



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
NÚCLEO DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS,
CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS**

MARIA OLÍVIA DE QUEIROZ BORBA

**APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO PROJOVEM
URBANO EM UNIDADES PRISIONAIS DE JOÃO PESSOA – PB**

**JOÃO PESSOA-PB
2015**

MARIA OLÍVIA DE QUEIROZ BORBA

**APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO PROJÓVEM
URBANO EM UNIDADES PRISIONAIS DE JOÃO PESSOA – PB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como critério, parcial, para obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos.

Orientador: Prof. Dr. Timothy Denis Ireland

**JOÃO PESSOA-PB
2015**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B726a Borba, Maria Olivia de Queiroz.
APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO
PROJOVEM URBANO EM UNIDADES PRISIONAIS DE JOÃO PESSOA -
PB / Maria Olivia de Queiroz Borba. - João Pessoa,
2015.
150 f. : il.

Orientação: TIMOTHY DENIS IRELAND.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. EDUCAÇÃO EM PRISÕES; PROJOVEM URBANO. 2.
PARTICIPAÇÃO CIDADÃ; EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. I.
IRELAND, TIMOTHY DENIS. II. Título.

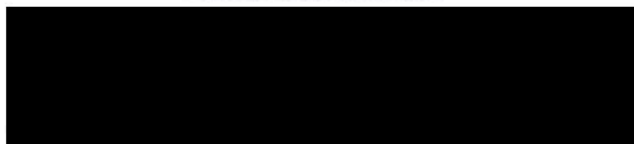
UFPB/CCJ

MARIA OLÍVIA DE QUEIROZ BORBA

APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO PROJÓVEM
URBANO EM UNIDADES PRISIONAIS DE JOÃO PESSOA – PB

Dissertação Aprovada em: 27 de julho de 2015.

Banca Examinadora



Prof. Dr. Timothy Denis Ireland

(Orientador)

Prof. Dr. Alexandre da Silva Aguiar



(Examinador Externo)



Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade

(Examinador Interno)

JOÃO PESSOA, 27 DE JULHO DE 2015.

“O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão.”

(João Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas; 1956, p. 19)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF/88	Constituição Federal de 1988
CNPCP	Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
CNIEP	Cadastro Nacional de Inspeções em Estabelecimento Penais
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
CP	Código Penal
CPF	Cadastro de Pessoa Física
DEPEN	Departamento Penitenciário Nacional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FB	Formação Básica
Funatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
InfoPen	Sistema Integrado de Informações Penitenciárias
IPF/PB	Instituto de Psiquiatria Forense do Estado da Paraíba
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEP	Lei de Execução Penal
MEC	Ministério da Educação
MJ	Ministério da Justiça
ONU	Organização das Nações Unidas
PC	Participação Cidadã
PEESP	Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional
PJUP	Projovem Urbano Prisional
PLA	Plano de Ação Comunitária
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PO	Professor Orientador
POP	Plano de Orientação Profissional
PRONASCI	Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania
QP	Qualificação Profissional
RG	Registro Geral
SEAP/PB	Secretaria de Administração Penitenciária e Cidadania
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE/PB	Secretaria de Educação do Estado da Paraíba

SNJ Secretaria Nacional de Juventude

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

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fotografias da sala de aula da Penitenciária Júlia Maranhão	110
Figura 2 – Fotografias da Sala de Aula da Penitenciária Sílvia Porto.....	111
Figura 3 – Fotografias do acesso e estrutura da sala de aula, na Penitenciária Geraldo Beltrão	112
Figura 4 – Fotografias do trabalho final relacionadas às atividades de POP e PLA	115
Figura 5 – Fotografia da solenidade de certificação.....	116

RESUMO

A presente pesquisa propôs uma análise da realização da educação em direitos humanos no contexto prisional. Para tanto, identificou o tratamento dado às temáticas relacionadas com os direitos humanos na atividade pedagógica realizada no componente curricular denominado “Participação Cidadã”, eixo constituinte do currículo integrado do Projovem Urbano, programa ofertado em sua modalidade prisional no interior de três diferentes estabelecimentos penais localizados na cidade de João Pessoa – PB, enquanto experiência pioneira. A partir de uma demarcação normativa de positividade internacional e nacional, o estudo identificou a condição da educação enquanto direito humano e, assim também, o direito à educação por parte das pessoas em situação de privação de liberdade, referenciando o formato de educação de jovens e adultos em que os processos de ensino-aprendizagem são ofertados no interior dos estabelecimentos penais brasileiros. Voltando-se a atenção para um desses programas especificamente, - o Projovem Urbano -, analisou-se um dos eixos de seu currículo integrado, cuja proposta metodológica é diferenciada, de forma a identificar convergências em relação à educação recomendada no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Dessa forma, analisou, mediante observação participante das aulas ministradas em sala de aula, dos preparativos e resultado da atividade denominada “Ação Comunitária” e, principalmente, por meio de questionários aplicados aos (às) aprendentes participantes do Programa, o tratamento dado às temáticas relacionadas com os direitos humanos e, portanto, se a Educação em Direitos Humanos se efetiva nas experiências educacionais estudadas, percebendo esse fato utilizando-se de três categorias: a educação enquanto direito; acesso e permanência no processo de ensino-aprendizagem; e aprendizagens, a partir de suas identificações. Observou-se que se as experiências de oferta do Projovem Urbano em espaços prisionais contarem com um gerenciamento responsável por parte de sua gestão, tem potencial para tornar-se uma política pública inovadora e inclusiva, no contexto prisional; que a dimensão da Participação Cidadã apresenta potencialidades para a realização da EDH, carecendo de reformulações para a sua oferta em espaços de prisões; e que as confusões e distorções acerca da concepção de educação enquanto um direito não podem tampouco transformá-la em sinônimo de aprovação, no que concerne a todas as minorias, dentre elas às pessoas privadas de liberdade.

Palavras-chave: Educação em Prisões; Projovem Urbano; Participação Cidadã; Educação em Direitos Humanos.

ABSTRACT

This research proposes to analyse the implementation of education in human rights in the prison context. To that end, it identifies the treatment given to themes related to human rights in the pedagogical activity developed in the curricular component denominated “Citizen Participation”, a constituent element of the integrated curriculum of Projovem Urbano, a programme offered in its prison format in the interior of three different penal establishments situated in the city of João Pessoa, state of Paraíba, as a pioneering experience. Based on a normative demarcation of the international and national legislation, the study identified the condition of education as a human right and also the right to education for persons in situations of privation of liberty, referring to the format of youth and adult education in which the teaching-learning processes are offered in the interior of Brazilian penal institutions. Turning our attention to one of these programmes in particular – the Projovem Urbano programme – we analyse one of the axes of the integrated curriculum, whose methodological proposal is differentiated in such a way as to identify convergences in relation to that education recommended in the National Plan of Education in Human Rights. Hence, making use of participant observation of formal classes, of preparations and of the result of the activity denominated “Community Action” and, principally, by means of questionnaires applied to those learners taking part in the Programme, we analysed the treatment given to the themes related to human rights and, therefore, whether education in human rights is effectuated in the educational experiences studied, apperceiving this fact employing three categories: education as a right; access and permanence in the teaching-learning process; and learning, based on its identifications. We observed that if the experiences of offering the Projovem Urbano programme in prison spaces are responsibly managed, they have the potential to become an innovative and inclusive public policy, in the prison context: that the dimension of Citizen Participation presents a potential for implementing education in human rights, although requiring reformulations when offered in the prison situation; and that confusions and distortions concerning the conception of education as a right cannot transform it into a synonym of approval with respect to all the minorities including persons deprived of liberty.

Key words: Education in Prisons, Projovem Urbano programme, Citizen Participation, Education in Human Rights.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	19
2 OBJETIVOS DO TRABALHO.....	25
2.1 Objetivo Geral.....	25
2.2 Objetivos Específico	25
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO EM PRISÕES: OS MARCOS LEGAIS QUE CORROBORAM A IMPORTÂNCIA DE SUA EFETIVAÇÃO.....	26
1.1 O SISTEMA PENITENCIÁRIO BRASILEIRO E O CONTEXTO PRISIONAL	36
1.2 A EJA NA PRISÃO	46
CAPÍTULO II – O PROJOVEM URBANO: PROJETO PEDAGÓGICO INTEGRADO	55
21 APRESENTAÇÃO DAS DIMENSÕES ESTRUTURAIS DO CURRÍCULO INTEGRADO	58
22 O PROJOVEM URBANO PRISIONAL	65
23 O COMPONENTE CURRICULAR “PARTICIPAÇÃO CIDADÃ”	74
24 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: ESPECIFICIDADES.....	81
CAPÍTULO III – UMA ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DO PROJOVEM URBANO EM UNIDADES PRISIONAIS DE JOÃO PESSOA	87
3.1 AS EXPERIÊNCIAS DO PROJOVEM EM JOÃO PESSOA: CARACTERIZAÇÃO DOS CAMPOS E PERFIL DOS (AS) JOVENS ATENDIDOS	90
3.2 CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS DAS EXPERIÊNCIAS: PONTOS DE VISTA DOS SUJEITOS APRENDENTES	94
3.2.1 A educação enquanto direito.....	96
3.2.2 Acesso e permanência no processo de ensino-aprendizagem	99
3.2.3 Aprendizagens relacionadas à formação cidadã	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICES	130
ANEXOS.....	141

INTRODUÇÃO

O sistema penitenciário brasileiro, nos moldes em que se encontra estruturado na atualidade, apresenta complexidades e contradições que, sob um olhar social mais atento, mais convida a uma preocupação do que a um abandono, que é o que tem sido praticado com maior ênfase, levando-se em consideração a ineficiência das poucas políticas públicas a ele voltadas.

Um país que tem seu sistema jurídico penal baseado na prisão enquanto uma exceção¹ não admite pena de morte (salvo em estado de guerra declarada), nem pena perpétua (uma vez que, no Brasil, um indivíduo condenado não pode cumprir pena em regime fechado por período superior a trinta anos); e cuja política penitenciária visa e apregoa a ressocialização do egresso, ou seja, a reintegração do indivíduo criminoso, após o cumprimento de sua pena, ao seio da sociedade e à convivência com ela de forma harmoniosa; um país com essas prescrições precisa ter um planejamento próprio para a consecução dessa realidade.

Superlotação, má qualidade de vida e ociosidade, condições vivenciadas diuturnamente pelas pessoas em situação de privação de liberdade no Brasil, na grande maioria das unidades prisionais que compõem o sistema penitenciário nacional, não apontam para a ressocialização (que, portanto, torna-se idealizada), não conduzem a ela, não comprometem a sociedade como um todo na sua promoção. Ao contrário, o que se pode constatar é que a estigmatização do cárcere é a prática social corrente, tornando-se urgente uma modificação dessa cultura e postura social.

É certo que a legislação penal, notadamente aquela que dispõe acerca da Execução da Pena², prevê, no âmbito processual, variados benefícios voltados à ressocialização da pessoa privada de liberdade, dos quais se pode falar na progressão de regime do cumprimento de pena, no livramento condicional, na saída temporária e mesmo na remição³. Mas outras ações

¹ A Lei 12.403/2011 trouxe mudanças à legislação penal brasileira, notadamente no tratamento das prisões cautelares, aquelas utilizadas como forma de antecipação da pena. Essa lei propõe a prisão enquanto uma exceção e não uma regra, uma vez que estabelece que a prisão só deve ser imposta ao réu se necessária e adequada; aplicada, ainda, somente aos crimes que tem como consequência uma cominação legal de pena privativa de liberdade.

² Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, mais conhecida como LEP – Lei de Execução Penal. Os benefícios elencados no texto encontram-se dispostos, precisamente, nos arts. 112, 131, 122 e 126 da referida lei.

³ A remição de pena é um instituto jurídico, previsto no artigo 126 da LEP, que diz que “o condenado que cumpre pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, pelo trabalho, parte do tempo de execução da pena”. O parágrafo 1º desse artigo dispõe que a contagem do tempo será feita “à razão de 1 (um) dia de pena por 3 (três) de trabalho”. Em junho de 2011, após intensa campanha realizada por estudiosos e pelos movimentos que defendem o direito de educação nas prisões como uma necessidade, a Lei n. 12.433 foi aprovada e

apresentam-se como mais adequadas para atender a urgência que a condição do cárcere demanda quanto à inclusão social de seu público e constituem-se políticas públicas necessárias. Nesse sentido, considera-se que ações que fomentem programas educacionais formais de qualidade, a realização de atividades as mais diversas no âmbito da educação não formal, a promoção de eventos desportistas e atividades físicas, a oferta de atividades laborais e de cursos profissionalizantes e também a realização de eventos e palestras que abordem temáticas cidadãs e sociais são meios possíveis e aptos a promover, ou mesmo possibilitar, a inclusão social das pessoas privadas de liberdade, podendo, ainda, para maior comodidade, a sua realização dar-se no próprio ambiente prisional.

Mister, portanto, é estabelecer a educação (tomada em seu sentido amplo e não restrita apenas à escolarização) como política pública central do sistema prisional brasileiro, uma vez que, além de direito humano, é instrumento capaz de promover a transformação pessoal e social de um indivíduo. Até mesmo o trabalho está relacionado com processos educacionais. Freire (1995, p. 35) ensinava que “se a educação por si só não muda o mundo, sem educação não se pode mudar a sociedade”. É através do ato educativo, nessa direção, que se pode, senão transformar a sociedade, pelo menos construir em seu seio uma cultura indispensável para esta transformação. E em se tratando da situação de privação de liberdade, fundamental apresentar-se a promoção desse direito pelo poder público.

Sim, pelo poder público. Na defesa desse argumento, Silva (2011b, p. 112) chama a atenção para o fato de que “a terceirização da Educação dentro das prisões – permitida pela LEP – isenta estados e municípios de suas obrigações constitucionais e limita a capacidade de atendimento a um direito que é público e subjetivo”. Ademais, sabendo-se que a prisão no Brasil, historicamente, está destinada a pessoas provenientes dos extratos sociais mais vulneráveis – em sua maioria a população carcerária é composta de pobres e negros(as) –, é possível compreender que as mesmas não tiveram acesso à educação na idade adequada, ou tiveram que abandoná-la, por diversos motivos. De outra banda, essa educação também foi negligenciada a essas pessoas pelas instâncias tradicionais de socialização, como o são a família e a igreja, por exemplo, tornando-se a situação de privação de liberdade uma oportunidade de um (novo) acesso a ela. Daí a importância de que o Estado assuma e efetive a sua oferta.

Uma política educacional desenvolvida atualmente pelo Governo Federal, em regime de cooperação com o Distrito Federal, estados e municípios, é o Programa Nacional de

introduziu modificações nos artigos 126, 127, 128 e 129 da LEP, passando a reconhecer a remição de pena pelo estudo, o que se constitui uma grande conquista.

Inclusão de Jovens; o Projovem Urbano. Esse Programa surgiu como uma política voltada para a juventude em situação de vulnerabilidade social e é ainda a esse segmento da sociedade que se destina, tendo por finalidade elevar o grau de escolaridade dos jovens, visando ao desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania. Uma das modalidades de sua oferta, cuja implementação encontra-se restrita ainda a apenas poucos estados da Federação, é a modalidade prisional, que se apresenta como uma alternativa viável voltada a atender a demanda juvenil brasileira que se encontra em situação de privação de liberdade, contribuindo com as políticas públicas existentes de educação em prisões. Importante frisar que os últimos dados consolidados do Departamento Penitenciário Nacional (Depen) acerca do sistema prisional brasileiro, datados de junho de 2011 e divulgados através do Sistema Integrado de Informações Penitenciárias (InfoPen), indicam que 50,88% (273.655) das pessoas em situação de privação de liberdade têm entre 18 e 29 anos de idade (BRASIL/MJ/DEPEN, 2011). Fundamentando-se nos mesmos dados, Ireland (2011, p. 29) assevera que “além disso, em torno de 53% não concluíram o ensino fundamental”. Vê-se, assim, que a oferta desse Programa no interior do cárcere atende a uma demanda considerável de sua população, uma vez que mais da metade dos reclusos e reclusas do sistema prisional brasileiro podem ser entendidos como seu público potencial da EJA.

O Projovem Urbano, desde 2012 vinculado à estrutura do sistema educacional brasileiro como uma modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), encontra-se em expansão no Brasil, contando com a adesão de 123 (cento e vinte e três) municípios, 17 (dezessete) estados e do Distrito Federal, beneficiando jovens de faixa etária entre 18 e 29 anos, que sabem ler e escrever, mas que não concluíram o ensino fundamental. O seu Projeto Pedagógico Integrado (PPI) articula a conclusão do Ensino Fundamental, Qualificação Profissional Inicial e experiências de Participação Cidadã, buscando afirmar o jovem como sujeito de direitos, valorizando as suas expressões culturais, seus saberes, sociabilidades e ações éticas.

O currículo integrado do Programa orienta a aplicação com base no seguinte princípio:

O princípio de que o sujeito aprende realmente quando organiza os conhecimentos de forma própria, relacionando as novidades com aquilo que já sabia. Em outras palavras, é preciso que a educação seja contextualizada e considere o aluno como sujeito, protagonista de sua formação como ser humano e cidadão (BRASIL, 2007).

Um dos marcos principais do currículo integrado do Projovem Urbano é mesmo a possibilidade de se pôr em prática a Educação em Direitos Humanos (EDH), mediante o eixo estruturante que evidencia uma formação cidadã. Aliás, a criação do Programa, em 2005, é contemporânea às discussões afins e ao lançamento do Plano Nacional de Educação em

Direitos Humanos (PNEDH), instrumento normativo que orienta e fomenta ações educativas, nos campos da educação formal e não formal, nas esferas pública e privada.

Por essa aproximação temporal e afinidade teórica, pode-se afirmar que o Projovem Urbano é um dos primeiros programas educacionais a trazer em suas referências psicopedagógicas e sociopolíticas a necessidade e urgência em se promover e realizar uma educação fundamentada nos direitos humanos. A Resolução nº 01, de 30 de maio de 2012, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, ratificando o PNEDH, por exemplo, chama a atenção para a necessidade de implementação de processos educacionais que promovam a cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o reconhecimento e a valorização da diversidade étnica e cultural, entre outras providências. O Projovem Urbano, portanto, tem essa natureza.

Quanto à Educação em Direitos Humanos (EDH), esta se apresenta, na atualidade, como um dos mais importantes instrumentos dentro das formas de combate às violações de direitos humanos, uma vez que tem por proposta a promoção de uma cultura fundamentada na valorização da dignidade humana e nos princípios democráticos.

Tavares (2007) defende que a educação é o meio possível para qualquer mudança social que se deseje realizar dentro de um processo democrático. Já a Educação em Direitos Humanos, por sua vez, é o que possibilita sensibilizar e conscientizar as pessoas para a importância do respeito ao ser humano, apresentando-se como uma ferramenta fundamental na construção da formação cidadã, assim como na afirmação de tais direitos.

A Educação em Direitos Humanos tem por propósito fundamental o empoderamento das pessoas, a fim de que se tornem sujeitos de direitos, e se fundamenta nos pilares de uma educação permanente, contínua e universal; voltada para a mudança de comportamentos e de posturas violentas; e numa formação que objetiva atingir os valores que norteiam as pessoas em seu íntimo, não pretendendo assentar-se apenas e tão somente na instrução, ou na troca de informações, mas conseguir a sensibilização das pessoas, tornando-as mais humanizadas (BENEVIDES, 2007).

Ora, pretendendo-se a defesa e a promoção de uma educação a ser realizada no contexto prisional, a EDH parece ser a mais adequada, para fins de se atender aos requisitos necessários de uma política ressocializadora como é a política penitenciária nacional.

Registre-se que essa política de cunho ressocializador sofre consideráveis críticas por parte de estudiosos da área. Esses autores alegam ocorrer na prática negligência, ou mesmo abandono do propósito da ressocialização, por parte de governos de diferentes países em todo o mundo, incluindo-se o Brasil. Julião, nesse sentido, afirma que:

Pode-se observar que o simples encarceramento tem mostrado ser insuficiente sem um adequado programa socioeducativo, para recuperar efetivamente um número significativo de apenados, acarretando, com isso, um progressivo aumento de ônus para a sociedade, além de vir degradando em níveis extremamente dolorosos a condição humana desses sujeitos (2009, p. 63).

A presente pesquisa trata da educação que tem sido ministrada formalmente no Brasil, no contexto prisional, com foco específico no tratamento dado às temáticas relacionadas com os direitos humanos em um dos três eixos do currículo integrado do Projovem Urbano, o eixo da Participação Cidadã. Em particular, analisa se a EDH tem se constituído como elemento presente no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido por esse Programa. Como campo de estudo, desenvolveu-se em três unidades prisionais da Capital paraibana, onde se realizou o Projovem Urbano na modalidade prisional do mês de novembro de 2013 até o mês de maio de 2015, uma vez que o Programa tem a duração de 18 meses.

A Participação Cidadã é o que se pode entender como uma dimensão essencial do currículo integrado do Projovem Urbano, uma vez que permite a realização de trabalhos coletivos e/ou associados a outros componentes curriculares. É a dimensão que vai garantir ao(à) jovem participante do Programa aprender sobre os direitos sociais, promover o desenvolvimento de uma ação comunitária e ter uma formação adequada para o exercício da cidadania. Esse pilar curricular consiste na realização de aulas teóricas e práticas, bem como na implementação de um projeto de intervenção na comunidade na qual os jovens participantes estão inseridos. Essa intervenção chama-se Plano de Ação Comunitária (PLA).

O terceiro instrumento de integração do currículo do Projovem Urbano é constituído pelo PLA, que, como foi dito, é um plano a ser elaborado, desenvolvido, avaliado e sistematizado ao longo do curso, no componente curricular Participação Cidadã. Tem como referência a ideia de que participar e exercer cidadania são ações que se aprendem fazendo.

[...]

Além disso, o PLA implica uma experiência de trabalho cooperativo e de responsabilidade solidária com o grupo, essenciais para a formação de um jovem que se importa em participar de alguma mudança na sociedade em que vive (BRASIL, 2012, p. 45).

Para Aguiar (2011, p. 79), “a participação social e cidadã é a dimensão do programa na qual se espera que o jovem tenha a oportunidade de vivenciar o trabalho coletivo e a cooperação para mapear os principais problemas, desafios e obstáculos a uma vida mais digna e humana”.

O Projovem Urbano, de acordo com as disposições constantes de seu Manual de Orientações Gerais, direcionado aos educadores, propõe-se a criar condições para que os jovens experienciem uma formação a partir de uma postura mais ativa, contextualizada e, por isso, significativa. Segundo esse documento, o currículo integrado do Programa possibilita o

oferecimento de condições para os jovens se apropriarem dos conteúdos, não em si mesmos, mas como suporte para o desenvolvimento de habilidades de diferentes tipos, de valores e atitudes, favorecendo-lhes a oportunidade de desenvolverem múltiplas competências (BRASIL, 2012). E uma vez que contempla a promoção de uma formação cidadã, fundamenta-se nos preceitos que norteiam a Educação em Direitos Humanos (EDH).

Assim é que a pesquisa aqui proposta, atentando para os parâmetros e diretrizes norteadores da educação realizada no contexto prisional e também para esses mesmos aspectos no que se refere à Educação em Direitos Humanos, pretende responder se esta última tem se constituído como elemento presente no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pelo Projovem Urbano, mais precisamente no componente curricular individualizado da Participação Cidadã, utilizando como âncora as disposições constantes do PNEDH. Essa análise abrangerá o material didático utilizado pelo Programa, as ações comunitárias realizadas e as aulas ministradas propriamente ditas, no espaço físico das “salas de aula”⁴ do interior das unidades prisionais pesquisadas.

O Projovem Urbano, na modalidade prisional, tem sido ofertado no estado da Paraíba em sua primeira edição. As aulas tiveram início no dia 06 de novembro de 2013, estendendo-se até o mês de maio de 2015, com aulas ministradas no turno da noite (das 18 horas às 20h30). Quatro são as unidades penais nas quais o Programa tem sido ofertado: três delas localizadas na Capital e uma na cidade de Campina Grande, situada no interior do estado. As unidades penais contempladas pela pesquisa são as localizadas em João Pessoa, ficando restrita a delimitação do campo de estudo aos estabelecimentos penais pessoenses onde o Programa é ofertado, de forma a facilitar para a pesquisadora o acompanhamento das aulas e das ações nelas realizadas com uma maior frequência. Esses estabelecimentos penais são: 1) a Penitenciária Maria Júlia Maranhão, unidade de reclusão feminina; 2) a Penitenciária de Segurança Média Desembargador Sílvio Porto e, 3) a Penitenciária de Segurança Máxima Criminalista Geraldo Beltrão, essas duas últimas, unidades que abrigam um público masculino.

