educação em prisões, ele precisa de uma capacitação continuada, uma formação continuada. [...] E a gente chamar os agentes penitenciários para assistirem um dia. Ou eles participarem. [...] Para não trabalhar a educação isolada do sistema prisional. Embora, nós sejamos um apêndice, digamos assim, dentro do sistema carcerário porque a gente se submete às regras do presídio, de segurança. É importante que o agente penitenciário que está mais ligado, ali, com o preso, no dia-dia. De levar para a cela, tirar da cela. De levar para almoçar, levar para visita, levar para a escola. Ele entenda o lado do professor, e o professor entender o lado do agente. [...]

Mais especificamente, também fora relatado em entrevista:

[...] E aí, o que é que eu percebo? Que a educação, ela pode acontecer a partir da sensibilidade de cada diretor de unidade prisional. Então, a gente começa naquele paralelo de analisar a educação como um direito, analisar a educação, dentro do sistema prisional, como uma política pública, mas que é condicionada a olhares individuais de quem administra a unidade. Então, isso não é direito. Isso não é política. [...] Em algumas unidades que os diretores são sensíveis a questão educativa, há a possibilidade de uma execução maior. Em outras que não são, há muito mais dificuldades de se trabalhar. Então, são onze unidades. São onze características diferentes. São onze desafios diferentes, específicos.

E mais, como externado por pessoa entrevistada, “as unidades não foram criadas para terem salas de aula. São unidades prisionais. E aí, a gente tem transformado, muitas vezes, celas em salas”. Logo, existem espaços de aula que são resultado de adaptações. Como confirmado em entrevista, existe cela que virou sala de aula, cantina que se transformou em sala de aula. Ou seja, “a unidade prisional não é preparada, não é, vamos dizer assim, estudada... ela não é projetada para socializar. Não estou falando nem ressocializar. Estou falando socializar mesmo. De você ter o espaço da sala de aula. Você ter o espaço para uma formação. [...]”.

Conjuntura que, aparentemente, não muito destoava do que foi encontrado, pela professora Maria Salete van der Poel, quando do início de suas ações educacionais e de pesquisa, no ano de 1978, na Penitenciária Modelo de João Pessoa:

Logo no início das minhas pesquisas, procurei o diretor para ele ceder-me uma sala. Expliquei-lhe que não podia continuar atendendo os presos no pátio e calçadas do presídio. Chegara o momento de começar as aulas e, para isso, precisava de uma sala com quadro, giz, esponja etc. Respondeu-me que eu escolhesse. Só havia uma que poderia me servir. A chamada "sala da biblioteca", onde só havia alguns livros velhos e outros infantis. Nada que pudesse interessar aos detentos. Porém tratava-se da melhor sala porque era espaçosa e, principalmente, arejada. O diretor não fez objeção. (POEL, 2018, p.42)

A descrição dessa realidade impõe a exposição de significativo questionamento feito, por pessoa entrevistada:

[...] a escola de educação em prisões fica mais a cargo da Administração Penitenciária. Porém, como nós poderemos fazer um trabalho educativo se a nossa

vinculação está mais diretamente ligada a outra secretaria que a finalidade universal não é, propriamente, a educação, e mais correção? [...]

Em complemento, afirmou:

[...] eu costumo dizer que a escola Graciliano Ramos, ela vive uma crise de identidade muito séria que faz com que as coisas não sejam pensadas em termos das políticas públicas. [...] Antes de a Secretaria de Educação colocar a Escola Graciliano Ramos no âmbito das outras escolas, ela precisava considerar o que é que pode ser feito porque quem dita as regras dentro do sistema prisional, de fato, é a Secretaria de Administração Penitenciária. Então, a gente fica nessa crise de identidade, tem que fazer, mas não tem condições de fazer, não pode fazer e não há possibilidades de fazer. [...]

Pelo exposto, apesar de algumas escolas estarem dentro de unidades prisionais da Paraíba, e outras, mesmo de fora dos muros dos presídios e cadeias, funcionarem em parceria com o sistema penitenciário, todas têm que se adaptar a infraestruturas, e regras específicas, que não foram feitas para abrigar escolas e processos educativos. Muito menos, para compor conjunto de ações e serviços que prepare a pessoa presa, em uma perspectiva de futuro, para a sua volta e reintegração à sociedade.

Como manifestado em entrevista:

[...] uma das coisas que mais me angustia, que eu fico angustiado dentro da educação de prisões é, justamente, essa questão do tempo de aula. Porque, quando a gente começa a dar aula que o aluno está participando aí, daqui a pouco, você tem que terminar porque você tem um, como é que eu diria assim, um sistema prisional que é maior do que a escola. Que é a segurança. Entendeu? Então, a gente vê que a segurança fala mais alto do que a escola. [...]

Assim sendo, as unidades de ensino – para atenderem os educandos encarcerados e ofertarem a educação formal no cárcere paraibano – têm que se amoldar aos presídios, e demais unidades carcerárias, e seus regramentos característicos. E é justamente esse funcionamento em adaptação que indica que, apesar dessas escolas estarem nas unidades prisionais, elas não fazem parte de uma organização pensada, como um todo, para a reintegração social, mas sim, são encaixes feitos em um sistema realizado para o encarceramento de pessoas, e têm que se ajustar a ele.

No que diz respeito a outros serviços assistenciais, relatos registrados dão conta da existência de atendimentos jurídicos, psicológicos e médicos às pessoas presas. Todavia, não foi possível a identificação de uma política pública que ofereça a todas as pessoas encarceradas na Paraíba, de forma integrada, serviços de saúde, educação, nutrição, profissionalização e outras demandas necessárias para que, tais pessoas, possam aprimorar suas – ou desenvolver novas – capacidades visando uma futura volta ao convívio com a sociedade externa.

Ao contrário, em relação à educação em prisões, o que se percebeu foi a presença de iniciativas que se realizam de forma adaptada ao sistema prisão. Inclusive, sem existir um programa específico – ou ação própria – que dê suporte, ou assistência, aos alunos egressos do

sistema carcerário para que eles, de volta ao convívio social, continuem estudando fora das unidades prisionais, como confirmado em entrevista.

Logo, não foi possível a visualização de um sistema projetado e executado para a reintegração social das pessoas presas, mas sim, a existência de um conjunto material – de uma infraestrutura – feita para o encarceramento de pessoas e que vem sofrendo adaptações. O que existe, enquanto percepção advinda dos relatos externados, são ações educacionais que se realizam adaptadas ao sistema prisão e de forma não suficiente, por não contemplarem todas as pessoas que delas necessitam, ou que delas desejam participar, conforme tópico subsequente.

5.1.3 ESCASSEZ DE OPORTUNIDADES E ESCOLHA DO ALUNADO

Um outro ponto identificado nas entrevistas – e que respalda e reflete, por argumentos afins, a já apontada baixa efetividade da educação em prisões na Paraíba, enquanto possibilidade/capacidade de produzir efeitos concretos –, é a insuficiência das vagas ofertadas, no ensino formal e nos cursos de profissionalização, para a população prisional daquele estado da federação, o que demanda um verdadeiro processo de escolha – por critérios próprios – das pessoas presas que terão acesso à educação formal e às iniciativas de profissionalização no cárcere paraibano.

Refletindo sobre o direito à educação junto à realidade carcerária, pessoa entrevistada assim ponderou:

[...] A educação é um direito? Sim. Eu não vou impor isso para todos. Alguns querem, outros precisam... todos precisam, mas ainda não entenderam que precisam. E a gente precisa estar trabalhando para que eles entendam isso. [...] As unidades não foram criadas para terem salas de aula. São unidades prisionais. E aí, a gente tem transformado, muitas vezes, celas em salas. E com uma comunidade prisional tão grande, que não é um demérito da Paraíba, é do Brasil como um todo, é uma situação no Brasil como um todo. Aqui nós temos em média, vamos falar assim, a grosso modo, 6.500 vagas, e se tem 12.000 quase 13.000 apenados no sistema da Paraíba. [...] E aí, não tem espaço para todo mundo. Aí, fica meio que uma falácia, às vezes, dizer assim, é um direito. Sim, é um direito. Agora, como se faz se todos quiserem esse direito ao mesmo tempo? Não tem como atender porque não tem espaço para salas de aula.

Assim sendo, ante o tamanho da população prisional e a estrutura da escola, a Graciliano Ramos não tem condições de atender a toda comunidade prisional se, por acaso, todos os detentos desejassem exercer o seu direito à educação, faltam salas de aula. Como exposto em uma outra fala, “[...] são construídas celas para prender pessoas, mas não é construído espaços, por exemplo, de salas de aula suficiente para que eles possam assistir aulas. Não é criado espaços de saúde. Espaços para, eu não vou nem dizer lazer, não estou tratando disso, estou tratando, por exemplo, de cursos técnicos [...]”.

Logo, essa desproporção entre a comunidade prisional que deveria assistir e sua infraestrutura de ensino insuficiente faz emergir certa necessidade de escolha para se definir quem, entre tantos homens e mulheres aprisionados, poderá estudar, ou se profissionalizar. O que demonstra a existência de uma demanda maior por vagas no ensino regular – e nas iniciativas de profissionalização – do que a escola Graciliano Ramos consegue atender.