As aulas são ministradas nas três unidades prisionais todos os dias da semana, com exceção das quartas-feiras⁵, abrangendo as disciplinas relacionadas com a formação básica,

⁴ As salas de aula existentes nas unidades prisionais das penitenciárias pesquisadas são espaços destinados à realização de atividades pedagógicas exclusivamente. Obedecem, no entanto, aos requisitos de segurança e disciplina próprios de um espaço de encarceramento, além de apresentarem notória precariedade estrutural. Uma delas conta literalmente com grades em todo o seu entorno, mais parecendo uma “cela de aula”.

⁵ A impossibilidade de ocorrência das aulas do Programa nesse dia é justificada pelas direções das unidades em virtude de esse ser o dia destinado às visitas íntimas. Importante é frisar que as tais visitas acontecem nos turnos matinal e vespertino, não ultrapassando o horário das 14 horas. Daí, questionar-se acerca da real impossibilidade

em nível de ensino fundamental, e a qualificação profissional, cuja finalidade é a certificação inicial dos aprendentes. Ao componente da Participação Cidadã, em específico, é distribuído um único horário de 45 minutos a cada semana para a realização de suas atividades. No que tange à inclusão digital, prevista também como uma oportunização do Projovem Urbano, inclusive na modalidade prisional, esta não se pratica nas experiências pesquisadas, não havendo espaço apropriado para a sua realização, nem a oferta indispensável da ferramenta necessária.

A opção pelo investimento nessa temática como campo de investigação deve-se, primeiramente, à trajetória profissional da pesquisadora no campo da Educação de Jovens e Adultos. Durante um período de dezoito meses, atuou como integrante da equipe de educadores da primeira realização do Projovem Urbano da cidade de Santa Rita (PB) - não especificamente aquele ofertado para pessoas em situação de privação de liberdade (mas sim de vulnerabilidade). Deve-se, ainda, à inserção da mesma no trabalho forense realizado na Vara de Execução Penal deste mesmo município, junto à qual exerce a função de assessora jurídica. Essa última oportunidade que lhe confere perceber a necessidade/carência de implementação da educação nos estabelecimentos prisionais como um dos meios eficazes de promover a cidadania das pessoas privadas de liberdade e também de viabilizar a reintegração social das mesmas.

A modesta análise a que se propõe a pesquisa será importante também para auxiliar os órgãos governamentais, que promovem o ProJovem Urbano em Unidades Penais (PJUP) – ou Projovem Urbano Prisional -, programa educacional ofertado nos presídios objeto de estudo, em gestão compartilhada pelos poderes públicos federal e estadual, uma vez que pode vir a ser instrumento apto a identificar aspectos da tarefa pedagógica desenvolvida, de forma a sanar possíveis falhas em sua execução futura.

Por fim, a importância do presente estudo se justifica pela escassez de pesquisas que possam investigar o Estado da Arte sobre Educação em Direitos Humanos nos sistemas públicos de ensino da educação básica. Escassas são também as pesquisas desenvolvidas na área da educação prisional, a qual possui menores condições de inovações em suas características e estruturas. Por tudo isso, o estudo aqui realizado figura como um instrumento de apoio à compreensão e enfrentamento do problema.

Trabalhos científicos realizados anteriormente investiram também em pesquisas na área temática da educação em prisões, empreendendo análises específicas no que respeita a

imposta à realização das aulas, bem como dos transtornos potenciais que pode causar à ordem natural inerente ao cárcere, visto a incompatibilidade de horários.

oferta do Projovem Urbano Prisional por parte do Governo Federal. Por sua relevância precisam ser destacados: o primeiro deles, cujo autor é Aguiar (2012), constitui-se trabalho de conclusão de pós graduação em nível de doutorado, prestado perante a Universidade Federal de Minas Gerais. Intitula-se “Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens em Unidades Penais do Estado do Rio de Janeiro” e trata das políticas públicas que visam à efetivação do direito à educação nas prisões, procedendo a uma análise pormenorizada da experiência piloto de implementação do Projovem Urbano Prisional no estado do Rio de Janeiro, fato contemporâneo ao que se deu também nos estados do Acre e do Pará, durante os anos de 2009 a 2011. Outra produção, constante de um artigo, recai sobre essas mesmas experiências (pioneiras) de implementação do Projovem Urbano Prisional nesses três estados (a partir dos dados coletados, por óbvio), somando-se a uma análise das demandas apresentadas na II Conferência Nacional de Juventude, ocorrida em Brasília, em dezembro de 2011. Intitula-se “Juventude e Educação nas Prisões: demandas, direitos e inclusão”, tem autoria do grupo de estudiosos da área de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, formado por Andrade, Pinheiro, Esteves e Farah Neto (2013). Esse trabalho, revelando aspectos mais quantitativos dessas duas importantes ocorrências no que tange à política pública juvenil, discute a situação e os direitos educacionais dos jovens privados de liberdade no Brasil, bem como os desafios para a legitimação do direito à educação nas prisões.

Trabalhos outros, como a dissertação de Teixeira (2011), apresentado perante a Pontífica Universidade Católica do Rio Grande do Sul, e intitulado “Boas práticas pedagógicas: dilemas e transformações de educadores e educandos do projovem urbano” oferecem um tratamento mais expressivo quanto às práticas pedagógicas apropriadas para a realização de um programa como o Projovem, voltado para a promoção de uma inclusão social muito abrangente. Assim também o trabalho de conclusão de doutorado da pesquisadora Barreto (2012), apresentado à Universidade Estadual Paulista, cujo título é “A política nacional de juventude: assistencialismo ou inovação?”. A produção chama a atenção pelo fato de a autora utilizar os conceitos de equidade e justiça social como conceitos-chave para a interlocução e a leitura do Programa, o qual trabalha com o viés do resgate da cidadania dos aprendentes, cuja grande maioria encontra-se em situação calamitosa de vulnerabilidade social, como é o caso das pessoas que se encontram em situação de privação de liberdade.

No que concerne às produções científicas que tratam da EDH, dois trabalhos apresentam contribuição ímpar para subsidiar as ideias defendidas na presente pesquisa. Esses

trabalhos foram apresentados perante esse mesmo Programa de Pós Graduação ao qual a presente pesquisa acosta-se e se constituem instrumentos de fomento à EDH como um todo, ainda mais em se considerando que, como já adiantado anteriormente, escasso é o Estado da Arte no tratamento dessa educação especial no Brasil, como também a sua aplicação pedagógica, notadamente no tocante à educação básica. A primeira dessas pesquisas é de autoria de Sarmiento (2014) acerca da EDH ministrada para os profissionais de Segurança Pública no Estado da Paraíba e cujo título é “Análise do curso preparatório para agentes de segurança penitenciária femininas e sua relação com a formação em direitos humanos”. Também serviu como apoio à presente pesquisa o trabalho de autoria de Barros Filho (2014), que trata da EDH ofertada no contexto prisional, enfatizando a relevância da oferta do desporto e das atividades físicas às pessoas privadas de liberdade, bem como a importância de que a Educação Física seja englobada no currículo formal da educação realizada nas unidades prisionais de todo o país.

A realidade da situação de privação de liberdade, além de seu caráter punitivo, apresenta aspectos de muita precariedade em sua condução. Os estabelecimentos penais brasileiros, em sua maioria, abrigam um número de pessoas muito maior do que suporta a sua capacidade; enfrentam problemas de insalubridade, deterioração física, insegurança e indisciplina interna os mais diversos; bem como apresentam insuficiências consideráveis nas assistências legais previstas pela LEP em seu art. 11⁶. Havendo carências dessa natureza voltadas às pessoas privadas de liberdade, pode-se afirmar que a dignidade humana das mesmas não se realiza, não é promovida pelo Estado, tornando-se flagrante a violação de direitos humanos que as aflige.

Ao contrário do que costumam afirmar alguns, no interior dos cárceres não existe a “qualidade de vida” que eles supõem. Assim é que a sociedade civil, a partir de uma postura crítica e realista, tem mesmo o papel de contribuir no reforço da ação do Estado, cobrar a criação e o fortalecimento de políticas públicas aptas à garantia do exercício pleno dos direitos, por parte de todas as pessoas (SCARFÓ; BREGALIA; FREJTMAN, 2011, p. 159). E quanto às que se encontram privadas de liberdade hoje, elas anseiam pela chegada do momento de extinção de sua punibilidade e do retorno à liberdade, ao convívio social. Há implicação, portanto, de toda a sociedade nesse processo, na recepção desse(a) egresso(a), na promoção e formação de uma cultura fundamentada no respeito ao direito de todos.

⁶ O art. 11 da Lei nº 7.210/84 apresenta como assistências devidas ao preso, ao interno e também ao egresso do sistema penitenciário, pelo Estado, a assistência material, as assistências à saúde, à educação, jurídica, social e, ainda, religiosa.

Dessa forma, não basta que a sociedade civil defenda a necessidade de implementação, pelo poder público, de políticas públicas que se constituam na oferta de programas educacionais no interior de unidades penais. Importa saber como se realiza o processo de ensino-aprendizagem posto em execução, se oferece condições aptas à construção coletiva do conhecimento – para que a educação seja significativa – e se contribui adequadamente para uma formação cidadã dos envolvidos nesse mesmo processo.

1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada nesta pesquisa teve um caráter essencialmente qualitativo, dialogando apenas com alguns dados quantitativos produzidos, relevantes para ampliar a compreensão do problema de pesquisa. Esses dados referem-se ao perfil dos (as) jovens participantes e foram obtidos, tanto através de instrumentos de coleta de dados, quanto junto à Secretaria de Educação do Estado – SEE/PB, que conta com uma coordenação especializada para a oferta do Projovem Urbano na modalidade prisional.

A pesquisa desenvolveu-se mediante um acompanhamento presencial por parte da pesquisadora de todas as atividades relacionadas com o componente curricular específico sobre o qual se debruça: a já citada Participação Cidadã. Aulas ministradas semanalmente⁷ (nas três unidades prisionais, campos da pesquisa); e também a Ação Comunitária realizada no término do Programa, como evento específico, foram acompanhadas, bem como todo o planejamento para a consecução das atividades apresentadas nessa Ação. Esse acompanhamento deu-se ao longo de toda a execução do Programa, que teve a duração de dezoito meses, tendo a frequência e o rigor metodológico se tornado mais acirrados nos últimos dois meses, fase de término do processo de ensino-aprendizagem realizado.

Como estratégias de coleta de dados, a pesquisa utilizou-se de uma observação participante, realizada mediante o acompanhamento das aulas ministradas, com o posterior e imediato registro em diário de campo – o que demandou a maior parte da atividade de pesquisa. Além desse recurso, foram aplicados questionários constituídos de questões abertas junto aos educandos participantes do Programa.

⁷ A programação dos dias letivos preparada e agendada para o Programa contava, em tese, com a realização de uma aula semanal referente ao componente da Participação Cidadã. Essas aulas eram ministradas nos dias de segunda, terça e quinta-feira, cada dia em uma das três diferentes unidades prisionais. Muitos foram os dias em que as aulas não ocorreram, como se poderá ver no Capítulo IV, referente à análise dos dados, justificada a impossibilidade de sua realização por motivos próprios das direções dos estabelecimentos penais, em sua maioria, bem como pela “falta” da educadora responsável pelo componente curricular da PC pela Secretaria de Educação do Estado, durante o período de sua licença maternidade.

A observação participante, segundo ensina Minayo (1994, p. 26), “se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos”. Esse observador, enquanto parte do contexto de observações, estabelece uma relação face a face com os observados.

A forma de participação da pesquisadora acontecia adentrando a sala de aula dos estabelecimentos penais, e nelas permanecendo enquanto a aula era ministrada, mas evitava pronunciamentos ou ingerências na atividade pedagógica. A frequência de sua presença, nessas ocasiões, contribuiu para alguma familiaridade e até afetividade desta com o ambiente e os seus sujeitos, sendo a recíproca verdadeira. O que se pode dizer, efetivamente, é que mediante essa participação direta, pôde a pesquisadora chegar mais perto da perspectiva dos sujeitos.

Ludke e André (1986, p. 26) defendem que “na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”. O universo, portanto, das pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais pessoenses, e também as suas perspectivas de vida puderam ser conhecidos pela pesquisadora, porque espontaneamente compartilhados.

Frise-se, por oportuno, o fato de que o contexto intramuros limita muito as possibilidades de diversificação didática, como o uso de diferentes recursos, ferramentas e multimeios, e mesmo de atividades extraclasse. Existem aspectos que são próprios do contexto prisional, das quais se destacam a ordem, a disciplina e a segurança, exigências primordiais do sistema penitenciário brasileiro. Assim é que se justifica que quase toda a totalidade das atividades educacionais desenvolvidas no interior de unidades penais concentra-se no espaço destinado a elas, havendo raríssimas exceções a essa regra, como é o caso do uso da biblioteca, quando esta existe na unidade.

Porque interessa a esse estudo uma análise da aprendizagem no que respeita à EDH, em específico, o processo de escuta dos envolvidos no Projovem Urbano Prisional pessoense recaiu sobre os (as) educandos (as), efetivando-se através da aplicação de dois questionários (ver anexo), em dois distintos momentos. Quinze educandos de três unidades prisionais foram ouvidos, amostra correspondente ao número total de participantes, ao final do processo educativo.

Um dos princípios definidos pelo PNDEH é que “a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais” (BRASIL, 2006). Nesse sentido, esse documento

orienta que as temáticas relacionadas com os direitos humanos devem ser tratadas em todos os componentes curriculares da prática pedagógica e devem perpassar os conteúdos teoricamente sistematizados, de forma a reintegrar procedimentos acadêmicos à realidade vivenciada pelos aprendentes. Ocorre que o PNEDH estabelece, ainda, que a EDH pode ser ministrada, além dessa maneira transversal, como um componente específico, ou, mais do que isso, de forma mista, mesclando a transversalidade, com a implementação curricular formal, que é o que se oportuniza no Projovem Urbano.

Quanto a esse aspecto, em princípio, se pretendeu dimensionar, junto aos (às) educandos (as) participantes do Programa, se eles (eles) entendem que a EDH foi praticada no processo de ensino-aprendizagem do qual participaram. E, para além disso, a forma de (im)possibilidade dessa prática, bem como a implicação do componente PC nessa tarefa.

Como segundo ponto de justificativa para a escolha dos educandos como sujeitos da pesquisa, este se deu em razão da importância de conferir visibilidade e voz aos que são alvo do Programa (todas pessoas em situação de privação de liberdade), valorizando suas considerações e críticas acerca do processo de ensino-aprendizagem, dos quais foram verdadeiramente os protagonistas. Suas impressões e implicações são o esteio fundamental da análise realizada.

O questionário é definido, segundo Gil:

Como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Assim, nas questões de cunho empírico, é o questionário uma técnica que servirá para coletar as informações da realidade, tanto do empreendimento quanto do mercado que o cerca (1999, p.128).

Os instrumentos de registro de dados da presente pesquisa foram questionários estruturados a partir de perguntas abertas.

No primeiro momento, ainda no início da execução do Projovem Urbano, de sua implementação nos estabelecimentos penais pessoenses, as atividades de campo se restringiram ao acompanhamento das aulas ministradas - todas as aulas -, dos diferentes componentes curriculares, de modo a se obter uma visão mais ampla do trabalho realizado, principalmente pelo fato de se considerar que o Programa, em sua modalidade prisional, desenvolve-se como um projeto piloto no estado da Paraíba, em sua primeira experiência.

Por ocasião do afastamento da educadora responsável pela oferta da PC, por licença maternidade, a partir já do quarto mês de realização do Programa, que não foi substituída pelo órgão gestor – a SEE/PB, os outros educadores se desdobraram em lhe suprir a ausência e vencer o conteúdo dos cadernos didáticos das Unidades Formativas, que contam em número

de seis e são utilizados, cada um, durante um período de cerca de dois meses. De todos, o componente curricular que acompanha mais proximamente a PC e com ela realiza a atividade final, de conclusão do Programa (em dissonância com as disciplinas que atendem à formação inicial básica, em nível de ensino fundamental), é o referente à Qualificação Profissional (QP). Por essa aproximação pedagógica, foram essas as aulas acompanhadas com maior frequência.

Após o decurso de aproximadamente um ano de execução do Programa, com o retorno da educadora de sua licença legal, regularizou-se o acompanhamento das aulas ministradas no componente da PC, tendo se iniciado o planejamento da Ação Comunitária, atividade coletiva que finaliza a formação cidadã. Todo esse trabalho contou com um registro pormenorizado acerca de todos os planos que eram levantados/traçados, nas três diferentes turmas de educandos.

O Projovem Urbano conta com um material didático de apoio especialmente preparado para a sua consecução. Esse material é dividido em dezoito cadernos, que constituem Unidades Formativas. Acerca dessas Unidades, que se dividem em eixos estruturantes denominados “Juventude e Cultura”, “Juventude e Cidade”, “Juventude e Trabalho”, “Juventude e Comunicação”, “Juventude e Tecnologia”, “Juventude e Cidadania” – pode-se afirmar que o material utilizado reflete as dinâmicas urbanas de inclusão e exclusão social dos jovens e contribui para que o público do Programa reconstrua sua identidade e se veja como sujeito no processo de reconquista de sua autonomia e cidadania (Aguiar, 2011, p. 86).

Outro material didático próprio do Projovem Urbano é exclusivo do componente curricular PC e é suporte para o planejamento, desenvolvido ao longo do Programa, para a execução da Ação Comunitária: o PLA. Ele consta de um caderno pequeno, com o formato de um caderno de desenho e é entregue aos aprendentes, para ficar em poder dos mesmos.

Registre-se que, embora o Programa seja oferecido em unidades prisionais de cumprimento de pena em regime fechado, cuja população é composta por homens, duas delas; e de mulheres, a terceira, as questões relacionadas a gênero, que sempre apresentam aspectos relevantes de análise, serão discutidas de forma muito incipiente, como se poderá ver ao longo da pesquisa. Isso se justifica porque, nesta, o foco do olhar recai sobre a aprendizagem realizada nesses espaços e não, propriamente, sobre o perfil dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Quanto à bibliografia utilizada e aos referenciais teóricos que embasam o estudo apresentado, esses foram fornecidos ao longo do tratamento das diferentes temáticas que perpassam o todo do conteúdo. São temáticas que tratam do direito humano à educação, na

perspectiva de sua universalização e de sua promoção, pelo poder público, “ao longo da vida”; tratam, ainda, do histórico da oferta de educação às pessoas privadas de liberdade, no interior do cárcere; da EDH e suas especificidades, bem como da perspectiva pedagógica na qual a mesma deve estar fundamentada.

Como recurso facilitador de uma análise mais descritiva, por fim, a pesquisa utilizou-se de imagens capturadas das atividades pedagógicas realizadas no Programa – a fotografia. Pretendeu-se, com isso, a possibilidade de reproduzir em imagens estáticas as situações de aprendizagem promovidas durante o processo educacional vivenciado, buscando apresentar e compreender não apenas o aspecto subjetivo das circunstâncias da educação ofertada no contexto prisional pessoense, através do Provem Urbano Prisional, mas também os aspectos objetivos, como a estrutura física carcerária e, mesmo, os resultados materiais das produções discentes. As fotografias produzidas não enfocaram os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem propriamente ditos, mas a estrutura física do espaço utilizado na atividade pedagógica e também o material produzido.

Tratando do uso e feito da fotografia, Sontag (1933, p. 21) infere que esta, “ao contrário de um relato escrito – que conforme sua complexidade de pensamento, de referências e de vocabulário, é oferecido a um número maior ou menor de leitores -, uma foto só tem uma língua e se destina potencialmente a todos”. A utilização desse instrumento visual, no presente estudo, pretende atingir, portanto, não só a sua funcionalidade descritiva de uma situação, um lugar, um fato; mas o seu potencial de apresentação, de efeito *erga omnes*.

Além da introdução ora apresentada, que trata também dos aspectos metodológicos e das técnicas utilizadas no presente estudo, o trabalho conta com a seguinte estrutura:

O capítulo 1 trata do direito humano à educação e, como ramificação dele, o direito à educação destinado às pessoas em situação de privação de liberdade. Apresenta um levantamento dos marcos legais que embasam esse direito, nacional e internacionalmente, referenciando as diretrizes nacionais voltadas à oferta da educação nos estabelecimentos penais brasileiros. Explicita, assim, a função garantidora do Estado quanto à promoção e oferta de processos educacionais direcionados para a população carcerária nacional, a escassez e precariedade das políticas públicas existentes e o papel da sociedade como um todo, no que concerne à política ressocializadora do sistema penitenciário brasileiro.

Perpassando a condição de direito humano, direito fundamental, garantia do Estado e assistência legal, prevista pela LEP, bem como em se considerando as estatísticas nacionais, constata-se que a educação no contexto intramuros está inserida na modalidade EJA. Dessa

forma, apresenta-se a conceituação dessa vertente educacional, sua natureza e características, bem como a necessidade de fomento de sua promoção pelo poder público, notadamente no que respeita as recomendações internacionais. No âmbito das prisões, propriamente, são elencadas as formas de sua oferta no sistema de ensino brasileiro, para fins de inclusão social, desenvolvimento humano e formação cidadã, das quais se destaca a política pública voltada à juventude nacional, em execução há menos de uma década; o Projovem Urbano.

No capítulo 2, procede-se a uma apresentação do Programa, sua inserção recente ao sistema de ensino nacional e sua expressão de política pública voltada ao atendimento exclusivo, direcionado ao público juvenil. Nessa seara, a relevância de sua oferta na modalidade prisional.

Essa parte do estudo concentrou-se na apresentação pormenorizada do Projovem Urbano e de seu projeto pedagógico integrado, que contempla uma formação integral do(a) jovem participante. Embora considerando a essencialidade de elevação do nível de escolaridade dos participantes do Programa e a oportunização de participação em uma atividade profissional específica, com certificação inicial válida, identificou-se a relação existente entre a formação social e cidadã pretendida pelo terceiro eixo curricular do processo educativo ofertado e a Educação em Direito Humanos. Assim é que são apresentadas as características e especificidades dessa educação diferenciada – fundamentada numa formação política, ética e cidadã.

Faz-se, ainda, uma apresentação específica do componente curricular denominado Participação Cidadã. Em princípio, permitiu-se a apresentação de uma reflexão/análise acerca das identificações encontradas no referido componente curricular e as prescrições relacionadas com a EDH. Utilizou-se o PNEDH como âncora para a identificação do tratamento dado às temáticas relacionadas com os direitos humanos no material didático utilizado pelo Projovem Urbano, nas atividades sociais desenvolvidas coletivamente em prol da comunidade em que as pessoas privadas de liberdade estão inseridas e nas atividades realizadas em sala de aula.

O capítulo terceiro, a partir da pesquisa realizada em três diferentes estabelecimentos penais da cidade de João Pessoa nos quais o Projovem Urbano foi ofertado em sua primeira edição, identifica o tratamento dado na atividade pedagógica desenvolvida às temáticas relacionadas com os direitos humanos. Expõe as reais condições da prática educacional proposta nos três distintos estabelecimentos penais onde a pesquisa foi realizada e sua relação com a EDH, a partir de uma descrição de todas as atividades desenvolvidas no Programa. Avalia individualmente a aprendizagem possível em cada uma das unidades prisionais,

destacando as semelhanças e diferenças identificadas entre as análises realizadas e considera as percepções dos atores (educandos) envolvidos no trabalho.

Por fim, são apresentadas as análises conclusivas do trabalho.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Analisar o tratamento dado às temáticas relacionadas com os direitos humanos, no eixo da Participação Cidadã, pelo Projovem Urbano, em três estabelecimentos penais de cumprimento de pena em regime fechado do município de João Pessoa – PB.

2.2 Objetivos Específicos

- Identificar a educação enquanto um direito humano, e o direito à educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade;
- Situar a política penitenciária brasileira de ressocialização e a realização da educação em prisões;
- Apresentar o programa educacional Projovem Urbano, analisando a dimensão curricular denominada Participação Cidadã, constituinte do seu projeto pedagógico integrado, utilizando como âncora o PNEDH;
- Identificar o tratamento dado às temáticas relacionadas com os direitos humanos na experiência do Projovem Urbano desenvolvida nos estabelecimentos penais de João Pessoa, na perspectiva da Educação em Direitos Humanos.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO EM PRISÕES: OS MARCOS LEGAIS QUE CORROBORAM A IMPORTÂNCIA DE SUA EFETIVAÇÃO

A educação é um fenômeno social e, compreendida enquanto processo de formação do sujeito, recebe de diversos instrumentos normativos a condição de direito humano – ou fundamental, no âmbito dos direitos internos.

Assim delimitada, a educação não é concebida em sua perspectiva mais abrangente, pela qual pode ser entendida como o meio, ou processo, de que se utiliza a humanidade, ao longo da História, para repassar, de geração a geração, os conhecimentos e técnicas necessários à garantia de sua sobrevivência e domínio sobre a natureza. Na condição de processo de formação do sujeito, a educação reveste-se de uma roupagem instrucional, pressupondo o ensino de alguma coisa a alguém, e estreitando relações com o que se pode entender por educação escolar.

Penna (2011) descreve a educação escolar como “uma especificidade na forma, no conteúdo e no valor atribuído à educação” (p. 132). A partir desse recorte, a escola ganha bastante destaque. Passa a ser encarada enquanto *locus* de socialização de todas as gerações, uma vez que é “instituição responsável pelo acesso ao conhecimento socialmente valorizado, introduz os alunos nos modos de conduta requeridos para a convivência social, e tem por suposto sua formação ética e moral” (p. 133).

A Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH), promulgada em 1948, normativa suprema de âmbito internacional, quando institui o direito à educação como direito humano, em seu art. XXVI, em princípio utiliza a nomenclatura instrução, mas, para além disso, apresenta-o numa perspectiva que pode ser entendida nos mesmos moldes referendados pela educação escolar. Assim a DUDH dispõe:

Art. XXVI

I) Todo homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

II) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, 1948).

Quando trata da gratuidade do direito que institui e de seus graus, os quais classifica como elementares e fundamentais, ou quando também recorre à especificidades dessa

instrução, que denomina técnico-profissional e superior, a DUDH atrela-a um modelo sistematizado, que, por exemplo, no sistema de ensino brasileiro, é oportunizado em processos educativos formais. A escola, nessa proposta, assume o papel de lugar privilegiado para a consecução desses processos educacionais, lugar no qual a realização de uma prática pedagógica de qualidade seja oportunizada a todas as pessoas, - como uma garantia do Estado -, que, assim, podem ter acesso à cultura e ao saber acumulados pela sociedade, e também valorizados por ela. Dessa forma, justifica-se a inferência que relaciona o sentido de educação enquanto direito, na referida normativa, à educação escolar.

Impende-se registrar que a educação ministrada socialmente, para fins de formação do sujeito, divide-se em categorias. São elas: educação formal, não formal e informal. A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal, aquela em que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, no bairro, no clube, com amigos etc. -, carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; já a educação não formal é aquela que possibilita o aprendizado "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas (GOHN, 2006a, p. 2). Não há que se falar em hierarquia entre essas categorias, maior ou menor potencialidade de efeito no tocante ao desenvolvimento da pessoa. Essas categorias se constituem formatos de realização dos processos educacionais e buscam, cada uma em sua esfera, contribuir para o desenvolvimento da personalidade humana. A afirmação de que a educação na condição de direito humano relaciona-se com a educação escolar, ou seja, aquela caracterizada como educação formal, apenas coloca em relevo a sistematização atribuída a ela, mas não a considera mais eficaz em detrimento das outras categorias.

É possível depreender do texto da DUDH, ainda, que é conferida à educação ou à instrução, conforme mesmo a disposição da resolução, a tarefa de ser instrumento de difusão dos próprios direitos humanos e dos valores que lhes são intrínsecos. Assim é que Scarfó e Aued (2013, p. 89) defende a educação como “um direito ‘chave’, o que significa que permite o conhecimento de outros direitos” e, também, o reconhecimento de si na condição de sujeito de direitos. Dias (2007, p. 441), nesse mesmo sentido, afirma que “a educação não apenas se caracteriza como um direito da pessoa, mas, fundamentalmente, é seu elemento constitutivo”.

A temática do direito à educação sempre esteve intimamente relacionada à própria evolução dos direitos humanos. A educação, ou melhor, os processos educacionais funcionam como veículos pelos quais esses direitos são discutidos e disseminados no seio da sociedade, enquanto valor, podendo ser apreendidos individual e coletivamente. Não só os processos

educacionais formais são hábeis à consecução desse fim; há as campanhas midiáticas, os movimentos populares, as ações realizadas pela sociedade civil organizada e outras tantas atividades que podem ser desenvolvidas coletivamente - de natureza artística, cultural, desportiva e até religiosa, quando dotadas de algum aparato educacional. Essas múltiplas possibilidades apresentam-se, muitas vezes, como instrumentos de difusão e de defesa dos direitos humanos, bastando apenas que seja possível identificar nelas aspectos de uma ação educativa.

A educação é, assim, fenômeno social e direito humano. Nas legislações internas dos Estados, direito fundamental.

Identificar semelhanças entre direitos que, em algumas circunstâncias são denominados humanos; noutras, fundamentais, é natural. Todos os dias, uma enxurrada de informações disponibilizadas na mídia mesclam essas expressões que, na realidade, tratam das mesmas proteções, sendo termos compatíveis. O que vem a diferenciar os direitos humanos dos direitos fundamentais assenta-se sobre as diferentes esferas de positivação. Os primeiros relacionam-se com as normativas internacionais, tendo sido reunidos num único instrumento mediante a promulgação da DUDH, e apresentam pretensão de universalidade, uma vez que são disposições jurídicas reconhecidas a toda pessoa, por sua condição humana, independentemente de sua vinculação a uma ordem constitucional estatal. Os direitos humanos, nesse sentido, estão revestidos de um caráter supranacional e anelam por respeito, validade e observância por parte de todos os povos, nações e de todas as legislações. Os direitos fundamentais, por sua vez, são os direitos positivados na Constituição de um país, apresentados como garantia jurídica própria reconhecida a seus concidadãos, e estão atrelados a uma ordem territorial.

Os países signatários da DUDH, grupo do qual o Brasil é integrante desde a sua promulgação, têm os direitos humanos reconhecidos em seu direito interno como consequência da adesão à normativa internacional. A Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB; CF), elaborada em 1988, que tem por epíteto “Constituição Cidadã”, foi o primeiro instrumento nacional que consagrou esses direitos e também as garantias necessárias à sua efetivação (quatro décadas depois da positivação da DUDH!). Essa providência representou um grande avanço para a legislação nacional, que contou com significativos acréscimos legais no que diz respeito à seguridade social e à igualdade de acesso aos serviços públicos, além de ter passado a atribuir eficácia jurídica à declaração de direitos. O Título I da Carta Magna expressa “a dignidade da pessoa humana” como fundamento do Estado brasileiro, que é definido, ainda, como Estado Democrático de Direito e apresenta que “a

prevalência dos direitos humanos” é princípio que deve reger as suas relações internacionais (BRASIL, 1988). O que surge como desafio a ser superado é conseguir a integral aplicação desses direitos, pelo Estado, considerada a sua característica de universalização⁸.

O direito à educação não é um fato novo nas constituições brasileiras. A Constituição Imperial e também a Republicana, de 1824 e 1891, respectivamente, já apresentavam-no, tratando-o genericamente como um direito de todos. A Constituição de 1934 atribuiu à educação a condição de obrigação por parte do poder público – e também da família -, mas essa natureza obrigatória tinha aplicação restrita à frequência escolar. Dias, referindo-se a esse momento histórico, afirma: “a questão do direito à educação possui um vício de origem: não se aplicava a todas as crianças em idade escolar, mas apenas àquelas que tinham o ‘privilegio’ de ter acesso à escola”. Ainda segundo a pesquisadora, “a formulação do dever do Estado para com o direito à educação de todos surge, pela primeira vez, na Emenda Constitucional de 1969, em seu Art. 176⁹” (DIAS, 2007, p. 445).

Teixeira, discorrendo acerca da educação enquanto garantia do Estado, afirma que:

Obrigatória, gratuita e universal, a educação só poderia ser ministrada pelo Estado. Impossível deixá-la confiada a particulares, pois estes somente podiam oferecê-la aos que tivessem posses (ou a protegidos), e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais, que para removê-las. A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras (apud DIAS, 2007, p. 446).

Na Constituição Federal de 1988 (CF/88), o direito à educação encontra-se previsto no art. 205, que assim dispõe:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Conforme acena a previsão legal transcrita e as disposições com ela relacionadas, o direito à educação no Brasil é instituído aos moldes recomendados pela DUDH, apresentando duas marcas aparentes: a característica de universalidade, devendo contemplar todas as pessoas, uma vez que deve ser oportunizado a todos o acesso e a permanência na escola; e a obrigação do Estado de promover a educação básica (constituída pela educação infantil, ensino fundamental e médio) de forma gratuita, enquanto garantidor desse direito, importando

⁸ Além da universalidade, são características dos direitos humanos, reconhecidas na Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena, em 1993, também a indivisibilidade, a interdependência e a inter-relação que existe (ou que deve existir) entre eles. Segundo o documento produzido nesse evento, “A comunidade internacional deve tratar dos direitos humanos globalmente, de modo justo e equitativo, com o mesmo fundamento e a mesma ênfase” (COMPARATO, 2004, p. 250).

⁹ “Art. 176 – A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola.” (BRASIL, 1969).

em penalização, direcionada à autoridade competente, a sua não efetivação, ou prestação irregular. O direito à educação recebe a qualificação de direito público subjetivo, tornando todas as pessoas dele detentoras, podendo, ainda, ser reclamada judicialmente a sua violação.

Aparando arestas, no que tange ao aspecto da universalização da educação básica, a legislação constitucional brasileira assegura, no inciso I do art. 208, a educação básica gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, idade esta que é balizada entre os quatro e os 17 anos. Dessa forma, a legalização e o fomento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino apresentada no próximo subitem, recebe justificativa.

O direito à educação, direito social em sua classificação, não se coaduna com a acepção de pessoas, tendo efeito *erga omnes* e ampla abrangência (a tal universalidade), compreendendo também a educação para as pessoas em situação de privação de liberdade. O direito à educação destinado a esse grupo social foi afirmado como parte do direito à educação de jovens e adultos no mundo e tem por objetivo a reinserção social desses agentes, combinada com a promoção da dignidade da pessoa humana.

No plano internacional, o documento “Regras mínimas para o tratamento de prisioneiros”, aprovado no 1º Congresso das Nações Unidas (ONU) sobre Prevenção do Crime e Tratamento de Delinquentes, realizado em Genebra, em 1955, teve destaque porque foi o primeiro instrumento específico que previu o acesso à educação às pessoas privadas de liberdade, devendo ser adaptado à realidade dos diversos países. Dentre as orientações nele constantes, esse instrumento propõe que os sistemas penitenciários dos países adotem todos os meios curativos, morais, espirituais, assistenciais e educacionais disponíveis, a fim de alcançar o propósito de reinserção social da pessoa privada de liberdade. No que respeita o direito à educação, o referido instrumento assim dispõe:

77. Educação e recreio

1. Serão tomadas medidas para melhorar a educação de todos os presos em condições de aproveitá-la, incluindo instrução religiosa nos países em que isso for possível. A educação de analfabetos e presos jovens será obrigatória, prestando-lhe a administração especial atenção.
2. Tanto quanto possível, a educação dos presos estará integrada ao sistema educacional do país, para que depois da sua libertação possam continuar, sem dificuldades, a sua educação (ONU, 1955).

A partir dessa normativa, vários países passaram a dedicar atenção especial à temática da educação em prisões em suas legislações penais. Dessa forma, reconhecem o direito à educação enquanto um direito humano, ainda que não disponham de uma integração oficial da educação ministrada em contexto prisional a seu sistema de ensino. E, na maioria dos casos,

tratam a educação como um direito cuja garantia é devida à pessoa em situação de privação de liberdade, pelo fato de não ser atingido pela condenação jurídico-penal.

Assim é que no Brasil é tratada a educação em prisões. Essa que, para se estabelecer, percorreu longo caminho, encontrando-se ainda em seus primeiros passos quanto à sua estruturação. Pela legislação vigente, toda pessoa privada de liberdade tem direito à educação, o que garante o seu acesso aos estudos. Asseguram tal direito a Constituição Federal e outras normas infraconstitucionais, como o Código Penal (Lei nº 2.848/1940), a Lei de Execução Penal (LEP – Lei nº 7.210/84), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN – Lei nº 9.394/96), o Plano Nacional da Educação (PNE), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e, especificamente, as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação em estabelecimentos penais¹⁰, esta última, uma conquista normativa datada de 2010, que tem por objetivo “apresentar elementos para a definição de uma política macro”, que culmine, futuramente, na criação de um Plano Nacional para a Educação em Prisões, ainda inexistente.

Essas “Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais”, ainda para fins de estruturação dessa política macro, em princípio, demarcam o público específico beneficiário do direito à educação e a modalidade educacional prevista para o seu atendimento. Mas também, em outros âmbitos, preveem a atribuição de sua gestão a partir de uma atuação intersetorial entre órgãos da administração pública na prestação do serviço; estabelecem as fontes de financiamento necessárias; recomendam o desenvolvimento de políticas de elevação da escolaridade - associada à qualificação profissional e articulada a políticas e programas já existentes destinados a jovens e adultos - e a produção de um calendário unificado a ser adotado em cada unidade da federação.

Em linhas gerais, Silva registra que:

No Brasil, o direito à educação do preso está disciplinado de maneira direta ou transversal na Constituição Federal, no Código Penal (lei 2.848/40 e posteriores alterações), na Lei de Execução Penal (lei nº. 7.210/84), nas resoluções e orientações do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP) e de maneira particular nos textos normativos penitenciários de cada unidade da federação, tendo em vista a descentralização da execução penal no país por força da competência concorrente entre União e Estados para legislar em matéria de direito penitenciário (CF/88 Art. 24, I). (2011a, p.115).

A Constituição Federal, em seu art. 205 já referenciado, estabelece o direito à educação e o caráter universal de sua aplicação. O direito à educação destinada às pessoas privadas de liberdade é, por razões óbvias, nesse dispositivo contemplado. Pode-se dizer,

¹⁰ Parecer CNE/CEB Nº 4/2010.

então, que o tratamento constitucional dispensado à educação prisional é indireto, tendo a sua normatização necessária vinculação a um dispositivo de abrangência geral.

O Código Penal Brasileiro, em seu art. 38, dispõe que “o preso conserva todos os direitos não atingidos pela perda da liberdade” e, assim, também mantém normatização indireta em relação ao seu direito à educação. A condenação penal no Brasil é estabelecida dentre três espécies de pena¹¹: as privativas de liberdade, as restritivas de direito e as pecuniárias ou de multa; e tem como efeito direto sobre os direitos civis da pessoa a privação do direito de ir e vir, a primeira, e a supressão dos direitos políticos, todas. A condenação penal, no entanto, não toca o direito à educação - como também outros, indispensáveis à dignidade humana -, estabelecido como obrigação do Estado e que deve ser garantido por ele, respeitada a sua marca de universalidade.

Importa destacar que a educação e sua realização, através da oferta de processos educacionais disponibilizados no interior de espaços de privação de liberdade, não pode estar atrelada a uma ideia de privilégio ou recompensa, moeda de troco devida ao bom comportamento carcerário ou adequações de qualquer natureza. Educação é direito subjetivo da pessoa humana e, claro, também daquela que se encontra em situação de privação de liberdade. A oferta de educação em contextos de aprisionamento constitui-se uma forma de ampliar as possibilidades de gerar para ela um projeto genuíno de inserção social e econômica na saída da prisão, mas, principalmente, como ressignificação do tempo transcorrido na unidade de encarceramento. Na verdade, para além dessas possibilidades, a educação trata-se de um valor em si mesma, por isso goza do *status* de direito humano (SCARFÓ et al., 2011, p. 158).

A Lei de Execução Penal, normativa própria dentro do ordenamento jurídico brasileiro para o disciplinamento do cumprimento de pena, quando esta for estabelecida por sentença judicial condenatória, ratifica a disposição do CP e, em seu art. 3º, dispõe que “ao condenado e ao internado serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei”.

De forma mais direta, a LEP trata da educação enquanto uma assistência, devida pelo Estado, à pessoa privada de liberdade. Todas as assistências estão elencadas no art. 11 desse compêndio legal¹², tendo a garantia delas o fim de prevenir o crime e orientar o retorno do (a) egresso (a) do sistema prisional à convivência em sociedade. Dispõe, ainda, o art. 83 que todo estabelecimento penal de cumprimento de pena deve contar em suas dependências com áreas

¹¹ Art. 32 do Código Penal (Lei nº 2.848/1940).

¹² As assistências são: material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa.

e serviços destinados à realização dessas assistências¹³. Já dentre os arts. 17 e 21 da referida lei está disciplinada, em linhas gerais, a assistência educacional.

O art. 17 da LEP preceitua que “a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado”. Julião (2011, p. 191) observa que “educação e trabalho são duas importantes categorias que permeiam toda a discussão sobre programas de ressocialização ou reinserção social no sistema penitenciário”. Deve ser considerado, nesse processo, que para fins de ressocialização da pessoa em situação de privação de liberdade, a instrução escolar não deve ficar adstrita à escolarização, mas atentar para a possibilidade de uma formação integral do (a) aprendente, estando articulada, ainda, com outras ações formativas (IRELAND, 2011).

E Silva (2011a, p. 116), afirmando que “não basta que a assistência educacional na prisão ocupe-se de uma formação intelectual, mas também de uma preparação prática dos indivíduos para que possam competir com um mínimo de dignidade pela aquisição de trabalho”, defende que, quando da formação profissional nos estabelecimentos penais, a pessoa privada de liberdade precisa ser familiarizada com o instrumento e os recursos tecnológicos com os quais irá lidar no seu retorno à convivência social.

Segundo reza o art. 18 da LEP, “o ensino de primeiro grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da unidade federativa”. Pode-se observar que mais uma normativa trata da responsabilidade do Estado para com a garantia do direito à educação. No caso em específico, do direito à educação da pessoa privada de liberdade. Por esse dispositivo, à unidade federativa é atribuída a competência da gestão e oferta da educação prisional, que normalmente vincula-se à Secretaria de Educação dos estados. Esses órgãos ficam incumbidos de implementar e gerir processos educacionais no interior de estabelecimentos penais de seu território, processos esses que são oferecidos na modalidade de educação para jovens e adultos (EJA). Essa vertente educacional é disciplinada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), Lei nº 9.394/96, mais adiante comentada, quando da explicitação dos métodos de educação para jovens e adultos implementados em unidades prisionais.

Dados consolidados sobre o sistema prisional, divulgados pelo Sistema Integrado de Informações Penitenciárias (InfoPen), datados de 2013, apontam que do total da população

¹³ A Lei nº 12.245/10 incluiu o § 4º no art. 83 da Lei nº 7.210/84 (LEP), dispondo que “serão instaladas salas de aulas destinadas a cursos do ensino básico e profissionalizante”. Esse dispositivo, na realidade, pretende que as novas instalações destinadas à função de encarceramento incluam em seu projeto e na construção, propriamente dita, espaços destinados especificamente para fins educativos. Não se pode entender que institui, de logo, que todas as unidades prisionais possuam sala (s) de aula e que, para isso, atribuam a determinado espaço físico essa função. A realidade é quase sempre bem contrastante do que dispõe a normativa; os estabelecimentos penais apresentam espaços não adequados, mais comumente. São verdadeiras “celas de aula”, sem o mínimo preparo à consecução de sua finalidade educacional/formadora.

carcerária daquele ano, 5,10% das pessoas privadas de liberdade eram analfabetas e mais da metade delas, mais precisamente 56,17%, eram alfabetizadas, mas não haviam concluído o ensino fundamental, nível médio da educação básica. É perceptível a vulnerabilidade desse público no que se refere à escolaridade. Muitas dessas pessoas não chegaram a ser alfabetizadas e, se o foram, o foram precariamente, demonstrando a realidade que o nível de alfabetização das mesmas fica, em muitas delas, limitado à escrita de seus próprios nomes.

Sendo assim, pela própria demanda que se apresenta, os programas educacionais desenvolvidos na modalidade EJA, no interior de estabelecimentos penais são quase sempre de letramento, realizando a alfabetização propriamente dita. Quando mais adiantados, estabelecem modelos modulares para a realização da escolarização em nível de ensino fundamental, pouco sendo realizada a oferta de educação em nível médio. Quanto aos programas profissionalizantes, que recebem também um disciplinamento específico na LEP, no tocante à sua realização, muitos são os casos em que eles são ofertados em nível de formação inicial apenas, com curta duração e, por isso, não possibilitam uma prática suficiente à especialização dos aprendentes.

Na LDBEN pode ser encontrada a normatização da educação para jovens e adultos, mas essa lei não contemplou especificamente a educação ofertada em estabelecimentos penais. Essa omissão foi suprida nas disposições constante do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído mediante a Lei nº 10.172/2001. Dentre as metas previstas nesse Plano, a 17ª prevê a implantação, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens em conflito com a lei, de programas de educação de jovens e adultos, em nível fundamental e médio, assim como programas de formação profissional, garantindo, ainda, para o público prisional estudante o fornecimento de material didático-pedagógico pelo Ministério da Educação (MEC). Outra novidade que apresenta é a oferta de programas de educação à distância e a possibilidade de participação, neles, às pessoas privadas de liberdade.

Essa normativa – o PNE – foi reformulada, sendo revogada pela Lei nº 13.005/14, que “saiu do forno” há bem pouco tempo, uma vez que sua nova versão foi promulgada em 25 de junho de 2014. No que se refere à educação realizada no interior de estabelecimentos penais, o “Novo PNE” muito pouco tratou, mas quando o fez, precisamente nas recomendações enumeradas 9.8 e 10.10, referiu-se à necessidade de uma preparação docente especial para o exercício do magistério ofertado nesse contexto específico. Tratando da redução da taxa de analfabetismo absoluto na porcentagem de 5%, até esse ano de 2015 em curso, da elevação da taxa de alfabetização para as pessoas maiores de 15 (quinze) anos e da erradicação do analfabetismo, considerou a população em situação de privação de liberdade, como não

poderia deixar de ser (BRASIL, 2014a). No entanto, foi silente em relação a outros aspectos tão preocupantes quanto a formação docente, como são aquelas referentes à seleção específica desses profissionais, quando da realização de concurso público para o exercício da função do magistério no interior de prisões, e à necessidade de criação de um plano nacional específico, de forma a que se promova a urgente regulamentação dessa educação, de forma especial, uma vez que considere as particularidades do contexto carcerário e a condição dos aprendentes que vivenciam essa realidade. Essa normativa poderia até mais, com amparo nas Diretrizes Nacionais para a oferta de educação em estabelecimentos penais, prever uma melhor estruturação da educação ofertada nesse contexto, mas não o fez.

Outro marco legislativo na área da Educação em Prisões e passo importante dado pelo poder público para ampliar e qualificar a oferta de educação nas penitenciárias, deu-se no ano de 2011, com a instituição do Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional. Essa normativa demarca a recomendação em favor de uma integração entre os órgãos responsáveis pelo ensino público com os órgãos responsáveis pela execução penal, bem como a elaboração, pelos estados, de “planos estaduais de educação para o sistema prisional, abrangendo metas e estratégias de formação educacional da população carcerária e dos profissionais envolvidos em sua implementação”, conforme disposição do inciso I, do art. 4º do Plano (BRASIL, 2011).

Por fim, impende apresentar o tratamento dado pelo PNEDH à educação em prisões. Esse documento aprofundou e trouxe novos caminhos para a educação no Brasil, sobretudo para a educação em direitos humanos, ainda que este tema seja recente no processo educacional brasileiro. Benevides ensina que:

A Educação em Direitos Humanos parte de três pontos: primeiro, é uma educação permanente, continuada e global. Segundo, está voltada para a mudança cultural. Terceiro, é educação em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, ou seja, não se trata de mera transmissão de conhecimentos. Deve abranger, igualmente, educadores e educandos (2007, p. 346).

O PNEDH traz consigo diferentes conceitos e possibilidades. Entende os direitos humanos em seu sentido amplo, decorrente da dignidade do ser humano, abrangendo, dentre outros, o direito à vida com qualidade, à saúde, à educação, à moradia, ao trabalho e à diversidade cultural (SACAVINO, 2007, p. 464). Em sua meta 26, “determina que os Poderes Públicos deverão apoiar a elaboração e a implementação de Programas para assegurar a educação básica nos sistemas penitenciários” e tem como um de seus objetivos a construção de uma cultura fundamentada nos direitos humanos em todos os espaços sociais (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, o PNEDH é o instrumento normativo que atende às demandas mais urgentes da educação realizada no contexto prisional como um direcionamento, na sua finalidade de atender a um público que apresenta profundas carências, em especial a carência de uma educação significativa, uma educação imbuída de um potencial verdadeiramente transformador e com possibilidade de promover a formação de sujeitos de direitos, notadamente daqueles que se encontram em conflito com a lei.

1.1 O SISTEMA PENITENCIÁRIO BRASILEIRO E O CONTEXTO PRISIONAL

O sistema penitenciário brasileiro está fundamentado numa política que tem por objetivo promover a ressocialização da pessoa privada de liberdade, (re)educá-la, segundo uma disciplina e uma ordem própria, de forma a torná-la apta a um convívio social harmônico quando de seu retorno à situação de liberdade, decorrido o período de encarceramento.

A proposta ressocializadora desse sistema penitenciário tem sua origem vinculada ao sistema progressivo de cumprimento de pena de Montesinos¹⁴. Idealizado pelo Coronel Manuel Montesinos y Molina¹⁵, com implementação na Espanha, o Sistema Montesinos norteou as primeiras experiências penitenciárias que contaram com uma penalização progressiva, sendo responsável pela introdução da função reeducativa da pena no ordenamento jurídico daquele país (de forma pioneira), voltada ao respeito à integridade do preso, remuneração pelo trabalho e ausência de castigos corporais, o que encontra respaldo nos padrões das regras orientadoras da execução penal atual. Aliás, o Sistema Montesinos representou um enorme avanço no que diz respeito ao tratamento penal humanitário (SILVA, 2011a, p. 37).