Pelo exposto em entrevista, a escolha do alunado para a educação formal, e dos participantes dos cursos de profissionalização, é feita se tendo como parâmetro critérios diversos, como os da disciplina e do bom comportamento, por exemplo. Como dito por pessoa entrevistada, ao se referir a matrícula e seleção dos alunos, “[...] até porque, quem tem um comportamento não tão bom, não vai poder participar da sala de aula. E assim, àqueles que são selecionados, realmente, eles têm um objetivo. [...]”.

Em um outro registro, fora exposto:

Como o volume de apenados é muito grande, e você chega numa cela e o pessoal dá o nome. Normalmente, passa do quantitativo. Muitas vezes você vai pegar o cara que tem uma disciplina melhor, que se comporta de uma forma melhor. Que tem algum tipo de mérito para estar naquele curso. Assim, se transforma naquele momento numa coisa muito para alguns e não para todos. [...]

Ainda sobre a escolha das pessoas que terão acesso a essas ações no cárcere paraibano, conforme fora relatado, também seriam realizadas análises concernentes a um possível melhor aproveitamento do curso se tendo como parâmetro a duração do próprio curso em comparação com a extensão das penas respectivas das pessoas interessadas, pois, àqueles que tem uma reprimenda maior e, por conseguinte, também um maior período no sistema prisional, teriam outras oportunidades mais à frente. Todavia, àqueles que estão mais próximos de deixar o sistema, mais imediatamente, precisam estar preparados para o mercado de trabalho.

Outro ponto também considerado, segundo exposição realizada, são as possíveis transferências de um estabelecimento prisional para o outro, uma vez que, durante a permanência de uma pessoa no sistema prisional, ela pode ser movida, por exemplo, de uma unidade que abriga presos provisórios – que ainda não têm em seu desfavor uma condenação penal transitada em julgado – para outra que custodia pessoas que já estejam, objetivamente, cumprindo pena privativa de liberdade.

Pelo que foi indicado, essas transferências dificultam as atividades da educação em prisões porque, nem sempre, o aluno que está matriculado, frequenta às aulas e tem sua vaga garantida em certa turma montada em determinado estabelecimento prisional, poderá frequentar às aulas, em uma outra turma, na nova unidade prisional. Isso, devido à escassez de vagas e diminuída estrutura física da Escola Graciliano Ramos em cada estabelecimento prisional.

Dessa forma, os processos educativos, e as iniciativas de profissionalização, no cárcere paraibano, seriam iniciativas para alguns, e não para todas as pessoas encarceradas. Logo, tal conjuntura, produz certa realidade, na qual, estudar passa a ser uma espécie de prêmio ofertado a quem tem um melhor comportamento, e não àqueles que necessitam. Essa conclusão tem respaldo em relato de pessoa entrevistada que afirmou, *“e aí, muitas vezes, quem está assistindo mais aula? Aí volta novamente àquela questão do preso que tem comportamento melhor porque, passa a ser, uma forma de premiar. [...] De premiar o comportamento que ele está tendo. [...]”*.

Em suma, as exposições registradas indicam que, hoje, existe uma demanda maior por vagas na educação em prisões do que a Escola Graciliano Ramos consegue atender, ante a desproporção existente entre o tamanho da comunidade prisional que deveria assistir em relação à exígua estrutura física de que dispõe para desenvolver suas atividades diversas em todos os estabelecimentos prisionais em que atua. Como externado em fala específica, *“[...] de fato, a demanda de alunos que se tem, e a demanda de alunos que gostariam de ter esse direito efetivado, não corresponde, nem de longe, a realidade apresentada em termos estruturais”*.

Sendo assim, essa é uma objetividade que atua e, por agora, não permite que todas as pessoas presas na Paraíba – e que, por ato de vontade, desejem estudar – tenham acesso à educação formal no próprio sistema prisional. Como pontuado por pessoa entrevistada, *“[...] a educação em prisões, ela não contempla o percentual de alunos que poderia ter na sala de aula. Ora, se eu só tenho uma sala de aula, só vai estudar, naquele ano, vinte alunos. Você está entendendo? Então, isso é muito ruim. Vinte ou quarenta alunos”*.

Essa insuficiência de vagas se torna mais evidente quando exposta – como, de fato, neste estudo, já foram contrapostas – a limitada abrangência percentual das ações educacionais realizadas nas unidades prisionais da Paraíba em relação a sua população carcerária. Essa realidade, além de apontar para uma baixa efetividade da educação em prisões na Paraíba, enquanto ferramenta para a reintegração social das pessoas presas, fixa a necessidade de, tal conjuntura, ser refletida por toda sua estrutura formativa para que, minimamente, sejam identificados elementos que atuam – ou contribuem – para que a educação em prisões, naquela realidade prisional, não contemple número significativo de pessoas privadas da própria liberdade.

5.1.4 ESTRUTURA FÍSICA E LIMITES DA GRACILIANO RAMOS/EDUCAÇÃO EM PRISÕES NA PARAÍBA

No que concerne à realçada baixa abrangência das ações educacionais desenvolvidas no sistema prisional da Paraíba, das entrevistas realizadas, foi possível a observação de importante ponto que seria, conforme relatado em diferentes passagens e por entrevistados distintos, dentre outros desafios, a grande objeção à educação em prisões na Paraíba – e que influencia diretamente sua abrangência atual e expansão futura –, a sua estrutura física.

Da análise das entrevistas, foi possível a verificação de que, enquanto estrutura física disponível para atividades pedagógicas em ambiente escolar, a Graciliano Ramos dispõe, em sua totalidade, de 18 salas de aula para desenvolver todas as suas atividades educacionais – e demais serviços – junto à comunidade prisional que atende. No entanto, essas salas de aulas não formam um único espaço escolar, elas estão distribuídas por todos os municípios assistidos pela escola. Quer dizer, são 18 salas de aula espalhadas entre a capital João Pessoa e os municípios de Bayeux, Santa Rita, Cruz do Espírito Santo e Sapé.

Especificamente, em relação a distribuição dessas salas de aula perante as unidades prisionais atendidas pela Graciliano Ramos, foi possível a constatação de que, em apenas uma unidade prisional, a Penitenciária Desembargador Sílvio Porto, existem mais de duas de salas de aula à disposição da escola. Dessa forma, o Sílvio Porto é o estabelecimento carcerário que tem mais espaços dedicados à Escola Graciliano, entre os que são, por ela, atendidos. Ao todo, são cinco salas disponíveis para as atividades escolares.

Quanto as demais unidades de custódia, em outros três estabelecimentos prisionais, a Escola Graciliano dispõe de, ao menos, duas salas – em cada unidade – para desenvolver suas atividades de ensino e serviços outros. Como relatado, a Penitenciária Geraldo Beltrão, a Penitenciária Doutor Romeu Gonçalves de Abrantes (PB01) e a Penitenciária Regional de Sapé contam, cada uma, com dois espaços destinados para a prática pedagógica em sala de aula.

Nas penitenciárias e cadeias restantes, a Graciliano Ramos conta, tão somente, com uma sala, em cada uma dessas unidades prisionais, para ofertar o ensino fundamental I, o ensino fundamental II, o ensino médio, e demais serviços que suporta, a todas as pessoas custodiadas nesses estabelecimentos carcerários, o que claramente é uma estrutura diminuta.

Pormenorizando, na Penitenciária Flóscolo da Nóbrega (Róger)⁴⁵, na Penitenciária de Segurança Média Juiz Hitler Cantalice, na Penitenciária de Psiquiatria Forense (IPF), na Penitenciária de Recuperação Feminina Maria Julia Maranhão, na Cadeia Pública de Cruz do

⁴⁵ Na Penitenciária Flóscolo da Nóbrega (Róger) existe uma sala de aula pronta e outra em construção.

Espírito Santo, na Penitenciária Padrão de Santa Rita e na Cadeia Pública de Bayeux, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Graciliano Ramos dispõe de, apenas, uma sala de aula – em cada unidade – para desenvolver todas as suas atividades pedagógicas e demais serviços que presta a comunidade prisional.

Como já exposto, essa diminuída estrutura física da Escola Graciliano Ramos não é suficiente para contemplar a totalidade da comunidade prisional que deveria assistir, caso todas essas pessoas resolvessem estudar. Conforme afirmado em entrevista realizada, “[...] *mas o que nos limita hoje, é o espaço físico. É falta de salas de aula. [...] Faltam salas de aula, e isso é o que é mais importante para nós*”.

Como também relatado, em uma outra fala:

Principalmente a parte estrutural lá, a gente tem uma dificuldade grande. Já começa pela sala de aula. Nós teríamos que ter cinco salas de aula. Porque, na parte do muro ali, tem uma área muito grande. Dava para construir cinco salas de aula. Mas a gente fica usando sala do próprio presídio, uma salinha pequenininha. [...] Então, têm essas dificuldades todas. A gente não ter salas de aula. [...] Olha, por exemplo... Vou te dar um exemplo para você ver como é que acontece. Lá no Júlia Maranhão, por exemplo, nós temos uma sala de aula. Que é uma sala pequena. Cabe vinte alunos? Cabe, apertado. [...].

Situação que pode ainda mais se agravar pois, quando da realização das entrevistas, momento de transição onde a escola começava a preparar um possível retorno das aulas presenciais, a Graciliano Ramos estava em negociação, em algumas unidades, porque corria o risco de perder espaços de aula que já tinham sido disponibilizados para a escola, conforme exposto por pessoa entrevistada.