Também se atribui à política ressocializadora do sistema penitenciário a condição de variante da doutrina da prevenção especial. No estudo da finalidade da pena criminal, essa doutrina defende que a pena é um instrumento de atuação preventiva sobre a pessoa do delinquente, este tomado individualmente, e tem por finalidade última evitar que o mesmo

¹⁴ O sistema Montesinos foi contemporâneo do *Mark System* inglês (executado em Norfolk, Austrália) e do Sistema Progressivo irlandês (executado na Irlanda), todos europeus e datados de meados do século XIX (SILVA, 2011a, p. 36-37).

¹⁵ Montesinos y Molina foi governador do Presídio de Valencia, na Espanha, de 1835 a 1854, o que lhe conferiu a importante função de direção do referido centro prisional. A partir dessa experiência laboral, tornou-se teórico do penitenciarismo e precursor do tratamento humanitário destinado às pessoas privadas de liberdade. Acreditava que a prisão precisava promover a recuperação dessas pessoas, a ser realizada durante o período de recolhimento, e defendia que a função do presídio era devolver à sociedade pessoas honradas e trabalhadoras, uma vez que afirmava ser o trabalho o melhor instrumento para o propósito reabilitador da pena.

volte a delinquir, isto é, reincida no crime. Essa doutrina considera o condenado infrator especificamente e propõe o seu tratamento.

Existem duas teorias principais acerca da finalidade da pena e dos fundamentos de sua aplicação: as chamadas teorias absolutas, advindas da doutrina da retribuição, ou da expiação; e as chamadas teorias relativas, ou preventivas, que se dividem em dois grupos de doutrinas, que são a doutrina da prevenção geral e a doutrina da prevenção especial. Registre-se haver, ainda, a formulação de uma terceira teoria, denominada mista ou unificadora, que mescla os fundamentos das duas que a antecedem.

As teorias absolutas consideram a pena como sendo um instrumento de retribuição, expiação, reparação ou compensação do mal do crime e que tem por fim a reação punitiva do Estado. De acordo com elas, como resposta ao mal constitutivo do delito, outro mal se impõe ao seu autor - que vem a ser a pena. As teorias relativas, por sua vez, fundamentam-se na ideia de prevenir o cometimento de crimes, atribuindo à pena a capacidade e missão de estabelecer alguma intimidação, ou inocuização social em relação à prática delitiva. Além disso, na seara dessa segunda teoria, as penas são apresentadas de forma a fortalecer a consciência jurídica dos cidadãos e sua confiança na força do sistema judiciário estatal. Sendo assim, as teorias relativas aplicam-se a toda a sociedade, de uma forma geral, ou ao indivíduo infrator individualmente, o que estabelece a diferença entre a prevenção geral e a especial, ou individual.

Na doutrina da prevenção especial, identificam-se duas possibilidades de atuação da pena sobre a pessoa do infrator, sobre a sua personalidade. De um lado, a pena persegue uma prevenção positiva, isto é, é imposta à pessoa privada de liberdade de forma a perseguir a sua ressocialização, propondo uma correção do indivíduo. É uma pena-tratamento. De outro lado, a pena tem por fim uma intimidação ou inocuização do sujeito infrator, mediante a privação de liberdade, pretendendo neutralizar a possível nova ação delitiva por parte deste, que se intimida diante dos prejuízos advindos da perda de seu direito de ir e vir e de todas as privações a que fica submetido. Essa é a prevenção especial negativa.

A lógica da doutrina especial positiva, ou seja, daquela que propõe um tratamento do delinquente para fins de sua ressocialização, e é aplicada no Brasil, é a de que, enquanto cumprindo a sua pena, sejam proporcionados à pessoa privada de liberdade meios que lhe capacitem a possibilidade de viver a sua vida plenamente quando do retorno ao convívio social. Segundo Silva (2011a, p. 67), “o tratamento penitenciário consiste no conjunto de ações sociológicas, penais, educativas e psicológicas empreendidas em face do delinquente, destinadas a facilitar sua readaptação à sociedade”.

Fazendo-se uma breve retrospectiva histórica, pode-se dizer que as penas e sanções impostas pelo Estado aos indivíduos infratores foram evoluindo, com o passar do tempo, no sentido de se promover uma maior humanização no cárcere. As penas desumanas e degradantes, usadas no primitivo sistema punitivo, foram cedendo lugar a outras, carregadas de um sentido mais humanitário, cuja finalidade é o tratamento do infrator para o seu convívio social, atual e futuro. Os castigos corporais e os suplícios, de caráter eminentemente retributivo, não são mais admitidos nos sistemas penais dos Estados democráticos. Como a mais gravosa das sanções legais admitidas hoje, a pena privativa de liberdade promove a acepção dos indivíduos criminosos do seio da sociedade, de um lado, mas subsiste segundo uma política que possibilite a ressocialização dessas pessoas, de outro, não lhes podendo ser imposta de forma a tolher os direitos inerentes à condição humana.

Na legislação brasileira, como acontece na maior parte dos outros países, a execução da pena privativa de liberdade dá-se de forma progressiva. Assim, um indivíduo criminoso condenado, quando do cumprimento de sua reprimenda, passa de um regime inicial a outro menos rigoroso, gradativamente, atendendo a critérios objetivos e subjetivos que denotam o decurso do tempo e o comportamento carcerário do mesmo, respectivamente. Essa sucessão de regimes tem previsão legal no art. 112 da LEP e o condão da ressocialização acima identificada.

São três os regimes existentes: fechado, semiaberto e aberto. E as penas privativas de liberdade podem ser aplicadas na forma de reclusão ou de detenção. As penas de reclusão são cumpridas em regime fechado, semiaberto e/ou aberto; as de detenção, apenas em regime semiaberto e aberto.

Quando da aplicação da pena restritiva de liberdade, nos casos em que a condenação tem pena estabelecida superior a oito anos, atendendo a critérios que tratam de características do agente infrator, de circunstâncias relacionadas ao crime; e, por vezes, até do comportamento da vítima, o primeiro dos regimes a ser aplicado é o fechado. Esse, sobre o qual recai o presente estudo, é o mais gravoso deles e exclusivo à pena de reclusão. No regime fechado, a execução da pena é cumprida sempre em estabelecimento de segurança máxima ou média e, a partir dele, a progressão a regimes menos rigorosos se realizará, quando a pessoa privada de liberdade, mediante transferências, passará ao regime semiaberto e, depois, ao aberto, condições que lhe favorecerão o retorno ao convívio social. Durante o cumprimento de pena no regime semiaberto, o trabalho externo (fora do estabelecimento penal) é permitido, havendo o recolhimento dos internos no turno da noite, feriados e finais de semana. Quando no regime aberto, o recolhimento limita-se apenas aos dias de feriado e finais de semana. O

instituto jurídico da progressão de regimes, como também o é o livramento condicional, a remição de pena pelo trabalho ou pelo estudo, e outros ainda, são chamados de benefícios.

Segundo já referenciado, para além da progressão de regime por que passam as pessoas privadas de liberdade, no decorrer do cumprimento de pena, o sistema penitenciário propõe-se a lhes favorecer um tratamento, sendo esse um dos pilares de sua política ressocializadora. Esse tratamento está vinculado à individualização dessas pessoas a partir da relação das mesmas com o crime praticado, realizada através do exame criminológico¹⁶, para fins de elaboração de um tratamento penal individualizado, vinculando-se, ainda, às assistências previstas na LEP que, dentre suas principais funções, impinge maior humanização à vivência na prisão e, ainda, um apoio (na concessão de alojamento e alimentação, pelo período de dois meses) destinado ao egresso¹⁷, quando de sua saída, nos casos em que isso seja necessário.

A realidade, infelizmente, é que esses preceitos legais não são aplicados na prática e, como consequência, a política ressocializadora do sistema penitenciário brasileiro não se efetiva, sendo reconhecida como um problema social dos mais difíceis a serem enfrentados. Alguns benefícios, como é o da progressão de regime ao longo da execução da pena, embora em muitos casos grassem a mora judicial conhecida, ainda são efetivados através de determinações do Poder Judiciário, notadamente do trabalho dos juízos da Execução Penal estadual e federal. Mas quanto às assistências, que têm previsão de realização no âmbito social, material, da educação, da saúde, jurídico e religioso, essas quase sempre são exercidas de forma precária, sendo ineficazes e confundidas, pelo poder público e também pela sociedade, como um privilégio a ser oferecido às pessoas em conflito com a lei, o que não é razoável.

O item 39 da exposição de motivos à LEP, datado do ano de 1983, apresenta um panorama da realidade prisional no Brasil, ainda antes da promulgação dessa lei específica:

No Relatório da CPI do Sistema Penitenciário acentuamos que “a ação educativa individualizada ou a individualização da pena sobre a personalidade, requisito inafastável para a eficiência do tratamento penal, é obstaculizada na quase totalidade do sistema penitenciário brasileiro pela superlotação carcerária, que impede a classificação dos prisioneiros em grupo e sua consequente distribuição por estabelecimentos distintos, onde se concretize o tratamento adequado” [...] “Tem, pois, esta singularidade o que entre nós se denomina sistema penitenciário: constitui-

¹⁶ O exame criminológico está previsto no art. 34, *caput*, do Código Penal. Legalmente, ele deve ser realizado na pessoa privada de liberdade, logo no início do cumprimento de pena, pela Comissão Técnica de Classificação existente nas unidades prisionais. Comissão essa composta por um psicólogo, um psiquiatra e um assistente social, que tem por finalidade verificar a melhor forma de execução de pena, de maneira individualizada.

¹⁷ Entende-se por egresso do sistema penitenciário, conforme se pode apreender do item 47 da exposição de motivos à LEP, “o liberado definitivo, pelo período de um ano, a contar da saída do estabelecimento penal, e o liberado condicional, durante o período de prova” (BRASIL, 1983).

se de uma rede de prisões destinadas ao confinamento do recluso, caracterizadas pela ausência de qualquer tipo de tratamento penal e penitenciárias entre as quais há esforços sistematizados no sentido da reeducação do delinquente. Singularidade, esta, vinculada por característica extremamente discriminatória: a minoria ínfima da população carcerária, recolhida a instituições penitenciárias, tem assistência clínica, psiquiátrica e psicológica nas diversas fases da execução da pena, tem cela individual, trabalho e estudo, pratica esportes e tem recreação. A grande maioria, porém, vive confinada em celas, sem trabalho, sem estudos, sem qualquer assistência no sentido da ressocialização” (Diário do Congresso Nacional, Suplemento ao n. 61, de 04.06.1976, p. 2) (BRASIL, 1984).

Na atualidade, os problemas enfrentados no sistema penitenciário brasileiro ainda são os mesmos. A LEP foi promulgada, expondo, por vezes pormenorizadamente, o tratamento que deve ser dispensado às pessoas privadas de liberdade, reclusas nos estabelecimentos penais do país, quanto às assistências. Além dessas disposições legais, há diretrizes próprias para o tratamento dos reclusos, tanto em âmbito internacional (as Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros da ONU, de 1955), quanto em âmbito nacional (as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil, estabelecidas pelo CNPCP, em 1984). Entretanto, o sistema penitenciário lida com uma defasagem de políticas públicas próprias considerável.

Não há uma oferta satisfatória e organizada de políticas de saúde voltadas à situação de encarceramento, nem mesmo que considerem atividades físicas as mais básicas, necessárias à condição de confinamento; as ofertas materiais são precaríssimas, muitas vezes insuficientes até mesmo a oferta de um colchão à pessoa privada de liberdade, ou de uma alimentação equilibrada; a assistência jurídica apresenta limitações para o atendimento à grande demanda; e as assistências sociais, ou mesmo religiosas, não se situam, na grande maioria das propostas, respeitando a diversidade cultural ou a condição de laicidade estatal.

No que tange à educação, embora o país conte desde 2010 com diretrizes nacionais específicas para a sua oferta em estabelecimentos penais, é que inexiste um plano nacional de educação elaborado para a oferta no interior de estabelecimentos penais, o que se considera mais propício, considerando-se as especificidades do contexto prisional, estando recomendado que os estados, particularmente, procedam a essa elaboração. Os prejuízos advindos dessa descentralização da proposta educacional específica à situação de privação de liberdade podem ser percebidos na baixa qualidade dos processos educacionais realizados nas prisões, pelos estados, bem como na inadequação da estrutura curricular trabalhada nos processos de ensino-aprendizagem, na ausência de uma regularização dos espaços e horários destinados às aulas e até mesmo no preparo profissional do corpo docente.

A realidade prisional é, antes de tudo, baseada em restrições. Os sujeitos em situação de privação de liberdade têm restrito o seu direito de ir e vir, principalmente, mas decorrentes

dele, restrições outras de variadas ordens. O tempo, no cárcere, é administrado pela instituição e, assim, o período destinado ao banho de sol, os dias de visita, os horários de refeição e de recolhimento. Também o são os espaços de uso comum, a comida e os regramentos de disciplina geral.

Encarceradas, as pessoas em situação de privação de liberdade não possuem autonomia sobre as suas vidas, não gozam de privacidade, nem escolhem os seus afazeres. Conforme defende Silva,

A prisão oferta ao prisioneiro o mínimo necessário à sobrevivência, porém, se tratam de itens impessoais que não tem relação com sua esfera de particularidade, o que ressalta a sensação, dentre os internos, de haverem atingido o mais baixo nível de degradação humana (2011a, p. 53).

Na vivência geral do ambiente prisional, aspectos relacionados com disciplina¹⁸, segurança e ordem evidenciam o caráter punitivo da pena e da prisão, muito mais veementemente do que qualquer outra proposta, destacando-se ainda uma espécie de anulação do sujeito. Interessa à direção dos estabelecimentos penais o bom comportamento da pessoa privada de liberdade, a sua obediência às regras de conduta estabelecidas pela administração, a sua recepção resignada da comida ofertada e dos horários estabelecidos; a sua adaptação à vida do cárcere, enfim, sem reclamações ou motins. Penna esclarece que:

Quanto mais o indivíduo se adequar às regras e disposições da vida na prisão, quanto menos trabalho der aos funcionários responsáveis por sua custódia, melhor e menor será a sua estadia na instituição. Preso bom, aos olhos da administração, é o preso adaptado, e esse passa a ser o objetivo perseguido pelo preso, por uma questão de sobrevivência, e pela administração, para que o preso não crie problemas (2011, p. 136).

Há todo um encadeamento de procedimentos a serem executados em face da pessoa privada de liberdade, desde a sua entrada na prisão, que objetiva o assujeitamento desta à ordem penitenciária. Em princípio, por exemplo, ao ingressar na prisão, a pessoa deve passar por um procedimento de isolamento, ficando separado não só do mundo exterior, mas também dos (as) outros (as) internos (as). Esse isolamento tem, geralmente, a duração de trinta dias e põe o indivíduo infrator a sós com a sua condição de criminoso e com o poder que é exercido sobre ele, recolhido a uma cela. Segundo afirma Resende:

Esse período de isolamento faz com que o detento entre em contato quase que unicamente com a solidão, [...] permitindo, de certo modo, espontaneamente, a individualização do castigo, pela reflexão a que obriga, fazendo o remorso aflorar, levando ao arrependimento e à correção (2011, p. 53).

¹⁸ Foucault (2009, p. 203) discorre acerca dessa disciplina que fica a cargo da instituição prisional. Segundo ele, a disciplina “é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma ‘física’ ou uma ‘anatomia’ do poder, uma tecnologia” de que se serve a instituição como um instrumento para atingir um determinado fim.

Ainda na entrada, a prisão também impinge à pessoa uma individualização objetiva, identificável e controlável: uma numeração. Um número, correspondente à sua matrícula, é atribuído ao indivíduo preso como meio de identificação do mesmo e de facilitar a sua localização, uma vez inserido na comunidade carcerária. Promove-se, dessa forma, uma reificação da pessoa privada de liberdade e um recorte de sua singularidade. Os nomes são suprimidos, ou relegados a um segundo plano.

Então começam os registros e as anotações que irão compor o prontuário do indivíduo na prisão; são os atestados carcerários, os laudos e os pareceres, documentos que dão conta da conduta, do comportamento e da adequação às regras por parte de cada uma das pessoas privadas de liberdade, individualmente, e são utilizados para análise da concessão de benefícios, uma vez que estão relacionados ao requisito subjetivo do cumprimento de pena. O preenchimento desses documentos é da alçada da instituição e os apontamentos descritivos das condutas individuais funcionam como um instrumento de coação a sugerir um constante processo de sujeição dessas pessoas. Resende (2011, p. 57) trata dessa situação instaurada na engrenagem disciplinar da prisão como “função política da escrita”, defendendo que as anotações permitem a constituição do (a) preso (a) condenado (a) como objeto descritível, passível de análise, sob o controle de um conhecimento contínuo, o que, concretamente, enseja o seu assujeitamento, ou a sua objetivação, o que também considera.

O exame criminológico é o primeiro instrumento de individualização da pena a que a pessoa presa é submetida e também o primeiro dos documentos produzidos. Resende (2011, p. 56) defende a ideia de que “o exame faz com que cada indivíduo preso seja transformado em um caso, podendo ser descrito, classificado, normalizado, comparado, excluído, mensurado, num constante processo de objetivação e sujeição”.

Na prisão, a vigilância é empreendida sem limites de tempo e de espaço. O modelo panóptico¹⁹ dos estabelecimentos penais permite o olhar que não descansa sobre tudo, principalmente sobre as pessoas. Toda ação pode gerar uma anotação, sobretudo a ação indisciplinada, e assim se constrói e reconstrói, incessantemente, um assujeitamento da pessoa privada de liberdade – na forma de sujeição às regras da instituição, numa espécie de uniformização das condutas individuais, que traduzem uma condição de vulnerabilidade cada

¹⁹ Jeremy Bentham é o criador do *Panopticon*, modelo arquitetônico utilizado nas edificações prisionais, que, por sua articulação de aberturas, compartimentos, passagens, transparências e intervalos regulares, permite uma visibilidade ampla dos indivíduos encarcerados, possibilitando uma vigilância constante dos mesmos, de forma contínua. Essa vigilância promove um maior controle dos indivíduos em suas celas, nos espaços comuns, onde quer que se encontrem no interior da unidade prisional.

vez mais latente do (a) preso (a) que, de forma inevitável, relaciona a sua situação de encarceramento ao cometimento do ilícito penal que lhe deu ensejo.

Não que inexistam as “regras da malandragem”, ou seja, as regras de dentro da prisão, que são aquelas formuladas pelos (as) próprios (as) reclusos (as), no interior do cárcere. Essas definem o modo de organização entre os presos. Prescrevem o comportamento e as condutas para a convivência na cela e entre as celas. A desobediência ou inobservância a essas regras são denominadas “mancadas” e sofrem o que se denomina “cobranças”, por parte dos (as) internos (as), que são efetivadas por meio de repreensões; repreensões que vão das mais simples às mais severas. Resende sustenta que essas regras são as mais consideradas pelas pessoas privadas de liberdade, que são as mais respeitadas por elas (RESENDE, 2011, p. 65). E isso pode ser justificado porque essas regras são formulações próprias dessas pessoas, numa espécie de autovalorização. Mas não o são a ponto de livrá-las da sujeição a que estão submetidas pelas “regras da instituição”, da coerção que os regimentos ditados pela direção e corpo técnico das instituições impõem como balizas de disciplinamento e sujeição. Há casos até em que as mancadas são punidas internamente porque trazem prejuízos para além da pessoa agente da indisciplina carcerária, com punição destinada a todos pelo erro de um só.

Foucault apresenta um conceito que denomina “docilidade dos corpos”, tratando da disciplina no interior de instituições sociais que promovem qualquer espécie de acepção social, como em tempos mais remotos os conventos e os exércitos, mas depois os manicômios e as prisões (a partir do século XVIII). Essa docilidade relaciona o assujeitamento a que as “regras da instituição”, por meio do que prescreve como normas próprias, submete as pessoas privadas de liberdade em sua condição de cárcere. Segundo ele, “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2009, p. 132). Acerca da disciplina, esse autor explica que:

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita (2009, p. 134).

Nas prisões, as pessoas e seus corpos sofrem esses efeitos a elas impostos pela disciplina, ou disciplinas, que seja, uma vez entendidas as “regras da instituição” de forma quantificável. Elas passam a uma condição de extrema submissão; a existência delas considera essa vinculação. E o assujeitamento das mesmas torna-se inevitável. Resende (2011, p. 74) analisa que “na narrativa dos presos a docilidade e utilidade podem ser

traduzidas para o que eles chamam de humildade”. Essa humildade faz as pessoas privadas de liberdade, regularmente, cumprirem a disciplina prisional, temerem as disposições coercitivas da direção e tomarem, naturalmente, uma postura de sujeição, também identificada em suas narrativas, na forma de “adaptação” (RESENDE, 2011, p. 75).

Silva esclarece que:

No limite, o fim da prisão não é a readaptação do sujeito à sociedade, mas o de reajustá-lo às normas do estabelecimento prisional. Isso porque, em razão do seu fechamento, o interno sofre uma ruptura entre a realidade “fora” dos muros da prisão e o universo dessa instituição em tela. Há uma deterioração de sua identidade forjando-lhe uma nova. Admite-se que a prisão submete os internos a uma rígida rotina, com regras restritivas, asfixiantes e isso implica na desadaptação dos internos à vida livre e na adaptação aos padrões e procedimentos impostos pela instituição.

[...]

Portanto, a prisão e sua forma organizacional não contribuem, senão, para acentuar a privação do indivíduo, posto que as relações ali travadas são permeadas pelo medo, pela violência e o não reconhecimento da identidade do sujeito (2011a, p. 120).

Assim é que se torna desafiador o trabalho de pensar a política ressocializadora do sistema prisional brasileiro e, ao lado dela, os meios de que se utiliza para a sua efetivação, dos quais citar o trabalho e, especialmente, a educação. Principalmente, no lastro dessa política, encontrar a possibilidade de “formação de sujeitos de direitos” em suas prescrições, quando a condição das pessoas é de assujeitamento, submissão e privações das mais variadas.

Ponto crucial de observação, antes de qualquer outro, é o de que as pessoas privadas de liberdade são sujeitos de direitos e essa condição não os restringe a de sujeitos sob tratamento carcerário apenas. São sujeitos de direitos pela sua própria condição humana e, a partir do reconhecimento de que todos os homens são universalmente dignos, não se poderia aceitar que a inclusão ou exclusão dessa comunidade, como de alguma outra, se desse a qualquer momento em razão dos méritos ou deméritos pessoais. São sujeitos de direitos reconhecidos assim pela própria legislação interna que, com o advento da Constituição de 1988 e o reconhecimento formal expresso da cidadania e da dignidade da pessoa humana como fundamentos do Estado Democrático de Direito brasileiro, possibilitou redimensionamentos legais específicos, dentre eles o da execução penal, de maneira que às pessoas privadas de liberdade foi atribuída essa condição²⁰ (SILVA, 2011a, p. 111-113).

As pessoas privadas de liberdade, portanto, são sujeitos de direitos. Mas diante da realidade de privações e assujeitamento em que estão inseridas, como assumir essa condição? Freire defende a educação enquanto meio de emancipação do sujeito, que não funcione para a

²⁰ A LEP, como já referenciado anteriormente, tomando como premissa a pessoa privada de liberdade na condição de sujeito de direitos, resguarda-lhe todos os direitos e garantias da condição humana, com exceção das restrições peculiares e inerentes ao instituto da prisão, que são a liberdade de locomoção e o exercício dos direitos políticos.

sua domesticação, mas para a sua libertação. Uma educação que, ministrada de forma dialógica, permita que os conhecimentos sejam construídos a partir do sujeito (em seu tempo, espaço e convívio social), enquanto referencial e, assim, seja uma educação significativa. Segundo ele:

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito (FREIRE, 1967, p. 34).

Aos moldes freireanos, a educação fixa-se num homem-sujeito, “na sua ontológica vocação de ser sujeito” (*ibidem*), repudiando o assujeitamento deste, a sua transformação num homem-objeto. É uma proposta educacional que busca o favorecimento de uma conscientização do sujeito, mediante processos de autorreflexão e de reflexão sobre o seu contexto.

Tomada assim, a assistência educacional passa a se situar como um meio de garantir à pessoa privada de liberdade, em todo o contexto de assujeitamento em que se encontra inserida, alguma autonomia. Autonomia no âmbito do pensamento, do comportamento e ainda a possibilidade de transformação de si, enquanto sujeito, vindo a ser um meio apto à proposta penitenciária de ressocialização. Tomada assim, a educação pode ser vista como um meio de formação de sujeitos de direitos.

Não se trata de atribuir à educação o lugar de redentora do sujeito, notadamente do sujeito privado de liberdade, relegando a ela a resolução de problemas de cunho histórico, social e principalmente econômico. A educação é apresentada aqui, repita-se, como um dos meios aptos a se promover a proposta ressocializadora da política penitenciária. Ireland, nesse sentido, adverte que:

Ao se tratar da educação em prisões como direito inalienável da pessoa presa, faz-se necessário entender a relação desse direito com outros, como saúde, trabalho, renda e segurança, para, ao reconhecer a centralidade da educação, não cair na contradição de depositar nesta a responsabilidade de resolver, por si só, o problema da violência e da criminalidade e de “habilitar” a pessoa privada de liberdade para a sua reentrada na sociedade (2011, p. 23).

No cárcere, a educação é sem dúvida uma forma de otimização do tempo ocioso. Até mesmo os trabalhos desenvolvidos na prisão reclamam alguma formação educacional. É lugar também de afirmação da personalidade, na medida em que os estudantes encontram na sala de aula um espaço para ser, individualmente, principalmente nas relações estabelecidas com os educadores e com os seus pares; é lugar de expressão e de possibilidade de uso de diferentes linguagens; é lugar de compartilhamento de experiências de vida e de aprendizagens; é lugar

onde os(as) estudantes sentem diminuída a invisibilidade e estigmatização social a eles(as) conferida pela própria aceção espacial. Scarfó et al. afirmam que:

A educação na prisão é mais que um dispositivo de tratamento, é mais que uma ação terapêutica. Constitui-se como um direito humano que, por sua potencialidade, tem um impacto favorável sobre a melhoria da qualidade de vida dos(as) detentos(as) não somente enquanto dura seu aprisionamento, mas também na sua volta à sociedade e ao exercício de maiores e melhores direitos (2011, p. 151).

Indiscutível é que a educação tem potencial para produzir muitos efeitos nos sujeitos dela participantes, quando realizada com um mínimo de responsabilidade, compromisso social e, claro, qualidade – principalmente efeitos íntimos, que orbitam na esfera dos valores.

1.2 A EJA NA PRISÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se a modalidade de educação inserida no sistema de ensino nacional, voltada a atender um público composto por jovens e adultos que não tiveram acesso aos estudos durante a idade regular (estabelecida entre os quatro e os 17 anos²¹), ou tiveram que abandonar o(s) processo(s) educacional(is) do(s) qual(is) participaram por motivos diversos. Estão inclusas, ainda, nesse público, as pessoas idosas, ou seja, aquelas que contam com mais 60 anos de idade²² e têm interesse em continuar estudando, embora a sigla não evidencie essa participação de forma explícita.

O Título V, Capítulo II, Seção V, da LDBEN – Lei nº 9.394/96, ou mais precisamente o art. 37 da referida normativa, assim dispõe acerca dessa modalidade educacional:

Art. 37 – A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento²³ (BRASIL, 1996).

²¹ Convencionalmente, essa é a faixa etária entendida como idade regular para a participação de uma pessoa em processos educacionais relacionados à educação básica, considerando-se a disposição do art. 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/96), acerca do dever do Estado para com a educação escolar pública. Mais correto, no entanto, seria tratar essa faixa etária, identificada por idade regular, como “fase da vida historicamente considerada adequada”.

²² A Organização Mundial da Saúde (OMS) classifica cronologicamente como idosa a pessoa com mais de 65 anos de idade, em países desenvolvidos; e com mais de 60 anos, em países em desenvolvimento. Nessa mesma proposta, o Estatuto do Idoso, Lei nº 10.741/03, considera idosa a pessoa com idade igual ou superior a 60 anos.

²³ Parágrafo acrescido pela Lei nº 11.741, promulgada em 16/07/2008.

A EJA é a modalidade de ensino que de forma mais abrangente propicia a (re)inclusão educacional das pessoas, principalmente em se considerando que se destina a pessoas maiores de 18 anos, a maioria das quais, constata-se, estão inseridas numa realidade de vulnerabilidade social. De forma muito peculiar, a EJA apresenta uma ampla possibilidade de atuação, uma vez que recebe a recomendação de consideração e respeito ao perfil de seu público, bem como perpassa os níveis de educação básica do país: o ensino fundamental (normalmente dividido em duas etapas) e o médio. A educação básica inclui a EI.

Existem discussões acirradas acerca do papel social desenvolvido pela EJA, sua importância histórico-econômica no Brasil e os desafios de sua implementação nas mais diversas circunstâncias educacionais. Não havendo oportunidade para uma maior explanação acerca do assunto, o limite fica estabelecido na afirmação de que a EJA é uma demanda social, havendo que considerar a conclusão de Rocha (apud ANDRADE et al., 2013, p. 233), acerca de que “demandas sociais são, em última análise, direitos humanos que não estão sendo atendidos”. Daí dizer que a EJA pode ser entendida como uma medida social compensatória, atribuir-lhe a função reparadora de uma dívida social, considerá-la “uma educação de classe”, entre outras ideias.

Não é razoável, no entanto, a sustentação do argumento de que a EJA seja uma medida curativa em relação ao analfabetismo. Assim entendida, vê-se delineado o preconceito em relação a essa condição educacional, uma vez que se lhe atribui o *status* de doença, o que não corresponde à realidade, ao tempo em que é imprescindível que o acesso à educação seja visto como um direito do qual todas as pessoas são detentoras. De outro lado, também não se pode considerar que a EJA tenha sua justificativa restrita à desescolarização. A educação é um processo continuado, integralizado à pessoa que, estando no mundo e com ele interagindo, participa de aprendizagens continuamente. Ainda, é importante que se reflita criticamente acerca das potencialidades do sistema educacional vigente. É muito comum que, a partir de um primeiro olhar e implicitamente, alguma culpa seja atribuída ao sujeito não participante do processo educacional durante a fase historicamente considerada adequada, maculando o seu empenho em integrar-se a ele. Existe fracasso no sistema e essa é uma realidade que não pode ser desconsiderada, sendo um de seus exemplos mais corriqueiros a insuficiência de vagas em algumas unidades educacionais (PAIVA, 2009, p.68).

No Brasil, país com um alto índice de analfabetismo, justificado pelo lastro histórico de sua formação, que nos dias atuais orbita na porcentagem de aproximadamente 8,5%, tomando-se como medida a população brasileira total, segundo dados mais atuais do Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)²⁴, a EJA é um formato de ensino ainda em expansão, direcionada a promover a escolarização básica, a preparação mínima necessária para o trabalho, para a cidadania e, enfim, a formação do sujeito.

É possível identificar um consenso social acerca da importância da educação na formação do sujeito e, segundo a lição freireana²⁵, na transformação da sociedade.

Enquanto processo de formação do sujeito, a educação é defendida com características de permanência, continuidade e universalização, sendo esses preceitos definidos nas Conferências Internacionais de Educação de Jovens e Adultos – as Confiteas –, promovidas pela UNESCO²⁶. Essas conferências, que acontecem desde 1949, respeitando um período aproximado de uma década entre a realização de uma e outra, justificam-se pela consideração de que a educação é a pedra de toque para o desenvolvimento da sociedade e para o progresso da humanidade. Assim, a educação tem necessidade da participação e do engajamento ativo dos adultos, sendo atribuída à EJA um papel complementar à melhoria das sociedades, com a proposta de uma educação continuada ao longo de toda a vida – devida a todos.

Acerca dessa última característica, a universalização, esta se justifica por sua condição de direito humano, devendo a educação ser garantia do Estado a todas as pessoas, sendo assegurada a sua oferta gratuita, pelo menos nos graus elementares (educação básica) e aos moldes de uma educação formal, temática já referenciada.

Quanto à permanência na educação, parâmetro social fixado na III Conferência, realizada em Tóquio, Japão, em 1972, sua explicação se dá na medida em que a educação é tomada como agente eficaz de transformação e que, mais do que institucional, deveria ser funcional²⁷, podendo penetrar a sociedade, o trabalho, o lazer e as atividades cívicas. Paiva enfatiza que:

O conceito de educação permanente tem abordagem enfática no documento, entendida como a que se expressa por um projeto global voltado para reestruturar o sistema educativo existente, assim como para desenvolver todas as possibilidades de formação fora do sistema educativo. Assinala, ainda, que longe de se limitar ao período de escolaridade – da educação formal –, deve abarcar todas as áreas do saber e todos os conhecimentos práticos que possam ser adquiridos por todos os meios e contribuir para todas as formas de desenvolvimento da personalidade. Completa

²⁴ Dados referentes ao ano 2013.

²⁵ Freire (1995, p. 81) ensinava que “se a educação por si só não muda o mundo, sem educação não se pode mudar a sociedade”.

²⁶ A UNESCO, acrônimo de *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, é a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. É uma agência internacional especializada, cujo objetivo é contribuir para a construção da paz e da segurança no mundo, reduzindo a pobreza, erradicando o analfabetismo, promovendo o desenvolvimento sustentável e o diálogo intercultural, tudo isso mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações. Sua fundação data de 1946.

²⁷ Segundo Paiva, a educação funcional de adultos estaria fundamentada sobre os laços existentes entre o homem e o trabalho, em sentido amplo, para fins de desenvolvimento geral da comunidade, integrada aos interesses do indivíduo e da sociedade (2009, p. 29).

afirmando que os processos educativos que crianças, jovens e adultos seguem ao longo da vida, de qualquer forma, devem ser considerados como um todo (2009, p. 32).

Segundo esses parâmetros, a educação de adultos se insere no projeto global da educação permanente, constituindo-se a totalidade dos processos organizados de educação, sejam quais forem os conteúdos, os níveis ou os métodos, formais ou não formais, que prolonguem ou recolquem a educação inicial oferecida nas escolas e universidades, sob a forma de aprendizagem profissional. A educação permanente propõe a existência e promoção de processos educacionais, segundo assegura Paiva, que permitam às pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolverem suas atitudes, enriquecerem seus conhecimentos, melhorarem suas competências técnicas ou profissionais, favorecendo, dessa forma, a evolução de suas próprias atitudes, posturas e comportamentos, na dupla perspectiva de enriquecimento integral do homem e de participação no desenvolvimento socioeconômico, de forma equilibrada e independente (*ibidem*).

No que se refere à característica de continuidade, foi a V Confitea, realizada em Hamburgo, Alemanha, no ano de 1997, que, junto com uma Agenda para o Futuro da Educação de Adultos, estabeleceu “o direito a aprender por toda a vida”. Paiva considera que o documento:

Ainda enfatiza a educação de jovens e adultos como processo de longo prazo, destacando “uma nova visão de educação, onde o aprendizado acontece durante a vida inteira”, a começar da infância, e não apenas em relação a jovens e adultos, ou seja, como educação continuada por toda a vida (2009, p. 92).

Importante, ainda, é o registro de que o segmento juvenil só veio ser incorporado à EJA, expressamente, a partir dessa Conferência de Hamburgo. Paiva comenta o fato:

Embora Hamburgo tenha demarcado a assunção da Unesco para uma concepção de educação de adultos que inclui o reconhecimento dos jovens como sujeito dessa modalidade educativa, no texto da Declaração passa-se a usar, indistintamente as expressões educação de adultos e educação de jovens e adultos, sem que se tenha demarcado o porquê da inclusão do segmento jovem na segunda expressão adotada. A única alusão mais próxima na Declaração está quando se anuncia que “a educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas ‘adultas’ pela sociedade desenvolvem suas habilidades [...]”. Esse elemento indica, seguramente, um dos aspectos constitutivos da identidade dos jovens, para além da pouca idade – o fato de assumirem, precocemente, atribuições e responsabilidades do mundo adulto –, mas deixa de fora a complexidade das culturas juvenis nas formas como se expressam, em busca de identidades próprias dos grupos populares a que pertencem (2009, p. 94).

A Conferência de Hamburgo, portanto, pôs em destaque a inclusão desse segmento social, o juvenil. Mas, principalmente, tratou da educação ofertada em contexto prisional. No Tema VIII, item 47, da Agenda para o Futuro, a V Confitea recomenda que o direito à educação das pessoas privadas de liberdade seja respeitado pelos países signatários, que devem elaborar e pôr em marcha, nas prisões, amplos programas de ensino, com a

participação dos detentos, a fim de responder às suas necessidades e aspirações em matéria de educação, além de lhes permitir e promover o respectivo acesso (UNESCO, 1997).

Também a VI Confitea, realizada aqui no Brasil, em 2009, tratou da educação realizada em contexto prisional, num tópico denominado “educação inclusiva”. Segundo Aguiar (2011, p.35), “o processo de inclusão da temática no texto final foi tenso e contou com a resistência de países europeus e dos Estados Unidos. Alguns representantes de países latino-americanos também evitaram maior comprometimento”. A matéria foi abordada segundo o entendimento de que não se pode permitir a exclusão de pessoas dos processos educacionais tomando por base diferentes aspectos ou circunstâncias, dentre eles o encarceramento, e demandou aos países signatários, mais uma vez, a recomendação acerca da necessidade de oferecer educação de adultos em centros penitenciários, em todos os níveis apropriados (CONFITEA VI, 2010: tema 15, alínea “g”).

A educação destinada às pessoas privadas de liberdade está enquadrada na modalidade EJA de educação. No país, a maioria penal, a despeito de propostas por modificação legislativa recentes e discussões acaloradas no seio da sociedade sobre a sua adequação, fixa-se na idade de 18 anos, só podendo ser condenado ao cumprimento de uma pena, por sentença judicial criminal transitada em julgado, um indivíduo que já tenha completado essa idade; seja capaz, no que concerne às suas faculdades mentais; e tenha cometido um ilícito penal, ou seja, uma ação ou omissão definida como crime e para o qual haja cominação legal específica na legislação pátria²⁸.

A população carcerária no Brasil, dessa forma, é composta por jovens e adultos, podendo ser identificado que os jovens compõem a grande maioria. Dados estatísticos constantes do InfoPen, no mês de junho de 2013, informam que do total dessa população, formada por 537.790 pessoas, 273.655 encontram-se entre a faixa etária de 18 a 29 anos de idade, o que perfaz a porcentagem significativa de 50,88%. Esses jovens, aqui considerados como pessoas que ainda não completaram os seus 30 anos, somam mais que a metade da população distribuída nos centros penitenciários nacionais. Esse dado é apontado como significativo e há cerca de três décadas vem comprometendo as políticas públicas voltadas ao atendimento dos jovens no Brasil²⁹, notadamente em se tratando da trajetória educacional percorrida pelos mesmos.

²⁸ Referência ao art. 1º do Código Penal: “não há crime sem lei anterior que o defina. Não há pena sem prévia cominação legal”.

²⁹ A década de noventa foi um momento histórico, no Brasil, em que foram ensaiadas as primeiras tentativas de articulação em políticas para a juventude, ao lado de conquistas de direitos de cidadania para crianças e adolescentes, das quais citar o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9.069/90).

Andrade et al. corroboram essa afirmação, esclarecendo que:

Em meio ao debate sobre políticas inclusivas e novos sujeitos sociais, a juventude assume peso visível. No Brasil, os jovens de 15 a 29 anos correspondem a cerca de 50 milhões, 84,9% deles nos centros urbanos; destes, aproximadamente dois milhões moram em favelas. Em sua maioria, esse contingente de jovens se compõe de negros (66,9%), que vivem em famílias com renda média mensal de até meio salário mínimo (2013, p. 230).

Impende observar que, conforme afirma Ireland (2011, p. 29), “o perfil educacional da pessoa presa não difere muito das características da população geral.” Nem o perfil educacional, nem o social. Teixeira (2011, p. 31), aliás, defende que “as juventudes brasileiras, com suas diferenças e desigualdades refletem e revelam a sociedade brasileira” como um todo.

A sociedade brasileira conta com uma parcela significativa de jovens em sua estrutura. A partir de dados constantes dos quadros do IBGE, os jovens entre 15 e 24 anos perfazem uma porcentagem que há décadas oscila de 19% e 21%, tomando-se o total da população brasileira. Assim, algumas políticas públicas são destinadas com exclusividade para esse público, que apresenta demandas específicas em virtude das vulnerabilidades que enfrentam. Barreto (2012, p. 166) defende que “a resposta do Estado Brasileiro frente às questões relacionadas à juventude tem sido direcionada no sentido de investir na educação, trabalho e cultura com vistas à incorporação das novas gerações”.

Diversas são as vulnerabilidades que tem acometido os jovens brasileiros. Perpassam a defasagem educacional, cada vez mais latente, que tem por consequência uma maior “juvenilização da EJA”³⁰ (BARRETO, 2012, p. 160); a pobreza; o desemprego ou o exercício profissional precário, geralmente com atuação em subempregos; a criminalidade, ou a proximidade e acesso ao tráfico de drogas ilícitas; e, em muitos casos, as mais diversas discriminações, que vão desde as baseadas na cor da pele às decorrentes do endereço da pessoa (que, se for a favela, assume contornos que lhe parecem conferir algum sentido).

Andrade et al. (2013) chamam a atenção para a observação de um fato social interessante: apontam que, durante a realização da II Conferência Nacional de Juventude, no mês de dezembro de 2011, em Brasília, foi realizada uma pesquisa que indagava os jovens participantes acerca de quais eram, em suas opiniões pessoais, os três problemas mais graves do país. As respostas apresentadas elegeram a qualidade da educação como o principal deles, com porcentagem fixada em 46% das colocações; o segundo problema apontado foi a corrupção, que contou com a porcentagem de 42% das opiniões; a violência ficou com o

³⁰ Esse termo é utilizado por Barreto, que o trata como sinônimo de renovação da faixa etária do alunado da EJA. Sua justificativa alude principalmente ao fracasso do sistema de ensino regular, que facilmente expulsa o jovem de seus quadros, não garantindo a “terminalidade” dos estudos ao mesmo.

terceiro lugar das respostas colhidas, o que demarcou a correspondente porcentagem de 36% das respostas possíveis, apresentadas entre 22 categorias que puderam ser registradas (ANDRADE et al., 2013, p. 235). Os resultados dessa pesquisa colocam em relevo o fato de que a qualidade da educação é um dos grandes problemas a serem enfrentados no país, sendo apontado pelos próprios jovens, aqueles que são os verdadeiros agentes vitimados pelo efeito dessa situação, com a qual precisam lidar em suas trajetória de vida.

Para além das discussões acerca da implicação, cada dia mais precoce e significativa, dos jovens no mundo do crime e das incivildades comportamentais a eles atribuídas³¹, Andrade et al. sustentam que:

As trajetórias educacionais, cotejadas com seu potencial conjunto de demandas educacionais, explicitam o imenso desafio de integrar ações e construir um novo olhar sobre tais atores, na condição de jovens sujeitos de direitos. Diante desse desafio, distintas configurações de políticas públicas, emanadas, em sua maioria, do governo federal, vêm buscando estabelecer uma nova geração de programas de apoio, uma vez que o conjunto de demandas dos próprios jovens tem pressionado o poder público continuamente, no sentido de trazer tais sujeitos à condição de interlocutores nas decisões que lhe dizem respeito, de modo a romper a invisibilidade a que vêm sendo historicamente submetidos (2013, p. 230).

Segundo defende Barreto, as políticas públicas para a juventude são idealizadas através da ótica da vulnerabilidade, “os programas são compensatórios e visam a resguardar uma dívida social, buscando oferecer aquilo que foi negado, concepção incrustada na educação de jovens e adultos” (BARRETO, 2012, p. 167).

O que de novo tem sido constatado é que as políticas públicas atuais consideram a urgência de se vincular a educação (e, nesse viés, a escola, que é o órgão a quem compete a certificação) ao mundo do trabalho. E, nesse processo, oportunizar conhecimentos e técnicas que possibilitem o acesso e a participação do educando no cenário cada dia mais globalizado, tecnológico e especializado que vem a ser esse mundo, o mercado de trabalho.

Aos jovens, principalmente, mas também aos adultos, na perspectiva educacional, o que tem despertado interesse é a certificação. A conclusão da educação básica tem se mostrado essencial para garantir o acesso ao mercado de trabalho de forma menos precária. A qualificação profissional também. Os jovens desejam mais professores nas escolas e estes mais capacitados, mais ofertas de cursos profissionalizantes e currículos mais inovadores. Ainda, e de forma não menos importante, é necessário que a oferta dessa educação esteja voltada para o desenvolvimento de saberes, conhecimentos construídos a partir da vivência do

³¹ Wacquant adverte que tais implicações são inteiramente baseadas “em impressões, suposições e temores” (2001, p. 69), não havendo fonte estatística que permita estimar o rejuvenescimento da delinquência ou sua maior precocidade.

aprendente, de suas competências, estando arraigada a valores de solidariedade e de cooperação condizentes com o momento atual, o século XXI.

Nas prisões brasileiras, alguns desses programas educacionais chegaram, sendo ofertados para públicos distintos. A população carcerária tem podido participar de experiências, ainda incipientes, mas comprometidas com aspectos relacionados à elevação da escolaridade, qualificação profissional e engajamento social, ou comunitário, com vistas a uma integral formação da pessoa privada de liberdade deles participante. Tomando-se o contexto prisional e suas peculiaridades, qual não é o valor dessas experiências?

No âmbito dos programas atualmente constantes da pauta das políticas públicas, ora propriamente destinadas aos jovens, ora de cunho essencialmente educativo, com oferta em estabelecimentos penais, estão o Brasil Alfabetizado, o Projovem Urbano (Programa Nacional de Inclusão de Jovens), o Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) e o Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego).

Esses programas educacionais, conforme assinalado acima, possuem especificidades próprias e, dentre essas, a de estarem destinados a um público-alvo de certa forma restrito, segundo o perfil etário e instrucional do aprendente. Sendo assim, a população carcerária informada (sendo esse requisito essencial, por razões óbvias), e que demonstre interesse em participar de alguma dessas atividades educacionais, passa por um processo de cadastramento³²; um teste, comprobatório de suas competências educacionais; e uma entrevista, para a apuração do perfil individual de cada um dos participantes.

As prisões paraibanas analisadas nesta pesquisa, especificamente, contam com três das experiências educacionais acima referenciadas (pelo menos durante um decurso de tempo considerável), sendo ofertadas, em turnos diferentes. São eles: o Proeja, o Brasil Alfabetizado e o Projovem Urbano, este em sua primeira experiência de oferta, por parte do Governo Federal em parceria com o governo do estado, nos três diferentes estabelecimentos penais.

O primeiro desses programas, o Proeja, que possui o formato característico da EJA, ou seja, é realizado mediante um modelo modular, no qual o processo de ensino-aprendizagem dá-se semestralmente, assim divididos em oito semestres os anos da educação básica em nível fundamental, e em três, os anos correspondentes ao nível médio. Podem participar desse programa jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de cursar o ensino fundamental e/ou o ensino médio na idade regular e que busquem também uma profissionalização.

³² Muitas vezes complicado, uma vez que a grande maioria das pessoas privadas de liberdade não portam seus documentos pessoais, necessários e imprescindíveis para o cadastramento.

Brasil Alfabetizado é um programa criado pelo Governo Federal com a missão de abolir o analfabetismo no Brasil. Dessa forma, tem por público-alvo, no interior das prisões, qualquer pessoa, homem ou mulher, analfabeto, ou seja, que ainda não teve a oportunidade de aprender a ler e escrever. Essa é uma experiência educacional cuja finalidade é propriamente de alfabetização.

O Projovem Urbano, programa educacional analisado nesta pesquisa, tem por público-alvo específico jovens que tenham entre 18 e 29 anos que, apesar de alfabetizados, não concluíram o ensino fundamental. Esse programa claramente se diferencia dos dois anteriormente apresentados, uma vez que apresenta a restrição relacionada à idade de seus participantes, bem como com a imposição da condição de alfabetização dos mesmos. Esse aspecto, se não comprovado através de certificações válidas, é passível de aferição através do teste realizado no período de cadastramento, - neste programa, uma prova de proficiência.

O Projovem Urbano, se ofertado no interior de estabelecimentos penais, apresenta-se em sua modalidade prisional. O programa defende a contextualização da educação, considerando o aluno como protagonista de sua formação, pretendendo ainda proporcionar o reposicionamento dos sujeitos envolvidos (BRASIL, 2012). Em todos os espaços e situações, mas notadamente no contexto prisional, a educação assim contextualizada torna-se realmente significativa e pode ser meio para grandes mudanças na vida de seus participantes.

O próximo capítulo apresenta um melhor panorama do Projovem Urbano, de seu currículo integrado e do eixo curricular denominado Participação Cidadã, cujo recorte metodológico é favorável à efetivação de uma educação, no mínimo, diferenciada.

CAPÍTULO II

O PROJÓVEM URBANO: PROJETO PEDAGÓGICO INTEGRADO

O Projovem Urbano, Programa Nacional de Inclusão de Jovens, é um programa educacional ofertado pelo governo federal, em regime de cooperação com o Distrito Federal, estados e municípios e, desde 2012, está vinculado à estrutura do sistema educacional brasileiro como uma das expressões da modalidade EJA.