Das informações trazidas, uma importante reflexão emerge, para mais do que influenciar a abrangência das ações educacionais no cárcere paraibano, a estrutura física insuficiente impacta, também, na organização da escola. Como se estrutura uma unidade educacional para ofertar o ensino fundamental I, o ensino fundamental II e o ensino médio, a toda uma comunidade prisional, quando, em determinados estabelecimentos prisionais, se dispõe de, apenas, uma sala de aula?

Por esses aspectos, a infraestrutura insuficiente – ou a falta de uma estrutura física suficiente – foi apontada como o grande “gargalo”⁴⁶ da Escola Graciliano Ramos, o que pode ser entendido – e estendido – como um grande problema a ser superado pela educação em prisões na Paraíba, tendo em vista que a Graciliano é a maior de suas escolas regionais.

Como dito em entrevista:

Nós não temos estrutura suficiente. Pelo menos, eu posso falar pelas unidades aqui de João Pessoa, nenhuma unidade tem estrutura suficiente para atender a demanda de alunos. [...] A estrutura física, realmente, é um impedimento muito grande para

⁴⁶ A palavra “gargalo” foi empregada no sentido de “problema”.

que a gente execute uma boa aula, para que a gente possa fazer, desses apenados, pessoas mais livres. [...].

Para se ter parâmetro da importância dessa constatação em relação ao todo da educação em prisões na Paraíba, conjuntamente, as três escolas regionais exclusivas da educação em prisões, em comparação com as outras 25 escolas estaduais que prestam serviços educacionais à população prisional, atendem mais da metade dos alunos privados de liberdade da Paraíba, conforme números expostos no Plano Estadual de Educação para as Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Penal 2021-2024, em tabela que indica, com base em dados do Sistema Saber, a distribuição das escolas por gerências regionais de ensino que dão assistência a unidades prisionais da Paraíba, (PARAÍBA, 2021).

Ou seja, o Plano Estadual de Educação para as Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Penal 2021-2024, documento recente, baseado em dados do Sistema Saber, indica que, dos 1.940 alunos apontados como vinculados à educação em prisões na Paraíba, 1.059 eram alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Graciliano Ramos, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paulo Freire e da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ariano Vilar Suassuna – 54,58% do alunado reportado (PARAÍBA, 2021).

Ainda com base no mesmo conjunto de dados, a Escola Graciliano Ramos, isoladamente, representava mais de um terço dos vínculos estabelecidos junto à educação em prisões da Paraíba. Em outros termos, a Graciliano Ramos atendia 672 dos 1.940 alunos da educação em prisões paraibana – 34,63% do alunado respectivo (PARAÍBA, 2021). Em comparação com as outras duas escolas regionais privativas da educação em prisões, dos 1.059 alunos atendidos, em conjunto, pelas Escolas Graciliano Ramos, Paulo Freire e Ariano Suassuna, 672 eram ligados à Graciliano – 63,45% do total considerado (PARAÍBA, 2021).

Daí a importância – e influência negativa – da limitada infraestrutura escolar da Escola Graciliano Ramos em relação ao todo da educação em prisões desenvolvida no estado da Paraíba. A ausência de uma estrutura material de ensino adequada – o que não se limita a falta de salas de aulas, mas que pode ser resumida por tal carência – atua para que a educação em prisões na Paraíba não consiga ofertar os processos educativos formais – e não formais – a todas as pessoas presas e custodiadas naquele estado da federação.

Como já externado, entre os meses de janeiro e junho de 2021, no cárcere paraibano, 1.929 pessoas privadas de liberdade estavam sendo assistidas com ações envolvendo a educação formal (alfabetização, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior), ou eram contempladas com cursos de formação inicial e continuada (capacitação profissional, acima de

160 horas de aula), o que perfazia 15,29% da população carcerária da Paraíba composta, naquele momento, por 12.612 pessoas – dados do relatório INFOPEN de junho de 2021.

Entretanto, apesar dessa preocupante realidade exposta pelos números, a situação da educação em prisões na Paraíba pode ser ainda mais difícil em relação a seus possíveis efeitos concretos, enquanto política pública, junto à população carcerária que deveria assistir. Conforme reflexão realizada em entrevista:

[...] E aí, é uma questão que a gente tem dificuldade de entender. Que tipo de escola é essa? Que tipo de educação é essa? Que tipo de diferença é essa? Que tipo de especificidade é essa? Que fazem com que não se consiga efetivar os processos. E aí, a primeira questão é, uma escola, ela, para funcionar, a premissa inicial é ter uma estrutura mínima de funcionamento. Que é o que, muitas vezes, não se encontra, não se tem. E se não tem estrutura mínima, existem métodos alternativos de educação? Existem. Por exemplo, Paulo Freire, com a educação popular, educou nos espaços que tinha sem essa estrutura necessariamente de escolarização. Porém, Paulo Freire tinha pessoas que procuravam esse processo de educação. No caso da educação em prisões, são pessoas que estão privadas de liberdade, não tem como. Ou é dentro daquele espaço, ou ela não acontece. Se não tem espaço lá dentro, não tem como acontecer. E aí, a questão fica, assim, mais ligada a números, a quantitativos... Temos de fato educação nas unidades prisionais; o quantitativo de alunos que passaram no ENEM é esse, é esse, é esse, é esse. Então, se a gente se apegar aos dados, isso nos leva a crer que a situação, de fato, ela está acontecendo, se a gente se apegar aos dados sem fazer essa correlação mais com a realidade dos fatos. Por isso que há uma distância muito grande entre tudo que os dados apresentam e o que, de fato, se tem feito e é possível fazer.

Assim, inquestionavelmente, a falta de uma estrutura física suficiente, e adequada, é fator determinante para a concreção do cenário apresentado pois, ao que parece, atua como impedimento para que, nos estabelecimentos prisionais da Paraíba, os processos educativos formais sejam ofertados a uma quantidade expressiva de pessoas presas. Fato que limita possíveis impactos positivos dessas ações educacionais tendo em vista que, tal política pública, é acessada por um número reduzido de mulheres e homens privados de liberdade, o que sinaliza, enquanto possibilidade/capacidade de produzir efeitos concretos, uma baixa efetividade da educação em prisões realizada na Paraíba devido a sua reduzida abrangência em relação à totalidade população carcerária que deveria assistir. Essas são observações significativas e que precisam ser consideradas quando se projeta o aperfeiçoamento, em específico, de tão importante política pública.

5.1.5 AMBIENTE PRISIONAL E REINTEGRAÇÃO SOCIAL

Dialogando com a linguagem teórica exposta nesta dissertação, o ambiente prisional como um todo – entendido por seus elementos constituintes físicos, culturais, relações sociais e de poder – é aspecto determinante a ser considerado quando se pensa em desenvolvimento humano e reintegração social de pessoas privadas de liberdade. Isso, porque o ser humano é –

a todo momento e por variadas formas – influenciado pelo meio externo com o qual interage e, pelo qual, é condicionado. Daí a importância, para esta pesquisa de mestrado, de alguns relatos feitos durante as entrevistas realizadas e que, por percepções distintas, descreveram fragmentos das prisões paraibanas e das condições de vida, das pessoas presas, em certas unidades prisionais.

Em simetria com a ideia exposta, ao falar sobre uma possível influência do ambiente prisional sobre os privados de liberdade, assim ponderou, pessoa entrevistada:

Acredito que sim, inclusive, acredito que influencia para não ressocialização. Eu acho que é mais provável que o ambiente promova uma não ressocialização do que, de fato, a privação de liberdade, da forma como ela é hoje, ele seja, de fato, promova a reinserção social. A ideia da privação de liberdade é que outros direitos e outras garantias sociais não se percam. Eles não perdem direito à saúde, direito à educação. Enfim, direito a “N” coisas, eles não perdem. Mas o que a gente observa lá, é que acabada tendo uma ideia de que, os outros direitos, são uma concessão por bom comportamento. E aí, a ideia do bom comportamento é, se você tem bom comportamento, então, você tem direito a essas outras coisas. [...].

Em sentido análogo, uma outra fala, assim externou:

Eu acredito que sim. [...] Se você vive num ambiente conturbado, vamos dizer assim, de difícil convivência, isso gera muita coisa na mente. Né? Porque ali, se trabalha muito a questão da mente deles, o psicológico deles. Até porque, estão confinados ali. [...] E quanto mais o ambiente é difícil, é conturbado, acredito que são coisas assim que dificulta ainda mais o processo de ressocialização.

No que tange ao ambiente prisional, assim, foi pontuado:

[...] Então, o ambiente, ele é muito insalubre, digamos assim. Tanto para a questão da saúde física, quanto para a saúde mental. Eu não vou chamar de superlotação porque eu não tenho o domínio sobre os números. Mas, são unidades com bastante gente e não é pensado, quando foram construídos estabelecimentos, espaços para, por exemplo, garantia de ocupação daquelas pessoas. Então, são construídas celas para prender pessoas, mas não é construído espaços, por exemplo, de salas de aula suficiente para que eles possam assistir aulas. Não é criado espaços de saúde. Espaços para, eu não vou nem dizer lazer, não estou tratando disso, estou tratando, por exemplo, de cursos técnicos, dentro das unidades não têm. Então, se um privado de liberdade... se for ter um curso de formação de alguma coisa, aí, eles já perdem a aula regular porque não tem espaço físico para que todos participem. Então, assim, o ambiente ele não, ao meu ver, não é um ambiente que vai promover a reinserção social. [...]

Mais especificamente em relação à de vida dentro de uma unidade prisional, assim, foi relatado, “eles cobram muito o ambiente. Essa falta de estrutura física, é uma das que é mais cobrada. [...]”. Também foi exposto, “eles falam de calor, calor principalmente. A falta de condição, vamos dizer assim, de sobrevivência lá dentro, em relação à questão de espaço. Principalmente, a questão da alimentação, eles reclamam bastante. [...]”. Em um outro relato, foi dito, “[...] se a gente tivesse um ambiente onde eles pudessem dormir confortavelmente, eu tenho certeza absoluta, pela minha vivência, que seria diferente. [...]”

No que concerne ao papel das interações sociais pela ocupação das pessoas presas com atividades educacionais e laborativas, assim pontou, pessoa entrevistada, “muito embora a

gente saiba que, se eu tiver uma boa educação; todo àquele pessoal que trabalha, que estuda, o comportamento é muito melhor porque o ocupa o dia, ocupa a mente. Quem fica trancado dentro de uma cela vai ficar pensando só em quê? Em coisa ruim”. Em outra fala, fora externado: “eles com a mente ocupada, eles não vão estar [...] pensando em algo que venha a prejudicar a eles mesmos. Porque tudo que eles fazem de errado lá dentro, qualquer erro que eles comentam lá. Eles vão se complicar ainda mais. [...]”.

Esses são recortes – pequenos fragmentos – que, um pouco, nunca o todo, descrevem certas condições de sobrevivência em determinadas unidades carcerárias. Não muito se diferenciam de outros relatos já expostos. O que gera preocupação pois, como externado no ponto 3.2 desta dissertação, a realidade material e as condições de vida dentro dos estabelecimentos prisionais influenciam a formação de mulheres e homens presos no Brasil, pois, marcam seus corpos, sentimentos, mentes e comportamentos.

Mais uma vez, é drasticamente importante se reconhecer a complexidade que caracteriza a realidade material das prisões brasileiras e seu potencial para desestruturar vidas humanas e inviabilizar, de uma forma geral, a reintegração social no Brasil. É urgente a sociedade brasileira questionar que tipo de formação o ambiente prisional está ofertando às mais de 820 mil pessoas presas no Brasil? É imprescindível serem repensadas e reformuladas a política criminal brasileira – que produz o encarceramento em massa –, os fins e requisitos legais das prisões cautelares e os estabelecimentos prisionais em suas finalidades e condições materiais para a vida humana.

5.2 DA NECESSÁRIA E URGENTE TRANSFORMAÇÃO DO CÁRCERE NO BRASIL

Como externado em relato já exposto, “[...] porque, na parte do muro ali, tem uma área muito grande. Dava para construir cinco salas de aula. Mas a gente fica usando sala do próprio presídio, uma salinha pequenininha [...]”. Ou seja, em certas unidades, existe espaço para se construir salas de aula. Mas a escola utiliza salas do próprio presídio. Enfim, faltam salas de aula para a educação em prisões na Paraíba.

Essa é uma observação significativa e que, talvez, aponte caminho a ser trilhado na busca por se possibilitar, a Escola Graciliano Ramos e a Educação em Prisões na Paraíba, uma maior, e suficiente, estrutura física que lhe permita desenvolver suas atividades pedagógicas – e de auxílio a profissionalização das pessoas presas – e ofertar a educação a todas as pessoas privadas de liberdade que desejem estudar, ainda na condição de encarceramento. Essa é uma irrenunciável contribuição para o processo de reintegração social dos privados, e privadas, de liberdade na Paraíba.

Entretanto, se em alguns estabelecimentos prisionais existe espaço para a construção de salas de aula – escolas – objetivamente projetadas, e executadas, enquanto estruturas físicas, para serem unidades educacionais dentro do sistema prisional da Paraíba, o que falta para tal realização?

Ao que parece, tal consecução, demanda mudanças de padrões, modelos, referências e percepções. Exige alterações relacionadas às políticas prisionais como um todo. Por exemplo, a prioridade deve ser a pessoa humana vista por suas complexidades e necessidades para o próprio desenvolvimento. A prevalência não pode ser mais do encarceramento pelo simples ato de prender. Muito menos, o aprisionamento enquanto ato de revanchismo social materializado na negação de direitos fundamentais das pessoas presas.

O encarceramento em massa no Brasil é um fato que não pode ser negado. É um problema social cuja dimensão é traduzida por um número estarrecedor. Em junho de 2021, conforme dados do DEPEN/SISDEPEN, a população carcerária no Brasil era de 820.689 pessoas presas. Número que, sozinho, expõe uma profunda falha da sociedade brasileira enquanto organização humana e, em consequência, mostra que a reintegração social – e a não volta dessas pessoas, por novos fatos penais, ao sistema de justiça criminal – é uma exigência social grave e que deve ser enfrentada por suas complexidades inerentes.

Na busca por desenvolvimento humano, a educação, por seus processos constituintes, é ferramenta essencial, mas não a única. Existem outras necessidades humanas que devem ser garantidas às diversas pessoas quando se pensa no desenvolvimento integral de suas capacidades. No caso das pessoas presas, apesar do cárcere, é essencial uma alimentação adequada do ponto de vista das necessidades nutricionais humanas. Uma estrutura de saúde – inclusive de saúde psicológica – que atue de forma preventiva e seja suficiente para atender os doentes. Uma política de profissionalização e capacitação conectada às necessidades do mercado. E, fundamentalmente, relações sociais que, a partir de um ambiente digno, arejado e com espaços suficientes de vivência e convivências sociais, estimulem capacidades e desenvolvimentos.

Mas, para além do afirmado, é indispensável uma profunda revisão, e mudança, da política criminal brasileira visando uma drástica redução do encarceramento em massa no Brasil. Isso, porque o direito penal, o processo penal, a sentença penal condenatória, a pena privativa de liberdade, a execução penal, o encarceramento de seres humanos e o cárcere não são soluções para problemas sociais históricos e complexos que produzem exclusão social, fome e a marginalização de diferentes grupos socialmente vulneráveis.

Quanto aos processos educativos no cárcere paraibano, o que fora exposto nesta dissertação, inegavelmente, mostra que, como em várias outras políticas públicas desenvolvidas no Brasil, a educação em prisões realizada na Paraíba apresenta problemas a serem resolvidos, entraves importantes a serem superados. Todavia, o que não se pode olvidar é que, a iniciativa do estado da Paraíba de ofertar escolas exclusivas – e especializadas – para a educação em prisões, e que funcionam integralmente dentro do sistema prisional, é uma ação que deve ser respeitada.

O presente estudo não deixa de destacar que a criação das três escolas regionais dedicadas à educação em prisões – Escola Graciliano Ramos, Escola Paulo Freire e Escola Ariano Suassuna –, apesar de ser um evento relativamente recente, é importante avanço para a educação em prisões paraibana. O fato dessas escolas terem sido criadas e, objetivamente, implantadas, é expressiva mudança de paradigma em relação à política carcerária desenvolvida na Paraíba, realização que deve ser reconhecida, mas que, também, como em qualquer ação estatal, necessita ser continuamente aperfeiçoada para ser possibilitada, com a necessária qualidade, a todas as pessoas privadas de liberdade que desejem estudar.

Para tanto, minimamente, é necessário se ter uma infraestrutura suficiente, e adequada, para o funcionamento das escolas nas unidades prisionais. Como também, uma maior penetração dos processos educativos no ambiente carcerário. Mas não, tão somente, isso. Educação, nutrição, saúde física e mental, trabalho, renda, profissionalização, capacitação e ações outras que fomentem desenvolvimento humano não podem ser percebidas, e realizadas, apenas, que se fossem prêmios – ou concessões – ao bom comportamento.

Tais ações, têm que ser planejadas, e executadas, de forma integrada, inclusive para além do sistema prisional, como se fossem ação única, para a reintegração social de mulheres e homens privados, e privadas, da própria liberdade. Esse, talvez, seja o ponto inicial, ou iniciativas primeiras, para a necessária, e urgente, transformação do cárcere no Brasil (enquanto representação material do ambiente prisional), da política criminal brasileira (que produz o encarceramento em massa) e do próprio sistema prisional, por seus regramentos, culturas, relações sociais e de poder. É o que depreende, a presente pesquisa, a partir de sua construção teórica, dados prospectados e informações produzidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrada toda a construção argumentativa realizada nesta dissertação, por meio de seus engendramentos teóricos, quantitativos e interpretativos, inclusive, a partir de dados primários produzidos em pesquisa de campo, foi possível dar resposta ao problema da pesquisa em seus dois elementos de observação, a suficiência, ou não, da educação em prisões, enquanto política pública, para reintegração social das pessoas presas e sua capacidade, enquanto possibilidade de produzir efeitos concretos, em relação à população carcerária que deve atender.