Segundo Aguiar:

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) existe desde 2005 como parte da política de juventude do governo federal. Originalmente criado para atender o segmento juvenil mais vulnerável e menos contemplado pelas políticas públicas de então, o programa estava voltado inicialmente para jovens dos grandes centros urbanos com idades entre 18 e 24 anos. Em 2008, sofreu reformulações, passando a se chamar Projovem Urbano e ampliando a faixa etária de seu público para 18 a 29 anos (2011, p. 76).

Originalmente, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (Projovem) foi criado a partir da Lei nº 11.129/2005, que, ao mesmo tempo, instituiu a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE). Quando de sua criação, relacionava-se com a política nacional de inclusão, atrelado diretamente às políticas de juventude.

Com atuação voltada à área educacional, o programa passou a se constituir uma das grandes iniciativas do governo federal, referenciando a política nacional de inclusão voltada para o segmento jovem brasileiro e, nessa proposta, criando condições para a reinserção de um grande número de jovens na escola e no mundo do trabalho, por meio do aumento da escolaridade e da qualificação profissional inicial, ampliando ainda a participação cidadã dos mesmos através da realização de atividades coletivas em suas comunidades de convívio, nas quais demarcavam seu protagonismo, e chegando até a sua inserção formal no sistema de ensino, *status* de que goza atualmente.

Mas o programa foi exitoso desde as primeiras experiências de efetivação. Sua meta inicial era atender a cerca de 200 mil jovens de 18 a 24 anos, durante o período de 2005 a 2008, atuando em todas as capitais e no Distrito Federal. Já em 2006 o programa ampliou-se e passou a atender os municípios de regiões metropolitanas, chegando a contar com a adesão de 29 cidades. Daí, de 2007 para 2008, mediante parcerias entre a Secretaria Geral da Presidência da República, da Casa Civil e dos Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social, do Trabalho e Emprego, da Cultura, do Esporte e do Orçamento, Planejamento e Gestão, o programa foi, além de ampliado, diversificado, com fins de reforçar e integrar as

ações voltadas para a juventude que eram desenvolvidas em diferentes Ministérios. Segundo afirma Barreto:

Essa reordenação foi articulada e foram reformulados seis programas já existentes e voltados para a juventude: Agente Jovem, Projovem Original, Saberes da Terra, Consórcio de Juventude, Juventude Cidadã e Escola da Fábrica, mas a implementação do novo desenho só aconteceu a partir do segundo semestre de 2008 (2012, p. 203).

O Projovem Urbano é, na realidade, um redesenho do Projovem Original, tendo previsão legal na Lei nº 11.692/2008. A transição sofrida marca a ultrapassagem da fase em que o programa, caracterizado como emergencial e experimental³³, vem a se tornar política pública.

Somente em 2012 o Programa saiu da seara das políticas próprias da juventude e foi abarcado pela educação, o que parece mais adequado. É, agora, compreendido como uma modalidade de EJA.

O Projovem Urbano está vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), na estrutura do Ministério da Educação (MEC)³⁴, e atende a municípios com 100 mil habitantes ou mais, permitindo, ainda, que os estados atendam aqueles com população inferior a esse número. Em 2012, o programa já contava com a adesão de 123 municípios, 17 estados e do Distrito Federal.

O Projeto Pedagógico Integrado (PPI) do Projovem Urbano articula a conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional inicial e experiências de participação cidadã, buscando afirmar o jovem como sujeito de direitos, valorizando as suas expressões culturais, seus saberes, sociabilidades, ações éticas e estéticas (BRASIL, 2012, p. 11).

A partir desse PPI, infere-se que o currículo do programa também é um currículo integrado, interdisciplinar e intersetorial. Parte-se do entendimento de que o currículo formal consiste não em algo feito, acabado, mas naquilo que se ensina e se aprende na cultura escolar, e que se constrói ao longo do tempo, como um processo que envolve escolhas, conflitos e acordos que se dão em determinados contextos. Na elaboração curricular do programa, que conta com a flexibilidade necessária para atender a determinadas situações, considerou-se a escolha coerente dos conteúdos com as expectativas de aprendizagem

³³ O Projovem em sua versão Original, segundo apontamento do próprio documento que o institucionaliza, é caracterizado como uma intervenção de caráter emergencial e experimental. Emergencial porque visa ao atendimento de um público-alvo que ainda não concluiu o ensino fundamental, ainda que saiba ler e escrever; e experimental porque sua base curricular toma como referência novos paradigmas de educação, como a educação em direitos humanos, o que a torna inovadora.

³⁴ Visando ampliar o Programa e incorporá-lo às políticas nacionais de educação, o Decreto nº 7.649/2011 alterou o Decreto nº 6.629/2008, pelo qual a coordenação nacional do ProJovem Urbano, antes da competência da Secretaria Geral da Presidência da República e Secretaria Nacional da Juventude (SNJ), ficasse no âmbito do MEC. Essa medida tem por fim garantir a atualização, o aperfeiçoamento e a expansão do programa.

próprias à juventude e à sua circunstância de vulnerabilidade social, atentando-se às capacidades, habilidades e competências que os estudantes devem desenvolver no processo de ensino-aprendizagem. Assim, o currículo do Projovem Urbano organiza-se como uma rede resultante do cruzamento de eixos estruturantes com os campos de conhecimentos envolvidos nas dimensões da Educação Básica, na Qualificação Profissional e na Participação Cidadã.

O Projovem Urbano prevê a conclusão do ensino fundamental, com uma carga horária de 1.008 horas, distribuídas em três ciclos, com duração de seis meses cada. Além da educação fundamental, os jovens recebem qualificação profissional, com carga horária de 360 horas, e participam de atividades que visam ao resgate da cidadania, com carga horária de 72 horas, o que perfaz um total de 1.440 horas de aula presenciais. Segundo prevê o Manual de Orientações Gerais do programa:

As horas presenciais compreendem, além das atividades em sala de aula, visitas, pesquisas de campo, participação em palestras, práticas relacionadas ao campo de Qualificação Profissional e à Participação Cidadã, sob a supervisão de um educador (BRASIL, 2012, p. 72).

Paralelamente, 560 horas da carga horária total do curso são dedicadas às atividades não presenciais, que são distribuídas pelos componentes curriculares segundo os requerimentos das atividades presenciais, principalmente. Nesse sentido, esse tempo deve ser dedicado à leitura e às atividades propostas no material didático, bem como à elaboração de planos e registros, individualmente ou em grupo, correspondentes à ação comunitária e à qualificação profissional. Esses dois últimos componentes curriculares contam com Guias de Estudo próprios, recursos também utilizados na forma de material didático, que possuem a serventia de suporte e diário de campo. Ao todo, são duas mil horas de curso, distribuídas ao longo de 18 meses, ou 72 semanas; havendo ainda a previsão de que o tempo de dedicação dos (as) jovens seja de aproximadamente 28 horas semanais.

O público potencial do programa é constituído por jovens de faixa etária entre 18 e 29 anos, que sabem ler e escrever, mas que não concluíram o ensino fundamental. A cada aluno (a) participante é ofertada uma bolsa-auxílio no valor de R\$ 100,00 (cem reais) ao mês, que está condicionada à frequência às aulas de, no mínimo, 75% do curso, e à entrega dos trabalhos previstos.

O Projovem Urbano propõe aliar teoria e prática, formação e ação, explorando a dimensão educativa tanto do trabalho, como da participação cidadã. E para que a Formação Básica, a Qualificação Profissional e a Participação Cidadã possam fortalecer-se mutuamente, cada uma delas deve desenvolver-se plenamente e em consonância com as demandas para uma inserção plena, criativa e produtiva na sociedade contemporânea (BRASIL, 2012, p. 34).

O programa, nesse sentido, oferece na área educacional uma oportunidade para que os jovens brasileiros inseridos numa situação de vulnerabilidade experimentem formas diferentes

de interação social, apropriem-se de novos conhecimentos, reelaborem suas próprias experiências e visão de mundo e, ao mesmo tempo, se reposicionem quanto à sua inserção social e profissional.

No que respeita à sua proposta de inclusão social, ainda alcança as pessoas privadas de liberdade, havendo modalidades de execução do programa voltadas ao atendimento desse público, sendo ofertadas no lugar onde essas pessoas se encontram recolhidas, ou seja, no interior de estabelecimentos penais estaduais. Sofiati comenta essas abrangências:

Coerentemente com o propósito governamental de promoção ampla da inclusão social, o público potencial do Programa abrange, também, jovens nas mesmas condições etárias e educacionais que estejam cumprindo pena privativa de liberdade em regime fechado, em penitenciárias estaduais. Contempla ainda jovens de 15 a 21 anos, internados em instituições socioeducativas de privação de liberdade (2011, p. 18).

Outro aspecto importante do Projovem Urbano é a proposta de inclusão digital que apresenta aos (às) jovens participantes. Conferindo aos conhecimentos de informática a possibilidade de um melhor trânsito nos novos hábitos da vida contemporânea, o programa visa a lhes proporcionar uma oportunidade efetiva de aprender os princípios de funcionamento e manuseio para a operação de computadores, de sistemas periféricos e de tecnologias da informação.

2.1 APRESENTAÇÃO DAS DIMENSÕES ESTRUTURAIS DO CURRÍCULO INTEGRADO

O Projovem Urbano apresenta por finalidade um projeto audaz: o de formação integral do (a) jovem participante. Assim, como já assinalado anteriormente, propõe em seu currículo a integração de formação básica, em nível de ensino fundamental; de qualificação profissional, com certificação inicial; e de formação cidadã, a partir da execução de um projeto de intervenção social do (a) jovem participante na sua comunidade de inserção.

A articulação desses três eixos de formação, também denominados dimensões do currículo, além de representar um novo paradigma de educação, considera o (a) jovem como portador (a) do direito de cidadania, garantindo maior visibilidade à sua condição e reconhecimento tanto às suas necessidades, quanto às suas potencialidades.

Em sua proposta curricular, o Projovem Urbano não se restringe apenas à oferta de educação básica aos jovens brasileiros, como o fizeram vários outros programas educacionais que o antecederam. Esses programas mais compunham uma política educacional

compensatória, visando a resgatar uma dívida social na elevação da escolaridade da pessoa que, por diversos motivos, foi impossibilitada de acesso ou mesmo de continuação de seus estudos durante a idade regular, perfil social que justifica a consolidação da EJA como modalidade de ensino no sistema educacional brasileiro. Comumente, e de forma (muitas vezes) bastante explícita, esses programas introduziam no currículo uma espécie de formação cívica e moral das pessoas, proposta pela qual a partir da educação propunha-se uma “catequização” das mesmas, segundo valores e pressupostos políticos e religiosos que atendiam às aspirações governamentais. Essa foi a prática educacional pública vigente durante mais de duas décadas no Brasil, que atingiu seu ápice durante o período de ditadura e, pode-se dizer, essa agenda foi “arrastada” ao longo dos governos militares.

O Projovem Urbano apresenta sim a educação básica aos moldes compensatórios, como é próprio à EJA, inclusive no nível intermediário desta, que vem a ser o ensino fundamental³⁵; mas não se restringe a ela, sendo essa a sua marca diferencial. O que de novo apresenta é uma proposta de vincular essa educação de base a uma qualificação profissional. E, de forma bastante inovadora, propõe o contato ativo do (a/s) aprendente (s) com as carências e transformações possíveis no espaço físico e social de seu convívio, na forma de ações comunitárias interventivas.

Urge para os (as) jovens a necessidade de elevação de sua escolaridade. Encontrando-se esses agentes em idade já avançada, a grande maioria deles já foi absorvida pelo mercado de trabalho, onde atua geralmente de forma precária, em subempregos ou imersos na informalidade. Já sabem ler e escrever, funcionalmente (na maior parte das vezes), mas anseiam pela certificação educacional. O retorno aos estudos e à escolarização propriamente dita é o anseio de muitos deles, mas essa reposição de escolaridade precisa estar vinculada também ao mundo do trabalho, e, assim, a uma qualificação profissional, senão fica quase que descontextualizada da realidade vivenciada pela juventude brasileira.

É indubitável que essa juventude integra a porcentagem expressiva dos dados que avaliam o desemprego no país e, em consequência, há milhões de jovens ociosos (as) à procura de um lugar no mercado de trabalho. Não se pode desconsiderar, no entanto, o trabalho jovem nos mais variados ramos e condições (principalmente informais), ou que a juventude é a grande massa de formação da população economicamente ativa que integra uma

³⁵ Ensino fundamental é o nome dado à fase intermediária da educação básica no Brasil. Tem duração de nove anos e abrange desde a fase de alfabetização até o 9º ano. Regularmente apresenta o ensino de língua portuguesa, matemática, conhecimentos do mundo físico e natural, bem como da realidade social e política (especialmente a brasileira), artes, educação física e música (que pode ser trabalhada dentro das artes), segundo orientação da LDBEN. Normalmente esse nível educacional apresenta também o ensino de uma língua estrangeira.

nação. O Projovem Urbano foi pensado para atender a uma juventude trabalhadora que deseja elevar a escolaridade e, na mesma oportunidade, obter alguma qualificação para o mercado de trabalho, uma vez que normal e formalmente, (em muitos casos) não possui nenhuma; se justificando, assim, a condição de vulnerabilidade com que é vista (BARRETO, 2012).

Segundo a lição de Barreto:

Em suas linhas gerais, o Projovem se justifica por ser uma política que tenta articular a elevação da escolaridade, bem como promover a qualificação profissional inicial, necessidades mais latentes do público alvo do programa. “Conhecimento e oportunidades para todos”, eis o slogan tendo como princípio fundamental a reinserção do jovem através da formação, qualificação e ação comunitária, visando, assim, a estabelecer a equidade de oportunidades (2012, p. 184).

Quanto ao eixo da educação básica, Aguiar afirma que:

Na dimensão do programa que visa à elevação de escolaridade, espera-se que o jovem tenha a possibilidade de adquirir novos conhecimentos, além de refletir e de discutir sobre questões da atualidade por meio de textos diversos que retratam a situação da juventude no Brasil e no mundo, transitando pelas diferentes áreas do conhecimento e fazendo conexões entre elas (2011, p. 79).

A formação básica corresponde à aprendizagem do disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e à Educação de Jovens e Adultos³⁶ e, ao mesmo tempo, à apropriação dos conhecimentos necessários para fundamentar as duas outras dimensões curriculares. Conforme disposição inserta no art. 26 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional:

Art. 26

§ 1º - Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil (BRASIL, 1996).

No Projovem Urbano, a dimensão Formação Básica, além das áreas de conhecimento indicadas pela normativa acima transcrita, engloba também uma disciplina de língua estrangeira, cuja opção foi feita em favor do inglês em virtude de sua utilização internacional mais frequente.

O tempo de aulas presenciais destinado a essa formação é o maior de todos; compreende 800 horas, de um total de 1.440. Cada área de conhecimento possui um (a) educador (a) que trabalha como especialista da disciplina, havendo este (a) profissional que comprovar, em nível de graduação, licenciatura na área de atuação.

Na Qualificação Profissional (QP), o jovem é convidado a resgatar a história do trabalho na sua própria trajetória de vida, na de seus familiares e na sociedade como um todo (AGUIAR, 2011; p. 79). Essa dimensão curricular consiste na formação inicial do jovem, que

³⁶ As Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental estão normatizadas pelo Parecer CNE/CEB nº 04/98. Já as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA são normatizadas pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 05 de julho de 2000.

será desenvolvida por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, ou por meio de algum dos arcos ocupacionais ofertados pelo próprio Projovem Urbano (que podem ser “Madeira e Móveis”, “Construção e Reparos”, “Serviços pessoais de beleza e estética”, dentre outros), mais um Projeto de Orientação Profissional - POP, de forma a que lhe seja oferecida uma capacitação para desenvolver suas aptidões profissionais, sem chegar a uma profissionalização completa, sendo-lhe proporcionada apenas a certificação inicial. Mas existe grande demanda de jovens em busca dessa formação, uma vez que mesma a certificação inicial já funciona como um elemento facilitador de entrada desse (a) jovem no mercado de trabalho.

Barreto alega que:

A qualificação Profissional inicial deverá possibilitar novas formas de inserção produtiva, com certificação inicial. Para tanto, devem ser consideradas as potencialidades econômicas, locais e regionais, quanto às vocações dos jovens (2012, p. 192).

Propõe-se que seja feita uma consulta anterior à implementação de um programa em determinado estado ou município, junto às comunidades dos bairros circunvizinhos ao lugar onde ele seja ofertado, considerando-se as potencialidades econômicas locais, de forma a ser oferecido, no eixo da QP, o arco ocupacional que possua maior afinidade com a área de atuação profissional em que os alunos já prestem serviço ou possam ser melhor aproveitados no mercado de trabalho da região, dentre a listagem das 23 propostas que o programa abrange no total.

A Qualificação Profissional organiza-se de três formas: a partir de uma Formação Técnica Geral (FTG), que permite ao jovem compreender o papel do trabalho e da sua formação profissional; de uma Formação Técnica Específica (FTE), na qual o (a) jovem participa de oficinas práticas de acordo com os arcos ocupacionais escolhidos em cada estado ou município; e da preparação do Projeto de Orientação Profissional (POP), que funciona como instrumento de integração da FTG com a FTE e, delas, com as demais dimensões do currículo.

O POP tem por finalidade principal promover o crescimento pessoal do (a) jovem, estimulando-o (a) a desenvolver uma visão crítica da realidade em que vive e uma avaliação da formação profissional que lhe é oferecida no curso. POP é a nomenclatura atribuída ao material didático específico da dimensão curricular da QP e se apresenta como um roteiro para a reflexão e a sistematização individual de aprendizagens do (a) jovem, ao longo de todo o seu percurso formativo.

Segundo as diretrizes do Programa, o POP:

Não é um plano para ser desenvolvido durante o curso e nem mesmo depois dele, embora se espere que ajude o jovem a situar-se no mundo do trabalho e a planejar a sua inserção produtiva. Trata-se, antes, de uma reflexão individual continuada sobre todas as atividades curriculares: aprendizagens práticas e sociais, vivências, organização de conteúdos na relação teoria e prática. Para tanto, é preciso conhecer a cidade do ponto de vista das oportunidades que ela oferece para o desenvolvimento profissional, durante o Projovem Urbano e após a sua conclusão (BRASIL, 2012, p. 44).

No que concerne aos arcos ocupacionais, esses objetivam preparar o jovem para uma atuação no mundo do trabalho, como empregado, pequeno empresário ou na condição de membro de cooperativa. Barreto (2012, p. 193) explica que “baseando-se em concepções contemporâneas de organização do trabalho, cada arco desenvolve competências relacionadas à concepção, à produção e à circulação de bens ou serviços”, de forma que amplia perspectivas e facilita a integração dos (das) jovens às possibilidades de atuação no mercado de trabalho.

Através da Qualificação Profissional, correspondente à segunda maior carga horária de formação do programa, constante de 360 horas presenciais, o (a) jovem poderá proceder à identificação de oportunidades de trabalho para si, uma vez que se sinta, ao menos de forma incipiente, capacitado e conte com a certificação inicial necessária para a habilitação à vaga.

A Participação Cidadã (PC), terceiro eixo de formação do (a) jovem aprendiz, é o que se pode entender como dimensão essencial do currículo integrado do Projovem Urbano, uma vez que permite a realização de trabalho cooperativo e de responsabilidade solidária entre o grupo de participantes, unindo-os e os interligando, além de estar associada aos outros componentes curriculares. É a dimensão curricular que vai garantir ao jovem aprender sobre os seus direitos individuais e também os sociais, promover o desenvolvimento de uma ação comunitária e ter uma formação adequada para o exercício da sua cidadania.

Esse terceiro pilar de formação consiste na realização de aulas teóricas e práticas, bem como na implementação de um projeto de intervenção na comunidade na qual os (as) jovens participantes do programa estão inseridos. As atividades desenvolvidas nesse componente curricular seguem, em muitos aspectos do processo de ensino-aprendizagem, a expressão de uma educação não formal, permitindo as flexibilidades necessárias para a consecução de um trabalho cooperativo, compartilhado e construído coletivamente pelo grupo discente em prol de melhorias a serem empreendidas na comunidade local. Esse trabalho consiste e se propõe a funcionar, então, como uma intervenção social; essa intervenção é planejada, estruturada e executada a partir de um Plano de Ação Comunitária (PLA).

O terceiro instrumento de integração do currículo do Projovem Urbano é constituído pelo PLA, que, como foi dito, é um plano a ser elaborado, desenvolvido, avaliado e sistematizado ao longo do curso, no componente curricular Participação Cidadã.

Tem como referência a ideia de que participar e exercer cidadania são ações que se aprendem fazendo.

[...]

Além disso, o PLA implica uma experiência de trabalho cooperativo e de responsabilidade solidária com o grupo, essenciais para a formação de um jovem que se importa em participar de alguma mudança na sociedade em que vive (BRASIL, 2012, p. 45).

Para Aguiar (2011, p. 76), “a participação social e cidadã é a dimensão do programa na qual se espera que o jovem tenha a oportunidade de vivenciar o trabalho coletivo e a cooperação para mapear os principais problemas, desafios e obstáculos a uma vida mais digna e humana”. Nessa perspectiva, essa dimensão curricular é aquela que forma o (a) jovem para adquirir uma postura mais ativa na vida; e não apenas na sua vida particular, mas na de sua comunidade, instigando-o a, antes, se importar, e depois acreditar que a sua participação é importante na possibilidade de mudanças na sociedade em que vive.

O Projovem Urbano, com esse currículo tridimensional, propõe-se a criar condições para que os (as) jovens experienciem uma formação a partir de um lugar que lhes caiba, ou melhor, uma formação subsidiada por uma educação contextualizada e, por isso, significativa. Segundo seus estatutos, ele oferece condições para os jovens se apropriarem dos conteúdos, não em si mesmos, mas como suporte para o desenvolvimento de habilidades de diferentes tipos, de valores e atitudes, enfim, de múltiplas competências. Ao longo do processo de ensino-aprendizagem, são trabalhadas temáticas relacionadas com a vida e as emoções dos jovens, mobilizando-os como pessoas e como estudantes, levando-os a organizar os novos conhecimentos (de natureza emocional, cognitiva, ética e estética), de modo a conseguir relacioná-los não apenas com suas experiências passadas, mas também com o que sonham e desejam ser no futuro (BRASIL, 2012).

O currículo do programa designa-se integrado por conseguir produzir relação entre as suas dimensões. Consegue esse feito por utilizar-se de inter-relações entre eixos estruturantes e os conteúdos selecionados nos diferentes campos de conhecimento. Utiliza-se ainda, em sua estrutura, constituída por um material didático robusto, de um sistema de divisão em Unidades Formativas (UF), em número de seis. Esse sistema é facilitador do processo de ensino-aprendizagem e torna a sua dinâmica tanto contextualizada, quanto produtora.

Por eixos estruturantes entendam-se as temáticas escolhidas a fim de organizar os conteúdos e imprimirem ao estudo uma perspectiva orgânica, “na medida em que orientam os educadores envolvidos no desenho do currículo na seleção de temas significativos para o público do Programa” (BRASIL, 2012, p. 42). Cada orientador tem a liberdade de abordar os diferentes eixos no formato que seja mais oportuno para o tratamento dos conteúdos que

trabalha. Dessa forma, mesmo em se mantendo o ponto de vista específico de cada campo de conhecimento, os eixos estruturantes e os conteúdos podem dialogar entre si. No Projovem Urbano os eixos estruturantes são: Cultura, Cidade, Trabalho, Comunicação, Tecnologia e Cidadania, tendo sido assim escolhidos para fins de estabelecer os critérios de seleção dos conteúdos abordados no curso e as seis diferentes UF's, que passam a se denominar "Juventude e Cultura", "Juventude e Cidade", "Juventude e Trabalho", e assim sucessivamente.

Existem ainda os temas integradores que, em número de cinco, são: Identidade do Jovem, Os "Territórios" da Juventude, Viver Relações Sociais Desiguais, Juventude e Qualidade de Vida e Juventude e Responsabilidade Ambiental. Esses temas são trabalhados mediante a utilização de sínteses integradoras, pelas quais os (as) estudantes do programa produzem textos como resultado de um trabalho específico com os temas integradores, podendo chegar a estabelecer relações entre os temas e os eixos estruturantes. De acordo com apontamentos do Manual de Orientações Gerais:

Os temas se desdobram nas seis unidades, abordando, em cada uma, aspectos relacionados ao eixo estruturante, ou seja, cada eixo é retomado e ampliado várias vezes ao longo do curso.

Essa estratégia de desdobramento decorre da ideia de não ser indicado ampliar muito o número de temas focalizados no currículo, mas sim criar condições para que o estudante adquira "desenvoltura" em relação ao que foi selecionado. É necessário que os conteúdos tratados em cada componente das três dimensões do currículo sejam, repetidas vezes, objeto de diferentes ações e reflexões, de modo que passem a integrar o "território cognitivo, afetivo e prático" que o jovem domina. Assim, é mais adequado que ele refaça seu trabalho com cada tema integrador, acrescentando-lhe, a cada vez, novos aspectos e buscando estabelecer relação com o que foi visto desde o início, sobre o assunto (2012, p. 44).

A partir dessas concepções, pode-se constatar que o Projovem Urbano, bem como o seu material didático são detalhadamente elaborados para o atendimento do (a) jovem brasileiro (a), uma vez que considera suas perspectivas geracionais e necessidades específicas, tornando clara a intencionalidade de seus propósitos educativos de lhe favorecer um processo de ensino-aprendizagem significativo, que parte do sujeito aprendente e nele encontra potencialidade de (trans) formação.

A dimensão tripartida de seu currículo parece, assim, contemplar a possibilidade de formação integral da pessoa participante. Mas será que ela se realiza efetivamente? Avaliar as potencialidades das três dimensões, separadamente, num determinado processo de ensino-aprendizagem, seria uma alternativa de identificação de dados que possam subsidiar alguma constatação dessa hipótese. Não é uma tarefa simples a ser proposta, mas é possível. As dimensões relativas à formação básica, em nível de ensino fundamental, e à qualificação

profissionais podem ser mensuradas através da aplicação de exames de avaliação do desempenho na aprendizagem, da forma tradicional como é utilizada nos processos educacionais. O programa conta com um Sistema de Monitoramento e Avaliação que tem essa finalidade. Segundo ensina Barreto (2012, p. 211), esse sistema “é responsável por todos os dados referentes à implementação, bem como à avaliação do programa, já que o faz de forma processual e sistemática, permitindo assim o aperfeiçoamento do mesmo em seu andamento”. Quanto à mensuração da formação cidadã, essa é mais subjetiva, parecendo necessário dar voz aos sujeitos do processo educativo, procedendo-se a uma escuta dos mesmos, para, assim, conseguir deter as suas impressões pessoais e opiniões, que traduzam a possibilidade de internalização dos conteúdos trabalhados nessa vertente curricular.

De todas as formas de vulnerabilidade social, econômica e mesmo moral a que pode estar submetida a juventude brasileira, a mais latente, por razões óbvias, parece ser a das pessoas que se encontram em situação de privação de liberdade. As carências, no ambiente carcerário, apresentam-se em todos os aspectos. O Projovem Urbano pratica, em uma de suas modalidades de oferta, o atendimento a esse público. Curioso, então, apresenta-se o formato dessa proposta, que lida com especificidades limitadoras no que diz respeito ao espaço físico possível de aproveitamento e uma ordenação de segurança própria ao sistema penitenciário; mas que, em outro âmbito, seria um terreno bastante fértil para a consecução de uma educação integral, diferenciada e quiçá, transformadora (da realidade e de vidas), em seu propósito de formação de sujeitos de direitos. No interior de estabelecimentos penais essa oferta educacional assume um papel ainda mais relevante, uma vez que contribui para a aquisição de conhecimentos e de formação educacional do (a) jovem privado (a) de liberdade, ajudando-o (a) no seu processo de reinserção social; confere-lhe a certificação correspondente aos seus estudos e desempenho; promove alguma modificação na sua realidade imediata, marcada pela ociosidade da vivência carcerária; beneficia-o (a) com a diminuição do seu tempo de reclusão, através da remição de pena; bem como lhe abre um leque maior de perspectivas para uma vida futura, fora da prisão.

2.2 O PROJOVEM URBANO PRISIONAL

As prisões representam um grave problema social. Julião (2009, p. 61) denuncia que “o Brasil aprisiona a quarta maior população do mundo. Apenas os Estados Unidos, China e

Rússia possuem massas prisionais maiores, cada um deles com mais de um milhão de pessoas presas”.

A população carcerária brasileira, considerando-se homens e mulheres que cumprem pena privativa de liberdade em razão do cometimento de conduta criminosa, é constituída, em sua maior parte, por jovens. Dados do DEPEN, obtidos junto ao InfoPen, informam que no ano de 2013, 273.655 pessoas privadas de liberdade, no país, se encontravam na faixa etária dos 18 aos 29 anos, o que corresponde à porcentagem de 47,69% da população carcerária total daquele ano. Essas pessoas, incluídas em sua maioria entre os grupos economicamente menos favorecidos ou de grupos usuários de drogas, apresentavam uma expressiva demanda educacional, já que 52,64% delas naquele momento não havia completado o ensino fundamental (BRASIL/MJ/DEPEN, 2013). Situação similar perpetua-se no tempo e no espaço ou, mais preocupante ainda, avulta. Julião (*ibidem*) sustenta que “a população prisional no Brasil cresce assustadoramente. Nos últimos anos, algo entre 5% a 7% ao ano. A cada mês, o sistema prisional recebe mais de oito mil pessoas, enquanto libera cinco mil”.

Em razão de o problema social da prisão tornar-se cada vez mais latente, mister é que o Estado, na condição de tutor das pessoas que se encontram em situação de privação de liberdade, adote como política penitenciária programas educativos e também laborativos, tendo por principal finalidade a reintegração da pessoa presa à sociedade. E que invista nessas ações, experimentando-as, de forma a encontrar uma maneira de valorizar o potencial produtivo desses sujeitos.

Dentre as políticas viáveis para o sistema prisional, Julião defende que:

No que concerne à reinserção social, a educação, por exemplo, preponderantemente assume papel de destaque, pois, além dos benefícios da instrução escolar e elevação de escolaridade, a pessoa presa participa de um processo capaz de melhorar a sua visão de mundo, contribuindo para a formação de senso crítico, melhorando o seu comportamento na vida prisional” (2009, p. 64).

Enquanto que Andrade et al., discutindo a política educacional brasileira, apontam que:

Certamente, um dos maiores desafios para a educação brasileira é a implementação de uma política de promoção do acesso com qualidade, capaz de atender a todos os jovens, sem qualquer tipo de discriminação, valorizando as diferenças como fator de enriquecimento do processo educacional e, conseqüentemente, transpondo barreiras para a aprendizagem e a participação com igualdade de condições (2013, p. 238).

No que respeita os (as) jovens brasileiros (as) em situação de privação de liberdade que, como referenciado, representam quase a metade da população carcerária, Aguiar adverte que (2012, p. 118) “são muitas as peculiaridades e demandas no interior das prisões brasileiras envolvendo a juventude”. Sendo a educação e o trabalho os dois principais meios de se promover os programas de ressocialização ou reinserção social desses sujeitos, segundo a

ótica do sistema penitenciário brasileiro, necessária a promoção, implementação e melhoramento de políticas públicas que atendam a essa demanda social.

Desde a sua reformulação, em 2008, porque apresentasse potencial de promoção de uma formação integral do (a) jovem brasileiro (a) em situação de vulnerabilidade social, bem como um êxito considerável nas experiências de sua implementação, foi considerada a possibilidade de oferta do Projovem Urbano em espaços de privação de liberdade. Criava-se, assim, uma modalidade do Programa, cuja oferta pudesse realizar-se no interior de estabelecimentos penais estaduais, voltada ao atendimento das pessoas que se encontrassem no perfil etário e instrucional delimitado em suas diretrizes e em cumprimento de pena criminal em regime fechado.

Quanto à sua criação, num primeiro momento, Aguiar aponta que:

O ProJovem Urbano em Unidades Prisionais (PJUP) é o resultado de um termo de cooperação, firmado também no ano de 2008, entre a Secretaria Nacional de Juventude e o Departamento Penitenciário Nacional (Depen), do Ministério da Justiça, no âmbito das ações do Programa Nacional de Segurança com Cidadania (Pronasci). (2011, p. 76).

O Pronasci foi um programa amplamente divulgado por entre os profissionais da execução penal, diretores de unidades, gestores da administração penitenciária e agentes penitenciários. Ele propunha um novo paradigma nas políticas de segurança pública no Brasil, articulando políticas de segurança com ações sociais, e teve o Projovem Urbano em sua modalidade prisional como uma de suas ações específicas. No ano de 2009, o Pronasci contava com o número de 17 estados da Federação que haviam aderido às suas propostas, mas somente três deles implementaram o Projovem Urbano em unidades penais, a título de experiências piloto. O convênio firmado entre a Secretaria Nacional de Juventude, vinculada à Secretaria Geral da Presidência da República, e o Departamento Penitenciário Nacional – DEPEN, vinculado ao Ministério da Justiça, deu-se em virtude de serem essas as pastas que promoveriam a articulação intersetorial necessária à promoção do Programa nessa sua vertente diferenciada.

As experiências pioneiras, ou experiências piloto, de implantação do Projovem Urbano em unidades penais, em caráter experimental, deram-se nos estados do Rio de Janeiro, no Acre e no Pará, durante os anos de 2009 e 2011, atendendo a um público inicial de 560 jovens. Nos dois primeiros estados, o Programa teve início no mês de agosto de 2009, enquanto que no Pará, iniciou-se no mês de outubro desse mesmo ano. Quanto ao período de término, as atividades encerraram-se oficialmente nos três estados após a conclusão das primeiras turmas, em fevereiro e abril de 2011.

registre-se que um dos maiores problemas enfrentados nessas experiências foi o alto índice de evasão de aprendentes identificado. Segundo dados relativos apenas à experiência fluminense, no estado, esse índice ficou estabelecido na porcentagem de 40,5%: dos 200 estudantes matriculados no início do Programa, distribuídos entre os dois núcleos de trabalho que se formaram, em dois estabelecimentos penais, apenas 71 foram certificados. Aguiar (2012, p. 136) assevera que “nas duas unidades o número dos que concluíram o Programa esteve bem abaixo das metas iniciais”.

Os arcos ocupacionais implementados nessas experiências, no âmbito da Qualificação Profissional, foram: Esporte e Lazer, no Rio de Janeiro; Madeira e Móveis, no Acre; e Agroextrativismo, no Pará. Segundo assevera Aguiar, acerca das razões motivadoras quanto à opção por esses arcos:

[] Mais uma vez se fez a opção por se manter vinculada ao ProJovem Urbano no estado, reproduzindo para os espaços de privação de liberdade escolhas que desconsideraram a plena realização das atividades de qualificação, como foi o caso do Agroextrativismo no Acre e Esporte e Lazer no Rio de Janeiro. A exceção aqui ficou por conta do Pará que, ao escolher o Arco Madeira e Móveis, o fez com a intenção de restaurar uma antiga marcenaria localizada em uma das unidades que abrigaram o Programa (2012, p. 131).

Quanto à dimensão da Participação Cidadã, pode-se dizer que o saldo de sua proposta classifica-se como positivo, uma vez que puderam ser identificados alguns aspectos de melhoria nas relações interpessoais nas diferentes comunidades carcerárias, bem como um maior entusiasmo na perspectiva dos (as) jovens participantes do Programa, quanto ao “desejo de mudar de vida” dos mesmos, após a saída da prisão, tendo sido possível essa constatação a partir das próprias falas desses agentes (AGUIAR, 2012, p. 155).

Depois, outras experiências não foram de logo iniciadas, uma vez que nesse mesmo ano o Programa passou pela modificação de sua gestão, quando deixou a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), passando a vincular-se à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no âmbito do MEC.

Andrade et al. afirmam que:

Em relação à versão original do Projovem Urbano, a oferta nas prisões se diferencia em dois aspectos: o primeiro diz respeito ao calendário – a unidade prisional ou unidade socioeducativa de privação de liberdade deverá ter flexibilidade para elaborar seu próprio calendário, desde que respeitadas as cargas horárias por unidade formativa para cada componente de Educação Básica, Qualificação Profissional e Participação Cidadã; o segundo refere-se ao desenvolvimento da qualificação profissional – cabe ao Ministério da Justiça e à Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República a indicação dos arcos ocupacionais que podem ser viabilizados no Programa, em razão das peculiaridades do público que atende (2013, p. 232).

Na realidade, os dois aspectos acima apresentados podem ser tomados como os principais, em relação às diferenças que aduz, mas muitas outras adaptações são empreendidas

no Projovem Urbano, para fins de sua implementação em contexto prisional, notadamente no que se refere às adequações de seu projeto pedagógico integrado. Aguiar (2011, p. 120) as elenca: “a organização do tempo escolar; a carga horária do aluno, do professor, da formação inicial e continuada; a carga diferenciada do curso; e a forma do pagamento do auxílio financeiro, destinado a um representante legal indicado pelo beneficiário”. Tudo em virtude de ser tomada como premissa a condição de privação de liberdade em que se encontram os (as) jovens recolhidos (as) a um estabelecimento penal, sobretudo aquelas relacionadas às carências e falta de autonomia a que estão submetidos (as), bem como aos aspectos de segurança, ordem e disciplina, que, como foi considerado anteriormente, promovem o assujeitamento do indivíduo que se encontra nessa condição.

No que concerne à estruturação do projeto pedagógico integrado, as aulas do Programa, na modalidade prisional, cumprem uma carga horária diferenciada, estabelecida num total de 1.248 horas de aulas presenciais, ao longo dos seus dezoito meses de duração. Não são realizadas as atividades não presenciais.

A conclusão do ensino fundamental conta com uma carga horária de 936 horas, distribuídas em três ciclos, cuja duração tem seis meses cada; a qualificação profissional tem carga horária de 234 horas; e as atividades que visam ao resgate da cidadania, correspondentes à dimensão curricular da PC, realizam-se através de uma carga horária de 78 horas. Todo esse PPI é respaldado por um material didático meticulosamente preparado para o Programa: há o Guia de Estudo dos alunos, divididos em seis volumes, de forma a subsidiar cada Unidade Formativa; há a agenda do estudante; cadernos do Projeto de Orientação profissional – POP e do Plano de Ação Comunitária (PLA); os Cadernos de Registro de Avaliação; e os Manuais de Orientação dos Educadores. O material é o mesmo utilizado pelo Projovem Urbano executado em Unidades Escolares, sem distinções quaisquer, somente a agenda do estudante sofreu adaptações para atender às especificidades do público das unidades prisionais. Consta a existência, ainda, na composição do material didático do Programa, de um Manual do Educador com orientações gerais sobre o Programa e um específico para as unidades prisionais³⁷ (AGUIAR, 2012, p. 122).

Segundo as diretrizes do Projovem Urbano, no que respeita a dimensão curricular da Qualificação Profissional, os arcos ocupacionais que são viabilizados no Programa,

³⁷ Não foi possível à pesquisadora o acesso ao material de orientação dos educadores produzido especificamente para as unidades prisionais. Aliás, é pertinente o registro de que esse material não foi oportunizado aos educadores participantes das experiências pesquisadas, em nenhum momento de realização do estudo, ainda que tivesse sido solicitado. A justificativa para essa falta de providência era a de que não havia sido distribuído esse material pela Coordenação Nacional do Programa.

principalmente no caso do Projovem Urbano Prisional, são indicados e escolhidos atendendo a critérios que considerem as peculiaridades do público a que se destinam.

A dimensão da Participação Cidadã, segundo afirma Aguiar (2012, p. 122), “é assegurada levando-se em conta possíveis necessidades de adaptações no Plano de Ação Comunitária que devem estar de acordo com as exigências dos responsáveis pela unidade prisional”.

Há ainda as atividades de inclusão digital, desenvolvidas em laboratório de informática instalado no interior das unidades penais onde o Programa é ofertado. Essa proposta de inclusão digital apresenta-se como um grande desafio, encontrando dificuldades substantivas no contexto prisional. Nas experiências piloto, por exemplo, foi o aspecto do Programa mais criticado pelos (as) jovens participantes, conforme analisa Aguiar:

Sobre o que não funcionou ou precisa melhorar no Programa, na opinião dos alunos do PJUP do Rio de Janeiro, aparecem as “aulas de informática”. É interessante notar que essa opinião coincide com as que aparecem em outras avaliações sobre o Projovem Urbano, o que comprova que a proposta de informática do Programa não atende às expectativas dos jovens (2012, p. 139).

No que se refere à organização do tempo escolar, essa fica a cargo da gestão da unidade prisional. Aguiar (2012, p. 120), nesse sentido, adverte que: “a unidade penal determina o horário, mas a carga horária por Unidade Formativa é mantida para cada componente de Educação Básica, Qualificação Profissional e Participação Cidadã”. A recomendação geral do Programa é que as aulas presenciais realizem-se todos os dias, perfazendo vinte horas a cada semana.

Quanto ao pagamento da bolsa-auxílio, como é mais conhecida, ou auxílio financeiro, na modalidade prisional do Programa, esta não é fornecida ao (à) aprendente participante diretamente, mas o é em favor de um parente indicado por este (a), mediante uma procuração particular, junto ao Banco do Brasil, conforme disposição inserta na Lei nº 11.692/2008, constante do próprio termo. Através desse correspondente bancário, um cartão magnético é expedido em nome do parente indicado, que poderá fazer o saque do benefício sempre que este se encontrar disponível, ao longo do curso. O benefício é ofertado mensalmente e fica condicionado à participação efetiva do (a) aprendente nas atividades do Programa.

A partir de informações recentes ofertadas pela Coordenação Nacional do Projovem Urbano, órgão da SECADI/MEC, somente em 2013 outras experiências de realização do Projovem Urbano em sua modalidade prisional foram empreendidas. Em princípio, na pauta da Edição 2013³⁸, dez estados apresentaram uma adesão inicial, junto ao órgão competente,

³⁸ Regulamentada pela Resolução CD/FNDE nº 54 de 21 de novembro de 2012.

para a necessária parceria com o Governo Federal e implementação de oferta do Programa em unidades prisionais locais. A meta pactuada estimava o atendimento de 1.800 jovens que se encontravam em situação de privação de liberdade no interior de estabelecimentos penais desses entes federados. Eram eles: Acre, Alagoas, Bahia, Ceará, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Paraná e Rio Grande do Norte.

Desses estados, apenas cinco efetivamente executaram o Programa conforme (ou de forma aproximada) a meta pactuada. Assim, conforme consulta aos dados, os estados que contaram com a oferta do Projovem Urbano em estabelecimentos penais foram: Acre, contabilizando um total de 160 matrículas; Ceará, com 231 matrículas; Paraíba, com 157 matrículas; Pernambuco, com 127 matrículas; e Rio Grande do Norte, com 70 matrículas. Quanto aos estados que não o executaram, estes apresentaram as suas desistências ainda antes de darem início ao processo de ensino-aprendizagem, registre-se.

Atualmente, uma Edição 2014 da modalidade prisional do Programa já está em processo de implantação, tendo havido a adesão apenas dos cinco estados que a ofertaram no ano anterior. Como o início do Programa dessa última edição está agendado para meados deste ano corrente de 2015, ainda não há como apresentar um desenho dos aspectos vagas oferecidas *versus* matrículas realizadas, nem mesmo aproximadamente.

A ação é desenvolvida em uma parceria entre a SECADI/MEC e o DEPEN/MJ, em nível de coordenação nacional, havendo, em nível local, intensa articulação entre as Secretarias Estaduais de Educação (através das coordenações locais do Projovem Urbano) e os Órgãos Estaduais da Administração Penitenciária. Essa composição dá-se porque, dentre as orientações constantes das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em estabelecimentos penais, ao definir as atribuições de cada órgão responsável pela oferta de educação em prisões nos estados, essa normativa ressalta a responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação, ou órgão equivalente, na condução das políticas para esse segmento, o que deve ocorrer em parceria com o órgão responsável pela administração penitenciária. O cumprimento, portanto, desse direcionamento encontra-se salvaguardado nas últimas experiências de oferta do Programa, como se pode inferir.

Os critérios de matrícula para os jovens privados de liberdade são os mesmos para os (as) demais jovens, ou seja: faixa etária entre 18 e 29 anos; a obrigatoriedade de que os (as) mesmos (as) saibam ler e escrever, somada à inconclusão do ensino fundamental completo; a posse ou apresentação de documentos de identificação, como o RG (Registro Geral ou Carteira de Identidade) e/ou o CPF (Cadastro de Pessoa Física); e, especificamente, estar esse (a) participante em cumprimento de pena privativa de liberdade em regime fechado.

A orientação principal do órgão gestor é que o Projovem Urbano em sua modalidade prisional seja ofertado, preferencialmente, nas unidades prisionais femininas, devido à elevação dos índices de aprisionamento de jovens mulheres nos últimos anos. Essa orientação equivale, na verdade, a uma direção, uma vez que a oferta do Programa não dispensa certas condições físicas do estabelecimento penal, aspectos relacionados à segurança interna da unidade e, mesmo, o perfil das populações carcerárias, embora o faça de maneira tácita. Nesse sentido, a quase totalidade das experiências realizadas, ou em andamento, nos estados que a implementaram como política, abrange também jovens do sexo masculino. A partir dos dados coletados, registra-se a oferta do Projovem Urbano em unidades penais de recuperação feminina, restritamente, apenas no estado de Pernambuco, onde o Programa foi realizado, na Edição 2013, no município de Buíque, no interior da Colônia Penal Feminina, organizado dentro da escola denominada Escola de Referência em Ensino Médio Duque de Caxias, contando com 80 alunas matriculadas. A outra experiência realizada nesse estado aconteceu no município de Abreu e Lima, na Colônia Penal Feminina, organizado dentro da escola denominada Escola Luiz Rodolfo de Araújo Júnior, atendendo também a 80 alunas.

O estado da Paraíba, cuja capital é o lugar de abrangência do presente estudo, como anteriormente referenciado foi um dos cinco entes federativos a procederem à implementação do Projovem Urbano Prisional em seus estabelecimentos penais. Essa realização figura os dados da Edição 2013 do Programa e, embora neles constem que a sua oferta se deu a partir da formação de dois núcleos no município de João Pessoa, na Penitenciária Desembargador Geraldo Beltrão (conhecida por Máxima), organizado dentro da escola denominada CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos), ou Prof. Antônio Severino de Sousa, atendendo à população de 120 alunos, divididos em quatro turmas; e também da formação de um outro núcleo, no município de Campina Grande, organizado dentro da escola também denominada CEJA, com a participação de 60 alunos, divididos em três turmas; essas informações não correspondem (propriamente) à realidade.

Apresentam-se os esclarecimentos: o Projovem Urbano, em sua modalidade prisional, durante a Edição 2013, foi ofertado em dois municípios do estado da Paraíba; João Pessoa, a capital; e Campina Grande, a segunda maior cidade do estado, considerando-se aspectos demográficos e econômicos como justificativa da afirmação. Na realidade, formaram-se apenas dois núcleos de trabalho no estado, compostos, cada um, por distintas equipes de educadores, mas sob a coordenação da Secretaria de Educação do Estado (SEE/PB), principalmente, em regime de parceria com a Secretaria de Administração Penitenciária e Cidadania (SEAP/PB); o primeiro, atuou em três unidades prisionais da cidade de João

Pessoa; e o outro, desenvolveu esse mesmo trabalho no estabelecimento penal da cidade de Campina Grande, a Penitenciária Regional Raimundo Asfora, conhecida como “Presídio Serroirão”³⁹, no interior da qual o Programa foi oferecido em duas turmas, sendo uma destinada à população masculina e outra, à população feminina.

As unidades prisionais de João Pessoa onde o Programa foi ofertado foram a Penitenciária de Recuperação Feminina Maria Júlia Maranhão, o Instituto de Reeducação Desembargador Sílvio Porto e a Penitenciária de Segurança Máxima Criminalista Geraldo Beltrão, todos estabelecimentos de cumprimento de pena privativa de liberdade em regime fechado, que contavam com apenas um espaço próprio à realização de aulas⁴⁰, sendo a biblioteca (de composição muito precária) acomodada num dos cantos desses locais.

Na Penitenciária Julia Maranhão, ou Bom Pastor, como é mais comumente conhecida a unidade prisional de recolhimento feminino, foram ofertadas 30 vagas, tendo sido preenchidas, em razão da demanda, 32; no Presídio Sílvio Porto, 40 vagas foram oferecidas, sendo preenchidas 31; na Penitenciária Geraldo Beltrão, ou Máxima, como é tratada, 20 vagas foram oferecidas, mas apenas 19, preenchidas. Pelos números ora apresentados, que somam uma oferta total de 90 vagas para a participação no Programa e o correspondente preenchimento de apenas 82 delas, depreende-se a possibilidade de haver outro equívoco nos dados apresentados pela SECADI/MEC, relacionados ao número de jovens em situação de privação de liberdade atendidos pelo Projovem Urbano durante a sua experiência pioneira, entre os anos de 2013 e 2015, no interior de unidades prisionais paraibanas. Esses dados apontam a existência de 157 matrículas ativas, não sendo razoável entender-se que o restante suplementar das vagas tenha sido preenchido na experiência campinense, uma vez que nesse município só foram ofertadas 60 vagas.

As experiências de realização do Projovem Urbano nas três unidades prisionais pessoenses tiveram início no dia 04 de novembro de 2013 e término marcado nos dias 27 e 29 de abril de 2015, datas representativas em razão da realização dos eventos finais do Programa, na forma de uma cerimônia de certificação (simbólica).