Em relação a suficiência, ou não, da educação em prisões para a reintegração social da pessoa encarcerada, a partir da construção teórica realizada, se tendo o desenvolvimento da pessoa humana como objeto de análise, foi possível a observação de que, ante o caráter instrumental da educação, por seus processos constituintes, ela não é suficiente para atender a complexidade que monta o processo de reinserção social das pessoas privadas de liberdade.

À vista das diversidades que compõem o processo de desenvolvimento da pessoa humana, os processos educativos formais não podem ser projetados, e executados, de forma isolada em relação a outras necessárias ações concernentes à nutrição adequada, saúde – física e mental –, trabalho, renda, profissionalização, capacitação e outros estímulos que possibilitem desenvolvimento humano. Em um contexto geral, as políticas educacionais devem ser integradas a ações outras, para formarem uma única ação, que perpasse os muros das escolas e tenha em consideração as diversas relações humanas socialmente realizadas, a cultura e as condições materiais da vida em sociedade que condicionam as diversas pessoas desde quando a vida começa a se formar vinculada, e dependente, do desenvolvimento humano que também se inicia.

Da mesma forma, os processos educativos realizados no ambiente prisional, e dedicados às pessoas privadas de liberdade, também, ante sua instrumentalidade, não devem ficar adstritos às salas de aula e às escolas nos presídios, e demais unidades prisionais. Não podem ser realizados apartados de outras iniciativas que possibilitem saúde física e mental, carga nutricional adequada, trabalho, renda, capacitação, formação profissional e outras ações que fomentem desenvolvimentos. Isso, porque os processos educativos formais, isoladamente, não são suficientes para a reintegração social das pessoas presas.

E mais, é imprescindível o reconhecimento de que o cárcere, enquanto manifestação objetiva do ambiente prisional, por suas condições materiais, relações sociais, cultura e linguagens específicas, influencia a formação das pessoas privadas de liberdade durante todo o tempo enquanto forem mantidas materialmente presas à tal realidade. Daí a necessidade de que

o cárcere seja ressignificado no Brasil para que os seus efeitos danosos sobre a vida das pessoas privadas de liberdade possam ser atenuados. Todavia, tal ressignificação, e mudanças necessárias, não são possíveis, apenas, através da educação em prisões, por seus processos constitutivos.

Assim sendo, enquanto política pública para reintegração social das pessoas presas, de forma isolada, sem ser associada a outras ações assistenciais – inclusive para além do próprio cárcere quando do retorno do privado de liberdade ao convívio social – e à margem de um ambiente humanamente digno em que direitos reconhecidos, e outras essencialidades, sejam realizados, a educação em prisões não é suficiente para sustentar e realizar, sozinha, a complexidade que envolve a reintegração social das pessoas encarceradas, quando esta é vista por meio das necessidades que montam o processo de desenvolvimento da pessoa humana.

Em uma outra perspectiva, os dados apresentados nesta dissertação, e as informações produzidas em pesquisa de campo, identificaram uma reduzida abrangência das ações envolvendo a educação no âmbito prisional da Paraíba, em relação à população carcerária que deveria assistir. Assim, tais indicadores, evidenciaram uma limitada possibilidade – efetividade – dessas ações educacionais produzirem impactos positivos pois, materialmente, não contemplam uma quantidade expressiva de pessoas privadas de liberdade.

Principalmente, quando considerado, especificamente, o conjunto de pessoas privadas de liberdade na Paraíba com acesso à educação formal (alfabetização, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior), ou contempladas com vagas em cursos de formação inicial e continuada (capacitação profissional, acima de 160 horas de aula), que, no período de janeiro a junho de 2021, perfazia, tão somente, 15,29% do total da população carcerária daquele estado da federação. Essa é uma constatação objetiva que delinea possíveis limites para os efeitos concretos da educação em prisões na Paraíba.

Isso, sem se levar em consideração outras questões que condicionam o processo de reintegração social das pessoas privadas de liberdade. Tais como, as condições de vida das pessoas presas, a realidade material das unidades prisionais, a cultura e as relações sociais – e de poder – que montam as complexidades específicas de cada estabelecimento prisional. Para mais, toda a conjuntura exposta, entre outras razões, tem explicação na exígua infraestrutura de ensino disponível para que os processos educativos sejam realizados no cárcere paraibano. O que, por sua vez, gera escassez de vagas na educação formal e impossibilita que todas as pessoas presas na Paraíba – caso desejem estudar – tenham acesso à educação em prisões naquele sistema prisional.

Enfim, o ser humano é resultado de um complexo processo formativo que se desencadeia desde os mais precoces momentos de sua construção, ainda intrauterina, e é influenciado, até o fim biológico da vida, por uma série de condicionantes externos. Logo, considerar que as condições materiais, sociais, culturais e relações sociais influem – e condicionam – a formação dos indistintos indivíduos humanos, é condição para entender que as pessoas não nascem incapazes de se desenvolverem enquanto formação de suas próprias capacidades.

O ser humano, diferentemente de um software computacional que é escrito – programado – para funcionar sempre da mesma forma em diferentes estruturas de hardware, e independentemente do ambiente em que for instalado para operar, vai se formando aos poucos, condicionado pelo meio externo, por suas condições sociais e materiais, e direcionado pela cultura e realidade própria, enquanto representação mental da realidade material, que vai construindo – com o auxílio da linguagem – pela observação direta da realidade objetiva e através das múltiplas informações socializadas por meio das inumeráveis formas de interação social.

Esse é um entendimento importante para que seres humanos mais abastados não dispensem a existência de pessoas outras que não experimentaram condições propícias de vida e desenvolvimento. É compreensão fundamental para que as pessoas sejam vistas como possibilidades para o futuro, e não como um determinismo fisiológico. É referência para a construção de políticas educacionais diversas, inclusive, para a educação em prisões.

Todavia, é importante o registro de que, como se apresenta hoje, o cárcere não possibilita a reintegração social das pessoas presas. Contudo, a sua reinvenção deve ser buscada para que, cada vez menos, possa impactar negativamente a vida das pessoas encarceradas. Para tanto, as pessoas privadas de liberdade devem ser vistas como esperança de desenvolvimentos e evolução/construção de suas habilidades, pois, o processo de formação da pessoa humana é permanente, e contínuo, para enquanto exista vida. No entanto, é indispensável que as pessoas tenham acesso às condições, meios, recursos, bens e direitos necessários para que possam se desenvolver plenamente. Mas, para mais do que isso, em relação ao cárcere, é imprescindível se ter menos pessoas aprisionadas.

Por fim, a presente dissertação, neste momento, fecha o seu relatório. Mas, não se encerra completamente. Impossível contemplar toda a complexidade que envolve o cárcere, o encarceramento, a reintegração social, a educação em prisões, o desenvolvimento humano e todos os outros elementos que montam as singularidades – especificidades – dessas fenomenologias relacionais. Todavia, espera-se que, por suas observações, informações e

análises que retrataram específico momento da educação em prisões na Paraíba, nunca o todo de suas dinâmicas próprias, esta pesquisa de mestrado tenha conseguido construir – produzir – , por sua linguagem realizada, colaboração acadêmica que fomente o debate público acerca dos seus objetos de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, José Rodrigo Barth; PFEIFER, Mariana. Elementos históricos, conceituais e político-pedagógicos da educação em direitos humanos. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 7, n. 2, p. 255-283, dez. 2019.
- ADORNO, Sérgio. Crise no sistema de justiça criminal. **Ciência e cultura**, v. 54, n. 1, p. 50-51, 2002.
- ALMEIDA, Camila Nunes de; REIS, Helena Esser dos. A educação em direitos humanos como ferramenta de consolidação e expansão dos direitos humanos. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 6, n. 1, pp. 45-59, jun. 2018.
- ALVES, Álvaro Marcel. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da Unesp**, São Paulo, v. 9, n. 1, pp. 1-13, 09 ago. 2017.
- ANJOS FILHO, Robério Nunes dos (Ed.). **Direito ao Desenvolvimento**. [s.l]: Saraiva, 2017.
- ASSEMBLEIA-GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nações Unidas, Paris, 1948.
- ASSEMBLEIA-GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento**, Nova York, 1986.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARATTA, Alessandro. **Ressocialização ou controle social: uma abordagem crítica da reintegração social do sentenciado**. Alemanha: Universidade de Saarland, 2007.
- BESERRA, Karoline Mafra Sarmiento. Dignidade da pessoa humana diante da sanção penal e o monitoramento eletrônico sob a ótica dos direitos fundamentais. **Revista de Direito Econômico e Socioambiental**, Curitiba, v. 4, n. 2, p. 87-106, dez. 2013.
- BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e Democracia**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990. Tradução de: Marco Aurélio Nogueira.
- BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. 7. reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. Tradução de: Carlos Nelson Coutinho.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: Uma Introdução ao Estudo da Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2008.
- BRAGA, Ana Gabriela Mendes. Reintegração Social e as Funções da Pena na Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**. São Paulo, v. 107/2014. mar/2014.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Lei de Execução Penal (Lei n.º 7.210 de 11 julho de 1984)**. Brasília, 1984.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.343 de 20 de dezembro de 1996)**. Brasília, 1996.
- CANDAUI, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; et al. (Org.). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. pp. 300-412.

CÂNDIDO, Luan; SANTOS, Miriam Estefânia dos. Narrativas da Tortura. In: PASTORAL CARCERÁRIA (Brasil). **Relatório: A Pandemia da Tortura no Cárcere**. [s. l.]: Pastoral Carcerária, 2020. Cap. 3. p. 45-51. Disponível em: [https://carceraria.org.br/combate-e-prevencao-a-tortura/pastoral-carceraria-lanca-relatorio-a-pandemia-da-tortura-no-carcere#:~:text=A%20viol%C3%Aancia%20e%20tortura%20tamb%C3%A9m,de%20sol%C3%92%20e%2052%20envolveram](https://carceraria.org.br/combate-e-prevencao-a-tortura/pastoral-carceraria-lanca-relatorio-a-pandemia-da-tortura-no-carcere#:~:text=A%20viol%C3%Aancia%20e%20tortura%20tamb%C3%A9m,de%20sol%C3%92%20e%2052%20envolveram.). Acesso em: 04 jun. 2022.

CASTRO, Josué de. **A Alimentação Brasileira à Luz da Geografia Humana**. Porto Alegre: Globo, 1937.

CASTRO, Josué de. **Alimentação e Raça**. Rio de Janeiro: Biblioteca de Divulgação Científica, 1936.

CASTRO, Josué de. **Geografia da Fome: O dilema brasileiro: Pão ou Aço**. 10. ed. Rio de Janeiro: Antares, 1984.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA. **Resolução nº 030/2016**. João Pessoa, 2016.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **BNMP 2.0**. 2022. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/sistema-carcerario/bnmp-2-0/>. Acesso em: 09 jun. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Perguntas Frequentes**. 2022. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/sistema-carcerario/bnmp-2-0/perguntas-frequentes/>. Acesso em: 09 jun. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Reentradas e Reiteraões Infracionais: um Olhar sobre os Sistemas Socioeducativo e Prisional Brasileiros**. Conselho Nacional de Justiça, Brasília, 2020. Disponível em: <https://cutt.ly/pzl5qg8>. Acesso em: 09 de março 2021.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL (DEPEN). **Relatório Analítico Infopen, Nacional, dezembro de 2006**. Ministério da Justiça, Brasília, 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/sisdepen/mais-informacoes/relatorios-infopen/relatorios-analiticos/br/brasil-dez-2006.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2021.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL (DEPEN). **Relatório Analítico Infopen, Nacional, dezembro de 2010**. Ministério da Justiça, Brasília, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/sisdepen/mais-informacoes/relatorios-infopen/relatorios-analiticos/br/brasil-dez-2010.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2021.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL (DEPEN). **Relatório Analítico Infopen, Nacional, dezembro de 2015**. Ministério da Justiça, Brasília, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/sisdepen/mais-informacoes/relatorios-infopen/relatorios-analiticos/br/brasil-dez-2015.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2021.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL (DEPEN). **Relatório Analítico Sisdepen, Nacional, dezembro de 2020**. Ministério da Justiça, Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/sisdepen/mais-informacoes/relatorios-infopen/brasil>. Acesso em: 17 nov. 2021.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL (DEPEN). **Relatório Analítico Sisdepen, Nacional, junho de 2021**. Ministério da Justiça, Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/sisdepen/mais-informacoes/relatorios-infopen/brasil>. Acesso em: 17 mar. 2021.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL (DEPEN). **Relatório Analítico Infopen, Paraíba, dezembro de 2006**. Ministério da Justiça, Brasília, 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/sisdepen/mais-informacoes/relatorios-infopen/relatorios-analiticos/PB/pb-dez-2006.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2021.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL (DEPEN). **Relatório Analítico Infopen, Paraíba, dezembro de 2010**. Ministério da Justiça, Brasília, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/sisdepen/mais-informacoes/relatorios-infopen/relatorios-analiticos/PB/pb-dez-2010.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2021.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL (DEPEN). **Relatório Analítico Infopen, Paraíba, dezembro de 2015**. Ministério da Justiça, Brasília, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/sisdepen/mais-informacoes/relatorios-infopen/paraiba>. Acesso em: 17 nov. 2021.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL (DEPEN). **Relatório Analítico Infopen, Paraíba, junho de 2021**. Ministério da Justiça, Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/servicos/sisdepen/mais-informacoes/relatorios-infopen/PB>. Acesso em: 07 jul. 2022.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL (DEPEN). **Relatório Analítico Sisdepen, Paraíba, dezembro de 2020**. Ministério da Justiça, Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/sisdepen/mais-informacoes/relatorios-infopen/paraiba>. Acesso em: 17 nov. 2021.

FARIAS FILHO, Milton Cordeiro; ARRUDA FILHO, Emílio J. M. **Planejamento da pesquisa científica**. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2015. p. 61.

FIORI, Wagner da Rocha. Modelo Psicanalítico. In: RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. **Psicologia do Desenvolvimento: teorias do desenvolvimento: conceitos fundamentais**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1981. Cap. 2. p. 11-50.

FREIRE, Karina; PADILHA, Patrícia de Carvalho; SAUNDERS, Cláudia. Fatores Associados ao Uso de Álcool e Cigarro na Gestação. **Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia**, São Paulo, v. 31, n. 7, p. 335-341, jul. 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. Tradução de: Kátia de Mello e Silva.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FERRAJOLI, Luigi. **Direito e Razão: teoria do garantismo penal**. 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002. Tradução de: Ana Paula Zomer Sica; Fauzi Hassan Choukr; Juarez Tavares; Luiz Flávio Gomes.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Conscientização. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. [S. L.]: Autêntica Editora, 2015. p. 141-144.

GARCIA, Sonia M. Lauer de; FEMÁNDEZ, Casimiro García. Fecundação. In: GARCIA, Sonia M. Lauer de; FERNÁNDEZ, Casimiro García. **Embriologia**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda, 2012.

GAUY, Fabiana Vieira; COSTA JUNIOR, Áderson Luiz. A natureza do desenvolvimento humano: contribuições das teorias biológicas. In: DESSEN, Maria Auxiliadora; COSTA JUNIOR, Áderson Luiz (org.). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda, 2008. Cap. 3. p. 53-70.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2008.

GIORGI, Raffaele de. A Investigação Sociológica do Direito na Teoria dos Sistemas. **Direito.Unb**, Brasília, v. 02, n. 02, p. 103-119, ago. 2016.

GONÇALVES, Lucas; BALAN, Mayra; SANTOS, Clariane. A pandemia de Tortura: uma Análise dos Dados Coletados pela Pastoral Carcerária Nacional. In: PASTORAL CARCERÁRIA (Brasil). **Relatório: A Pandemia da Tortura no Cárcere**. [S. L.]: Pastoral Carcerária, 2020. Cap. 2. p. 25-44. Disponível em: <https://carceraria.org.br/combate-e-prevencao-a-tortura/pastoral-carceraria-lanca-relatorio-a-pandemia-da-tortura-no-carcere#:~:text=A%20viol%C3%Aancia%20e%20tortura%20tamb%C3%A9m,de%20so%2C%20e%2052%20envolveram>. Acesso em: 04 jun. 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Reincidência Criminal no Brasil, Relatório de Pesquisa**. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2VmR1fR>. Acesso em: 25 nov. 2021.

IRELAND, Timothy D. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, pp. 19-39, abr. 2012.

KELSEN, Hans. **Teoria Pura do Direito**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Tradução de: João Baptista Machado.

KRONBAUER, Luiz Gilberto. Consciência: (intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. [S. L.]: Autêntica Editora, 2015. p. 139-141.

KRUMEL, Ana Paula; SCHMITT, Michele. Educação em Direitos Humanos em tempos de caos sistêmico. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 6, n. 1, pp. 31-44, jun. 2018.

McCOWAN, Tristan. O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos. **Educar em Revista**, [S.L.], n. 55, p. 25-46, mar. 2015.

MACÊDO, Érika Michelle C. de; AMORIM, Marco Antônio F.; SILVA, Alyne Cristine S. da; CASTRO, Célia Maria M. B. de. Efeitos da deficiência de cobre, zinco e magnésio sobre o sistema imune de crianças com desnutrição grave. **Revista Paulista de Pediatria**, [S.L.], v. 28, n. 3, p. 329-336, set. 2010.

MAEYER, Marc de. Ter tempo não basta para que alguém se decida aprender. **Revista Em Aberto**, Brasília, v.24, n°86, pp. 43-55, 18 abr. 2012.

MAGALHÃES, Breno Baía. O Estado de Coisas Inconstitucional na ADPF 347 e a sedução do Direito: o impacto da medida cautelar e a resposta dos poderes políticos. **Revista Direito Gv**, [S. I.], v. 15, n. 2, p. 1-37, maio/ago. 2019.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Tradução de: Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARCONDES FILHO, Ciro. **O Princípio da Razão Durante**: o círculo cibernético: o observador e a subjetividade. São Paulo: Paulus, 2011.

MIRANDA, Jorge. **Manual de Direito Constitucional**: Tomo IV. Coimbra: Coimbra Editora, Limitada, 1988.

MOORE, Keith L.; PERSAUD, T.V.N.; TORCHIA, Mark G.. **Embriologia Clínica**. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier Editora Ltda, 2013. Tradução Adriana Paulino do Nascimento.

MOURÃO-JÚNIOR, Carlos Alberto; OLIVEIRA, Andréa Olímpio; FARIA, Elaine Leporate Barroso. Neurociência cognitiva e desenvolvimento humano. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 7, n. 1, p. 09-30, 22 mar. 2017.

MÜLLER, Elizete Besen; ZAMPIERI, Maria de Fátima Mota. Divergências em relação aos cuidados com o recém-nascido no centro obstétrico. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 247-256, jun. 2014.

NETTO, José Paulo. **O que é Marxismo**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Editora Scipione, 1996.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção Americana de Direitos Humanos**, San José de Costa Rica, 1969.

PARAÍBA. **Decreto nº 36.907, de 15 de setembro de 2016**. João Pessoa, 2016.

PARAÍBA. **Decreto nº 36.908, de 15 de setembro de 2016**. João Pessoa, 2016.

PARAÍBA. **Decreto nº 36.909, de 15 de setembro de 2016.** João Pessoa, 2016.

PARAÍBA. **Decreto nº 40.122, de 13 de março de 2020.** João Pessoa, 2020.

PARAÍBA. **Plano Estadual de Educação para as Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Penal 2021-2024.** João Pessoa, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/assuntos/politicas-penitenciarias/politica-nacional-de-educacao/pb.pdf/view>. Acesso em: 27 de abril de 2022.

PEREIRA, Luciano Meneguetti. O Estado de Coisas Inconstitucional e a violação dos direitos humanos no sistema prisional brasileiro. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 5, n. 1, pp. 167-190, jun. 2017.

POEL, Maria Salete van Der. **Vidas Aprisionadas: relatos de uma prática educativa.** São Leopoldo: Editora Oikos Ltda, 2018.

PORTO, Juliana Antola; OLIVEIRA, Ana Gaudio de; LARGURA, Andréa; ADAM, Tomás Schmitt; NUNES, Magda Lahorgue. Efeitos da epilepsia e da desnutrição no sistema nervoso central em desenvolvimento: aspectos clínicos e evidências experimentais. **Journal Of Epilepsy and Clinical Neurophysiology**, [S.L.], v. 16, n. 1, p. 26-31, 2010.

RAMOS, Almir José de. O silêncio gritante de um massacre perene. In: PASTORAL CARCERÁRIA (Brasil). **Relatório: A Pandemia da Tortura no Cárcere.** [S. L.]: Pastoral Carcerária, 2020. Cap. 1. p. 17-24. Disponível em: [https://carceraria.org.br/combate-e-prevencao-a-tortura/pastoral-carceraria-lanca-relatorio-a-pandemia-da-tortura-no-carcere#:~:text=A%20viol%C3%Aancia%20e%20tortura%20tamb%C3%A9m,de%20so%2C%20e%2052%20envolveram](https://carceraria.org.br/combate-e-prevencao-a-tortura/pastoral-carceraria-lanca-relatorio-a-pandemia-da-tortura-no-carcere#:~:text=A%20viol%C3%Aancia%20e%20tortura%20tamb%C3%A9m,de%20so%2C%20e%2052%20envolveram.). Acesso em: 04 jun. 2022

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de Direitos Humanos.** 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2020.

RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. In: RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. **Psicologia do Desenvolvimento: teorias do desenvolvimento: conceitos fundamentais.** São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1981. Cap. 1. p. 01-10.

RAPPAPORT, Clara Regina. Modelo Piagetiano. In: RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. **Psicologia do Desenvolvimento: teorias do desenvolvimento: conceitos fundamentais.** São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1981. Cap. 3. p. 51-75.

REAL, Márcio Penna Corte. EDUCAÇÃO, CONDIÇÃO HUMANA E LIBERDADE: uma abordagem freireana. **Revista E-Curriculum**, [S.L.], v. 16, n. 4, p. 1094-1109, 18 dez. 2018.

SANTIAGO, Maria Eliete; SAUL, Alexandre. 50 ANOS DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: ler a realidade e construir a esperança. **Revista E-Curriculum**, [S.L.], v. 16, n. 4, p. 1-8, 18 dez. 2018.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A Eficácia dos Direitos Fundamentais.** 8. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2017.

SARMENTO, Virgínia Alves; IRELAND, Timothy D. Educação que liberta: notas para construção de um Projeto Político Pedagógico em prisões à luz de Educação em Direitos Humanos. In: CALAÇA, Suelídia Maria; et al. (Org.). **Direitos Humanos, Políticas Públicas e Educação Em e Para os Direitos Humanos.** João Pessoa: Editora do CCTA, 2019.

SAUL, Alexandre; SAUL, Ana Maria. A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA: elementos político-epistemológicos de uma práxis de pesquisa crítico-emancipatória. **Revista E-Curriculum**, [S.L.], v. 15, n. 2, p. 429, 30 jun. 2017.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. **Estatuto Interno da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Graciliano Ramos.** Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, João Pessoa, 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. **Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba 2021.** Secretaria de Estado da Educação,

Ciência e Tecnologia da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/arquivos/diretrizes-operacionais/diretrizes-operacionais-das-escolas-da-rede-estadual-de-educacao-da-paraiba_1.pdf. Acesso em: 08 de julho de 2022.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. [s.l.]: Companhia das Letras, 2018.

SILVA, Luciano Nascimento. **O Observador e o Governo dos Juizes – entre direito e política**. XXXII Jornadas de Filosofia do Direito “Derecho, Política y Moral”, Asociación Argentina de Filosofía de Derecho, Buenos Aires, 2018.

TOMÉ, Fabiana del Padre. Linguagem no Direito. **Enciclopédia Jurídica de PUCSP**, São Paulo, Tomo 1, Edição 1, p. 1-17, abr. 2017.

VASCONCELOS, Francisco José Mendes; ALMEIDA, Saulo Nunes de Carvalho. Metalinguagem, Semiologia e Direito: Resenha à obra “O Direito e sua linguagem”, de Luis Alberto Warat. **Civilistica.com**. Rio de Janeiro, a. 8, n. 2, 2019.

VYGOTSKY, Lev. **A formação Social da Mente**. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991. Coordenação da Tradução: Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos - Departamento de Ciências Biomédicas USP. Revisão da tradução: Monica Stahel M. da Silva.

ZITKOSKI, Jaime José. Humanização/Desumanização. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. [S. L.]: Autêntica Editora, 2015a. p. 353-355.

ZITKOSKI, Jaime José. Ser mais. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. [S. L.]: Autêntica Editora, 2015b. p. 621-623.

WARAT, Luíz Alberto. **O Direito e sua Linguagem**. 2. ed. Porto Alegre: Safe - Sergio Antonio Fabris Editor, 1984.

APÊNDICES

APÊNDICE A

MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO HUMANO E REINSERÇÃO SOCIAL: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO CARCERÁRIA E SUA EFETIVIDADE ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA REALIZADA NO SISTEMA PRISIONAL DA PARAÍBA**, desenvolvida por Edvaldo Ferreira da Silva Júnior, aluno regularmente matriculado no curso de mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do professor Timothy Denis Ireland.

No que concerne aos seus objetivos, a pesquisa tem como objetivo geral: Analisar a educação prisional desenvolvida no estado da Paraíba e sua efetividade para evitar o retorno ao sistema de justiça criminal de pessoas que, de alguma forma e mesmo com alguma espécie de limitação em sua liberdade, voltaram ao convívio social. Já os seus objetivos específicos são: Caracterizar a educação no ambiente prisional como um direito do preso e identificar o papel da educação em relação a reinserção da pessoa presa na sociedade tendo como parâmetros a retomada do seu processo de humanização e desenvolvimento; Aferir a efetividade da educação carcerária na Paraíba enquanto ferramenta para evitar a reentrada, no sistema de justiça criminal, de pessoas que voltaram a ter convívio com a sociedade; e Verificar de que modo está organizada e funciona a educação carcerária no sistema prisional da Paraíba em suas condições estruturais, ambientais, práticas pedagógicas gerais e relações humanas intramuros que possam influenciar o processo de reinserção social da pessoa privada de sua liberdade.

O presente estudo se justifica porque apresenta uma perspectiva sobre a política criminal brasileira que não foca, apenas, no caráter punitivo da pena, mas, sobretudo, reflete sobre a concreção da reinserção social da pessoa presa. Outrossim, também pode servir como contribuição coadjuvante para estudos em pedagogia por refletir sobre o desenvolvimento da pessoa privada de sua liberdade na perspectiva da sua reintegração social a partir do pensar políticas públicas no ambiente prisional de uma forma integrada e que não deposite na educação, isoladamente, a responsabilidade para a readaptação ao convívio social das pessoas encarceradas. Logo, pode colaborar na compreensão da realidade dos presídios paraibanos no que se refere às ações educativas nestes estabelecimentos prisionais e, assim, contribuir com informações que possam embasar ação educacional no ambiente carcerário que, considerando os demais condicionantes materiais e relações sociais desenvolvidas dentro dos presídios, tenha

como finalidade premente a ressocialização da pessoa presa através da concreção do seu pleno desenvolvimento.

A participação do(a) sr.(a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao responder aos questionamentos da entrevista, para que isso não venha ocorrer, tendo em vista que essa será realizada remotamente, o(a) senhor(a) poderá escolher, ante suas condições pessoais, o local que melhor possa atender suas necessidades e privacidade. Em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos uma vez que produzirá conhecimento que pode servir de base para a compreensão da educação carcerária desenvolvida na Paraíba e seu papel em relação a reinserção social da pessoa presa, pois, será estudo crítico da condição contemporânea da educação prisional paraibana em relação a si mesma e no que diz respeito às suas interações com possíveis condicionantes materiais e relações sociais intramuros, o que pode fomentar, em relação aos atores envolvidos, uma nova percepção da realidade prisional e, por conseguinte, renovadas ações que busquem a reinserção do preso na vida social, agora, como um sujeito de direitos e emancipado.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Caso a participação de vossa senhoria implique em algum tipo de despesas, as mesmas serão ressarcidas pelo pesquisador responsável, o mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano.

O(A) pesquisador(a) responsável estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para dela participar e para a publicação dos resultados. Estou ciente de que

receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável, como trata-se de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pelo pesquisador responsável quanto por mim.

João Pessoa-PB, ____ de _____ de 202__.

Pesquisador responsável

Participante da Pesquisa

APÊNDICE B

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM OS PROFISSIONAIS QUE COMPÕEM O NÚCLEO GESTOR DA ESCOLA GRACILIANO RAMOS (Entrevista Semiestruturada)

1- Da Organização da escola Graciliano Ramos:
• Como a Educação Carcerária está organizada, hoje, na Paraíba?
• Qual a composição do corpo gestor e administrativo da escola Graciliano Ramos?
• Qual a composição do corpo técnico da escola?
• A Escola Graciliano Ramos dispõe de quantos professores? Esse quantitativo de profissionais docentes é suficiente para as necessidades da escola? Ou existe <i>déficit</i> ?
• Como a escola Graciliano Ramos está organizada (atende quantas unidades prisionais)?
• Quais as modalidades de ensino que a escola Graciliano Ramos oferta?
• Existe alguma iniciativa para a profissionalização dos alunos? Se sim, qual a modalidade dos cursos ofertados, são cursos técnicos? Quais os cursos ofertados?
• As vagas ofertadas nesses cursos profissionalizantes são suficientes para atender a demanda dos presos que desejem se profissionalizar? Qual o critério para a escolha dos reeducandos que participarão dos cursos? E se o reeducado ganhar a liberdade antes do fim do curso, como a escola procede nesses casos?
• Em relação a disposição das aulas, qual o regime de aulas na escola Graciliano Ramos (diário, semanal)?
• A escola funciona em quantos turnos de aulas?
• Quantos alunos estão matriculados?
• Os alunos matriculados sempre comparecem as aulas? Existe evasão? Se sim, quais os principais motivos apontados pelos alunos?
• Todo e qualquer reeducando (preso) que desejar frequentar as aulas, consegue vaga na escola Graciliano Ramos? Em sendo não a resposta, como é feita a seleção dos alunos que querem frequentar a escola?
• Os alunos concluem, na escola Graciliano Ramos, os cursos ofertados? A escola já formou alguma turma de estudantes? Quantos alunos já concluíram o ensino fundamental pela escola Graciliano? E o ensino médio?
• Como se dá o desligamento do aluno em relação a escola Graciliano Ramos, no momento em que ele ganha a liberdade? A escola atua, de alguma forma, para que o aluno continue seus estudos, caso ainda não tenha terminado o ano letivo?
• A escola Graciliano Ramos tem alguma iniciativa para o egresso do sistema prisional (para o pós-prisão)? Existe alguma iniciativa da Escola ou da própria Secretaria de Educação, ou da Administração Penitenciária, para que os reeducandos, quando libertos, tenham alguma oportunidade de emprego?
• Nesse momento de pandemia do novo coronavírus, as aulas permaneceram? Houve alguma espécie de restrição? Como as aulas aconteciam (ou estão acontecendo)?
2- Da Estrutura da escola Graciliano Ramos:
• Quantas salas de aulas a escola Graciliano Ramos dispõe em cada unidade prisional?

<ul style="list-style-type: none"> • Tendo como parâmetro a relação alunos/salas de aula, a quantidade de salas de aulas é suficiente para atender o quantitativo de alunos efetivamente matriculados na escola Graciliano Ramos?
<ul style="list-style-type: none"> • Essa quantidade de salas de aula é suficiente para atender a demanda por vagas na escola? Ou seja, se todos os reeducandos de cada unidade prisional atendida pela escola Graciliano Ramos desejassem estudar, essa quantidade de salas de aula seria suficiente?
<ul style="list-style-type: none"> • As salas de aula foram construídas para serem salas de aula? Ou são fruto de adaptações? Se adaptações, o que eram originalmente?
<ul style="list-style-type: none"> • Existe biblioteca na escola Graciliano Ramos? Se sim, em todas as unidades prisionais? Como se dá o acesso do aluno a biblioteca? Eles podem pegar livros emprestados e levar para as celas?
<ul style="list-style-type: none"> • Existe algum laboratório na escola Graciliano Ramos? De informativa, por exemplo?
<ul style="list-style-type: none"> • Existe sala de vídeo?
<ul style="list-style-type: none"> • A escola Graciliano Ramos dispõe de banheiros para os alunos?
<p>3- Dos Materiais para o dia-dia escolar (material didático, equipamentos, livros didáticos):</p>
<ul style="list-style-type: none"> • O estado fornece material para o dia-dia dos professores e para os alunos? Se sim, quais são esses materiais? Eles são suficientes?
<ul style="list-style-type: none"> • Quais equipamentos a escola Graciliano Ramos possui para a prática docente (projektor, datashow, computador)?
<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos recebem livro didático? Se sim, esse material é específico para a educação no cárcere ou, ao menos, para a Educação de Jovens e Adultos? Como é feita a escolha dos livros? Os livros contemplam todas as disciplinas? Os livros ficam com os alunos?
<ul style="list-style-type: none"> • Nos presídios, existem outros serviços assistenciais aos presos? Quais são esses serviços? As ações da escola são realizadas em conjunto com esses outros serviços? Se sim, essa articulação é planejada ou pontual?

Quadro 01 – Tópicos das Entrevistas com os profissionais que compõem o núcleo gestor da Escola Graciliano Ramos

APÊNDICE C

ROTEIRO DAS ENTREVISTA COM OS PROFESSORES E PROFESSORAS

(Entrevista Semiestruturada)

1- Dos Materiais para o dia-dia escolar (material didático, equipamentos, livros didáticos):
<ul style="list-style-type: none"> • O estado fornece material para o dia-dia dos professores e para os alunos? Eles são suficientes?
<ul style="list-style-type: none"> • Quais equipamentos a escola Graciliano Ramos possui para a prática docente (projektor, datashow, computador)?
<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos recebem livro didático? Se sim, esse material é específico para a educação no cárcere ou, ao menos, para a Educação de Jovens e Adultos? Como é feita a escolha dos livros? Os livros contemplam todas as disciplinas? Os livros ficam com os alunos?
<ul style="list-style-type: none"> • Nos presídios, existem outros serviços assistenciais aos presos? Quais são esses serviços? As ações da escola são realizadas em conjunto com esses outros serviços? Se sim, essa articulação é planejada ou pontual?
2- Da Prática pedagógica:
<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua formação? Quais disciplinas o senhor(a) leciona?
<ul style="list-style-type: none"> • São ofertados cursos de formação? Dentre essas formações, já foram ofertados cursos específicos para a prática educacional em prisões?
<ul style="list-style-type: none"> • Como o senhor – ou a senhora – seleciona os conteúdos que serão trabalhados em sala de aula? Essa escolha obedece a alguma legislação específica?
<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos participam da escolha dos conteúdos a serem abordados em sala de aula?
<ul style="list-style-type: none"> • Em relação ao dia-dia na sala de aula, como o senhor(a) descreve a sua relação com os alunos? Os alunos são participativos?
<ul style="list-style-type: none"> • Em relação a essa participação, o senhor(a) nota alguma inibição por parte dos alunos (medo de falar, de se expressar)? O senhor acha que os alunos se sentem livres para falar?
<ul style="list-style-type: none"> • Na sala de aula, fica algum agente de segurança? Ou o espaço é apenas compartilhado pelos professores e alunos?
<ul style="list-style-type: none"> • O senhor(a) se sente livre para se expressar na sala de aula? O senhor(a) se sente à vontade para conversar com os seus alunos?
<ul style="list-style-type: none"> • Tendo como parâmetro essas suas últimas respostas, como o senhor (a) classifica a sua relação com os seus alunos? O senhor dialoga com os seus alunos? Quando esse diálogo acontece?
3- Vida dentro do presídio (o que relatam os presos?):
<ul style="list-style-type: none"> • Em relação a vida dentro do presídio, o que o senhor(a) mais comumente ouve dos alunos? O que eles falam sobre as condições materiais do presídio (lotação, condições ambientais, assistência médica, odontológica, psicológica, banho, material para asseio pessoal, banheiros)?
<ul style="list-style-type: none"> • Em relação a convivência com outros presos, o que mais comumente os alunos relatam?
<ul style="list-style-type: none"> • Quais reclamações o senhor(a) mais frequentemente ouve?
<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos falam sobre possíveis atos de violência dentro dos estabelecimentos prisionais?
<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos relatam algum medo? Quais são os medos dos seus alunos?

Quadro 02 – Tópicos das Entrevistas com os professores e professoras