Quanto ao PPI estruturado nas experiências do Projovem Urbano nas unidades prisionais pessoenses, a formação básica aplicou-se normalmente, segundo a carga horária

³⁹ Nessa unidade prisional, pela primeira vez na história do país, um *campus* universitário foi instalado dentro de uma penitenciária brasileira. O *Campus* Avançado da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) funciona desde agosto de 2013 e apresenta toda a sua estrutura física concluída. No local, foi construída uma escola com oito salas de aulas, fábrica de pré-moldados, bibliotecas, berçário para os filhos das apenadas, um salão multiuso, oficinas de aprendizagem, além de salas de informática, leitura e vídeo.

⁴⁰ Desde 2010, está prevista a instalação de salas de aulas nos presídios, mediante o acréscimo ao art. 83 da LEP, do § 4º, proposto pela Lei nº 12.245/10.

diferenciada própria à modalidade; o arco ocupacional escolhido para a formação profissional foi o de Construção e Reparos, para as três unidades contempladas pela oferta do Programa, inclusive a feminina; e a atividade coletiva para a consecução do Plano de Ação Comunitária, no eixo da Participação Cidadã, embora ao longo do processo tenha suscitado planos diferenciados, trabalhou aspectos relacionados com a Educação Ambiental, referentes à coleta seletiva do lixo, com implementação restrita ao interior das unidades prisionais.

A dimensão da PC encontra no ambiente prisional uma multiplicidade de aspectos, hábitos e valores, aos quais são devidos atenção e, tanto quanto possível, a promoção de uma intervenção social, conforme é proposto no Plano de Ação Comunitária, atividade específica desse eixo curricular. Em contrapartida, esbarra com limitações que, em muitos casos, lhe impedem o êxito. Estratégias pedagógicas devem ser desenvolvidas, no que tange a uma aproximação com práticas características da educação não formal, para fins de que seja mantida essa dimensão na modalidade prisional do Programa, uma vez que, na realidade, para além de uma mera composição do PPI do Projovem Urbano, a sua proposta representa uma urgência social, especialmente no interior de uma prisão.

2.3 O COMPONENTE CURRICULAR “PARTICIPAÇÃO CIDADÃ”

A apresentação do projeto pedagógico integrado do Projovem Urbano traz como terceiro elemento de sua estrutura a dimensão denominada Participação Cidadã (PC). Essa dimensão corresponde à proposta de uma formação social, cidadã e ética do (a) jovem aprendiz, participante do Programa.

Barreto (2012, p. 192) esclarece que “quanto à Participação Cidadã, esta deverá garantir aprendizagens sobre direitos sociais, promover o desenvolvimento de uma ação comunitária e a formação de valores solidários”.

A formação proposta na PC, portanto, relaciona-se com a subjetividade do (a) aprendiz, antes, porque propõe a discussão e aprendizagens sobre direitos sociais, combinada com a construção coletiva e formação de valores; mas, para além disso, relaciona-se com a implicação cidadã desse sujeito e com o empoderamento do mesmo, uma vez que estimula a interação dele com a comunidade na qual está inserido e o provoca a tomar uma postura de responsabilidade em relação aos problemas por que ela passa.

Levando-se em conta a integração do PPI do Programa, essa dimensão curricular articula-se com o eixo da Formação Básica como um todo, mas especialmente com os

componentes correspondentes às Ciências Humanas e à Língua Portuguesa, permitindo a realização de trabalhos de forma associada; e também com o eixo da Qualificação Profissional. Aliás, com esta última parece manter uma proximidade maior, uma vez que, no desenvolvimento dos planos [o Plano de Ação Comunitária (PLA) e o Plano de Orientação Profissional (POP)], que são as atividades matrizes dessas duas dimensões, buscam-se relações e paridades, de forma a que sejam favorecidas as reflexões sociais e o trabalho coletivo em ambos os planejamentos e execuções. Na realidade o Projovem Urbano tem o seu currículo concebido na perspectiva de integrar a tríade proposta e, assim, conseguir ultrapassar o campo das intenções, promovendo situações pedagógicas que efetivamente favoreçam a construção do protagonismo juvenil (BARRETO, 2012, p. 186).

Segundo assente as diretrizes do Programa acerca da PC:

No desenvolvimento dessa dimensão curricular, os jovens aprendem a avaliar o alcance de suas ações, as formas de encaminhamento das demandas dos cidadãos/grupos sociais e os meios de resposta possíveis, sendo levados a compreender a importância e a eficácia do trabalho coletivo e solidário e tudo que isso pode representar em termos de aprendizado e desenvolvimento de competências e habilidades, visando à participação social e ao exercício da cidadania (BRASIL, 2012, p. 41).

A PC, em seu conteúdo programático, compreende dois conjuntos de atividades: as aulas teórico-práticas, que são as aulas ministradas propriamente ditas, e podem acontecer da forma tradicional, em sala de aula, ou em atividades outras – de campo –, extraclasse; e a elaboração, implementação, e consequente avaliação de um projeto de intervenção na comunidade onde vivem os (as) jovens participantes do Programa. Esse projeto de intervenção social denomina-se Plano de Ação Comunitária (PLA).

Apenas um educador (a)⁴¹ é responsável pela pasta da dimensão da PC, que toma o formato de um dos componentes curriculares do Programa, contando com a menor carga horária de todos, a partir de uma comparação: somente uma hora-aula por semana. Ao todo, a PC constitui-se de 72 horas de aulas presenciais, mais o acréscimo das aulas não presenciais, no curso regular; e 78 horas de aulas presenciais, tão somente, na modalidade prisional.

Teixeira, a partir do ângulo docente, tenta explicar como as atividades dessa dimensão são desenvolvidas:

Os educadores de Participação Cidadã ministram aulas relativas aos temas Participação Cidadã, planejam e orientam as atividades [...], apoiam e acompanham a elaboração e a implementação do Plano de Ação Comunitária (PLA), realizam um mapeamento de oportunidades de engajamento social na comunidade, identificando organizações da sociedade atuantes, movimentos sociais, comunitários, juvenis, programas da rede pública sócio-assistenciais, de saúde, de educação, de cultura,

⁴¹ Esse profissional deve ser graduado em Ciências Sociais, como requisito de habilitação para o exercício da função.

articulam contatos, visitas e possibilidades de parceria de interesse dos jovens para viabilizar os PLA, buscam relacionar essas atividades com os arcos de ocupações selecionadas pelo município, de modo a integrar Qualificação Profissional e Participação Cidadã e contribuem, também, para a articulação entre os jovens de cada núcleo em atividades de intercâmbio e apresentações públicas do PLA (2011, p. 44).

Em linhas gerais, as atividades propostas pela dimensão/componente curricular da PC, a serem desenvolvidas mediante aulas presenciais e/ou oficinas, são subsidiadas por um material didático específico, constante nos Guias de Estudo que compõem as Unidades Formativas. Nessas aulas são trabalhados conteúdos relacionados que discutem questões pertinentes aos direitos humanos, direitos do consumidor, acesso aos bens e serviços públicos, ética e cidadania, saneamento, saúde pública, qualidade e acessibilidade dos serviços públicos, preservação do meio ambiente, violência, drogas, sexualidade, participação social, direito à cultura e ao lazer, entre outras tantas (BRASIL, 2012, p. 45). Esse pode ser entendido como o primeiro conjunto de atividades proposto pela dimensão curricular da PC.

O segundo conjunto de atividades constitui o planejamento, a execução e, num momento posterior, a avaliação do Plano de Ação Comunitária, que é um projeto de intervenção social na comunidade onde o (a) jovem participante do Projovem Urbano está inserido (a), exercido coletivamente. O PLA propõe que o (a) jovem aprendiz identifique problemas existentes na sua comunidade, reflita acerca de suas causas e busque soluções para a resolução dos mesmos, ou outra medida mais oportuna, sentindo-se um (a) agente implicado (a) nessa possibilidade de forma concreta. Existe um material didático específico para os registros necessários ao longo das diversas tarefas constituintes do projeto, que é ofertado ao (à) jovem aprendiz e que deve ficar em seu poder durante todo o curso. Esse material é um caderno fino e leve, chama-se Caderno do Plano de Ação Comunitária e tem por finalidade ajudar esse (a) jovem a organizar e sistematizar as suas informações, reflexões, percepções e aprendizagens, funcionando como um roteiro para a realização do projeto. O PLA tem por razão de ser a ideia de que participar e exercer a cidadania são ações que se aprendem fazendo (BRASIL, 2012, p. 45).

A primeira fase do PLA tem início a partir da construção de um mapa de desafios da comunidade, que requer o conhecimento da cidade, especialmente da realidade social (ou local) de que os (as) jovens são parte. Para essa tarefa, já podem ser usados os conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes do currículo. Em princípio, forma(m)-se o (s) grupo (s) de trabalho, já que se trata de um trabalho coletivo, identificando-se, a partir da promoção de uma interação, as características do (s) grupo (s) e as habilidades dos (as) participantes. Em seguida, é proposta aos (às) aprendizes uma atividade de levantamento da realidade social

em que os (as) mesmos (as) vão atuar, que deve ser feita através de pesquisas, entrevistas e visitas. Identificados os problemas e suas causas, o (s) grupo (s) discute (m) e pensa (m) coletivamente o que pode ser feito como tentativa de resolução, ou estratégias de diminuição de danos.

A fase de planejamento do PLA passa desde a ideia para a ação comunitária – principalmente os objetivos a serem alcançados –, e o que seja necessário fazer para torná-la exequível. Esse é o momento em que se estabelece o local de execução da ação, o foco sobre o qual incidirá, o público-alvo abrangido, os desafios a serem enfrentados e os efeitos que se pretende alcançar. Ademais, outros aspectos precisam ser considerados e construídos: os resultados esperados, a descrição das atividades a serem executadas, os recursos necessários, os responsáveis diretos por cada participação contributiva para os fins almejados e um cronograma que distribua, no decurso do tempo, as realizações previstas. É necessário manter certa flexibilidade no planejamento, para compor harmoniosamente a ocorrência de imprevisibilidades, insucessos e ausências dos participantes do (s) grupo (s).

Segundo as orientações gerais do Programa (BRASIL, 2012, p. 45), “o PLA implica uma experiência de trabalho cooperativo e de responsabilidade solidária com o grupo”. Dessa forma, atitudes e comportamentos de tolerância, respeito mútuo, boa vontade, urbanidade e autenticidade devem ser estimulados enquanto norteadores das relações interpessoais, bem como as expressões, habilidades e competências individuais, sendo combatidas e redesenhadas posturas e atitudes contrárias a essas.

Após a realização da ação comunitária, passa-se à fase de sua avaliação. Devem ser identificados os efeitos e impactos que causou, elencados os resultados alcançados e os indicadores dessa constatação. Então, proceder-se-á a uma análise e avaliação, entre os integrantes do (s) grupo (s), com o respectivo registro, acerca dos aspectos positivos e negativos do PLA. Outras questões que se fizerem relevantes devem ser levantadas e discutidas coletivamente e, principalmente, é imprescindível o compartilhamento das lições extraídas da experiência vivenciada.

As reflexões sobre as práticas permitem o reposicionamento dos (das) aprendentes enquanto sujeitos; a necessidade de participação dos mesmos os estimula à aquisição de uma postura mais ativa; e o engajamento na execução de tarefas, individual ou coletivamente, seguido da identificação de efeitos decorrentes dessa ação, lhes favorece o exercício de sua cidadania.

As atividades desenvolvidas nessa dimensão curricular particularmente, sobretudo as relacionadas com o PLA, em muitas situações exigem a realização de tarefas a serem

empreendidas num contexto extraclasse, interativo, mediante processos de compartilhamento de experiências, em espaços e ações coletivas cotidianas; social, enfim. Isso se dá porque a PC tem sua natureza relacionada com as práticas de educação não formal. A partir da explicação de Gohn, pode-se entender a relação arguida:

A educação não formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc (2006b, p. 28).

O Projovem, em sua primeira versão, apresentava íntima vinculação a esse caráter não formal de educação. A concepção do Programa e suas primeiras experiências de implementação, realizadas também em espaços de atuação de ONGs (Organizações Não Governamentais), Movimentos Sociais e Associações (não se restringindo aos espaços escolares tão somente), tinham o caráter prioritário de criar condições necessárias para romper o ciclo de reprodução das desigualdades sociais e restaurar a esperança da sociedade em relação ao futuro de sua juventude (BRASIL, 2012, p. 9). Com a institucionalização do Programa, surge a exigência de sua vinculação à rede formal de ensino, bem como que a sua realização se dê exclusivamente em espaços escolares, ficando com a dimensão/componente curricular da PC o papel de abarcar os aspectos de uma educação voltada não apenas para os conteúdos escolares, mas às questões relacionadas às vicissitudes sociais, mais precisamente da comunidade em que estão inseridos os (as) jovens aprendentes.

A PC não se desarticula das outras dimensões, por essa razão. Aliás, lhes potencializa; apenas se diferencia um pouco quanto à metodologia com a qual os seus conteúdos e atividades são trabalhados, considerando aspectos próprios da educação não formal. Nesse sentido, Gohn assevera que:

Entendemos a educação não formal como aquela voltada para o ser humano como um todo, cidadão do mundo, homens e mulheres. Em hipótese alguma ela substitui ou compete com a Educação Formal, escolar. Poderá ajudar na complementação dessa última, via programações específicas, articulando escola e comunidade educativa localizada no território de entorno da escola. A educação não formal tem alguns de seus objetivos próximos da educação formal, como a formação de um cidadão pleno, mas ela tem também a possibilidade de desenvolver alguns objetivos que lhes são específicos, via a forma e espaços onde se desenvolvem suas práticas, a exemplo de um conselho ou a participação em uma luta social, contra as discriminações, por exemplo, a favor das diferenças culturais etc (2006b, p. 32).

Em sua modalidade prisional, o Projovem Urbano, no âmbito da PC, também se utiliza de práticas desenvolvidas na seara da educação não formal; aliás, essa parece ser a tônica do

desenvolvimento da maior parte das atividades propostas. Aguiar discorre acerca das principais ênfases no trabalho dos conteúdos propostos nesse componente:

Nas unidades prisionais, a aposta do PJUP é que essa dimensão conjugue a reflexão sobre a realidade social e local, a ampliação de conhecimentos e informações sobre direitos e a promoção de vivências coletivas, diálogos e interações. Trata-se de reunir e partilhar referência do contexto social e cultural de pertencimento dos jovens e das experiências que estão vivenciando no ambiente prisional, de forma a propiciar a articulação entre as dimensões pessoal e coletiva, entre o local e o global, alargando sua visão de mundo e a reflexão sobre sua participação na sociedade (2012, p. 68).

Aguiar ressalta ainda que:

Nas unidades prisionais, o exercício da cidadania, compreendido sob a ótica das formas de participação no meio social em que os jovens estão inseridos, significa colocar em foco os modos de sociabilidade e de pacto em torno do que é de interesse coletivo, do bem comum. Por meio de uma metodologia participativa, a dimensão da participação cidadã tem a intencionalidade de interferir, interagir e, de alguma forma, contribuir para a convivência entre presos, presos e agentes penitenciários, presos e suas famílias, estimulando a construção de experiências positivas que propiciem novos parâmetros para a convivência social, incidam na melhoria da qualidade de vida nas prisões e referenciem a construção de novas perspectivas de futuro para esses jovens (*ibidem*).

O trabalho pedagógico da PC enquanto componente curricular enfrenta, no entanto, limitações consideráveis no que concerne às possibilidades, recursos e estruturas necessários para a realização de algumas atividades, uma vez que sua esfera de atuação parece não poder ultrapassar o limite intramuros – embora tenha a perspectiva de vida quando da saída da prisão sempre em destaque, como é natural nos posicionamentos dos aprendentes, durante quase todo o tempo. O espaço utilizado para a realização das práticas educativas fica adstrito ao da sala de aula, precariamente servida de instrumentos pedagógicos, na maior parte das vezes.

Pode-se inferir, ainda, que a proposta da dimensão curricular da Participação Cidadã, constituinte do Projovem Urbano, apresenta estreita relação com os pressupostos da educação em e para os direitos humanos. O primeiro conjunto de atividades que propõe, a serem desenvolvidas em aulas presenciais, no contexto da sala de aula, trabalham os conhecimentos relacionados com os direitos sociais e individuais (em virtude de seu paralelismo, por óbvio, os deveres também são estudados), subsidiados pela consulta às normativas correspondentes e debate coletivo acerca de violações e garantias desses direitos, o que favorece a formação cidadã dos sujeitos participantes do Programa, bem como a conscientização desses em relação à sua condição política, econômica e social, no tempo e no espaço. Já o segundo grupo de atividades desenvolvidas, quando da construção do plano de uma ação comunitária, propicia um despertar do indivíduo em relação ao seu ambiente e contexto de vivência, estimulando-o a refletir sobre as necessidades mais urgentes de sua realidade social, sua responsabilidade em

relação a ela e, principalmente, a percepção da importância e adequação de sua participação na (trans) formação dessa realidade. Essa formação propicia empoderamento ao sujeito, alcança a sua subjetividade e lhe favorece emancipação, bem como a criação de valores próprios.

A educação em direitos humanos tem a sua existência fundamentada nesses mesmos pressupostos. Esses tem por finalidade uma formação íntima e ética do sujeito, em relação a muitos aspectos, pelos quais se consideram primordialmente a dignidade humana, a necessidade de construção de uma cultura baseada na paz, a identificação das diversidades como um fator social positivo; enfim, a formação de uma cultura atrelada aos direitos humanos; ou, em outro aspecto, a desconstrução, ou reconfiguração de entendimentos e comportamentos de uma sociedade marcada pela produção de uma cultura passiva e violenta.

Disposição do Plano Nacional de Direitos Humanos (PNEDH) explicita que a educação em direitos humanos pode ser concebida como:

Um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação dos sujeitos de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2006).

Compreende-se, pois, que o Projovem Urbano, através da atividade pedagógica proposta em seu PPI, consegue fazer uma ponte entre ele e a concepção de educação em direitos humanos, apresentando potencial de promovê-la.

No que tange à Participação Cidadã, entende-se ainda que essa dimensão/componente curricular favorece de modo muito específico a realização da educação em direitos humanos pelo Programa. Respeitando as concepções e aplicando os princípios constante do PNEDH, a PC assume o compromisso com a promoção de uma educação que vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional do (a) jovem aprendiz, favorecendo interações entre a comunidade escolar e a comunidade local.

Um dos princípios definidos pelo PNEDH é que “a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais” (BRASIL, 2006). A inserção da educação em direitos humanos nos currículos norteadores dos processos de ensino-aprendizagem, em todos os níveis da prática pedagógica, é a grande recomendação desse documento. Importa que a

EDH seja promovida, nas esferas da educação formal e também da educação não formal, em atendimento às prescrições normativas internacionais e nacionais para a educação.

Assim, ela pode estabelecer-se de forma transversal, como um componente curricular específico e também de forma mista. Esse último formato é o que melhor harmoniza a formação cidadã e tem maior potencial de êxito: promover-se a EDH tanto mediante a sua composição num componente particular, como tendo o seu conteúdo trabalhado entre as diferentes áreas do conhecimento, o que é muito favorável à sua promoção, já que dessa maneira a formação passa a se estabelecer a partir de diferentes expressões e linguagens, através de um processo multidimensional.

No PPI do Projovem Urbano, é indiscutível que a abordagem da educação em direitos humanos é considerada, em razão de serem eleitas temáticas e conteúdos com ela relacionados e haver previsão expressa em suas diretrizes de concepções que ensejam uma formação cidadã, fundamentada nos princípios próprios dos direitos humanos. Essa abordagem é desenhada no currículo do Programa de forma mista, sendo a Participação Cidadã a dimensão curricular que mais veementemente lhe promove, uma vez que lhe particulariza.

2.4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: ESPECIFICIDADES

O Projovem Urbano, na qualidade de política pública própria da educação de jovens e adultos voltada especialmente à juventude, bem como em razão de sua estrutura curricular tripartida, que contempla a formação cidadã, fundamenta-se nos preceitos que norteiam a Educação em Direitos Humanos (EDH).

Candau propõe que essa educação fundamenta-se em três diferentes dimensões majoritárias: formar sujeitos de direito, favorecer ao (à) jovem aprendente processos de empoderamento e os processos de transformação necessários para a construção de sociedades verdadeiramente democráticas e humanas, o que a autora chama de educar para o “nunca mais”. Esses componentes constituem hoje o seu horizonte de sentido (CANDAU, 2007).

No que concerne à formação de sujeitos de direitos, os processos de EDH devem colaborar para a promoção de uma conscientização entre as pessoas, a nível individual e coletivo, de que as mesmas são sujeitos a quem direitos são devidos. É indispensável que essa consciência seja formada a partir de processos educacionais, de maneira a que esteja embasada por outros conhecimentos afins. Muitas vezes, os direitos são concebidos como

privilégios ou presentes, o que não é razoável. Ter consciência da posse de direitos evita a alienação dos sujeitos e sua consequente passividade (na vida, de maneira geral).

No que concerne ao favorecimento de processos de empoderamento, a EDH considera esse componente fundamental, principalmente quando direcionado a atores sociais que, historicamente, exerceram um papel social de oprimido, sendo impedidos (por diversos motivos) de participar ou influir nas decisões e processos coletivos. Segundo afirma Candau (2007, p. 404), nos processos educativos, “o ‘empoderamento’ começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. A partir dessas experiências, os sujeitos são estimulados a se (re)posicionarem na condição de agentes transformadores - de suas próprias vidas e de sua realidade (segundo aspectos éticos e político-sociais).

“Educar para o nunca mais”⁴², explica Candau (2007, p. 405), “diz respeito aos processos de mudança, de transformação, necessários para a construção de sociedades verdadeiramente democráticas e humanas”. Esse é levantado como um dos componentes da EDH na medida em que esta defende a formação de sujeitos, para fins, também, do resgate da memória histórica de um povo, para o rompimento com a cultura do silêncio e da impunidade, o que ainda é muito presente em nosso país. A partir desse componente e do contato com a realidade que ele proporciona é possível ao sujeito conhecer a sua história e respeitar os elementos dela oriundos, dos quais se pode citar como exemplo o respeito às diferenças étnicas e culturais do Brasil.

Ainda, quanto à promoção de processos educacionais fundamentados na EDH, um dos pontos cruciais para uma reflexão mais pormenorizada está assentado sobre a prática pedagógica e também metodológica de que esta se deve valer, a partir de aspectos coerentes e articulados aos seus valores. Tavares (2007, p. 490-491) ratifica o entendimento de Candau, asseverando que essa “prática pedagógica deve promover o empoderamento individual e coletivo, com o objetivo de ampliar os espaços de poder e a participação de todos, em especial dos grupos sociais excluídos e vulneráveis”. Quanto aos aspectos metodológicos, afirma que “a EDH requer uma metodologia, com a seleção e organização dos conteúdos e atividades, materiais e recursos didáticos, que sejam condizentes com a finalidade de um processo educativo em direitos humanos” (*ibidem*).

⁴² Referência à ideia da educação concebida enquanto processo através do qual se pode impedir a volta da barbárie, o retorno do totalitarismo; ou, em outro âmbito, o retorno de uma determinada situação vivenciada de que não se deseja a repetição.

Magendzo, por sua vez, analisa a relação que há entre a Teoria Crítica e a Pedagogia Crítica e defende que a EDH é uma das expressões mais concretas da Pedagogia Crítica. Ele explica que:

El marco referencial de la teoría crítica há sido incorporado a la educación de maneras muy diversas, pero de forma notable por Paulo Freire em su trabajo com grupos oprimidos que dio lugar al término Pedagogía Crítica, vale decir ubicando el proceso de la enseñanza y el aprendizaje al interior de los principios de la teoría crítica (2003, p. 20).

Uma das “especialidades” de Paulo Freire está no fato de que ele foi o pioneiro a vincular a alfabetização dos adultos oprimidos com o nascimento de uma consciência política crítica. Seu objetivo pautava-se em desenvolver uma consciência crítica no estudante e, com isso, ou a partir daí, promover uma ação social para superar as estruturas sociais opressoras estabelecidas. Sua pedagogia, chamada “libertadora, emancipadora, dos oprimidos” fincava-se no diálogo como meio de aprendizagem; na tolerância, enquanto modo de aceitação das diferenças; e fundamentava-se na formação de sujeitos de direitos, tendo por premissa os conhecimentos anteriores (o conhecimento de mundo) dos educandos, uma vez que os valorizava, significava-os.

Adepto da teoria crítica, Freire utiliza seus pressupostos e ensinamentos para a criação de uma Pedagogia Crítica, tomando a consciência crítica como princípio problematizador das relações sociais de poder e opressão, entre outros princípios críticos incorporados ao pensamento e à prática pedagógica. No trabalho com adultos, Freire tinha o propósito de desenvolver uma consciência crítica para a promoção da ação social, com vistas à superação de estruturas sociais injustas. Em seu propósito educacional estava incluso o combate a formas de exclusão e desigualdade, o desejo de emancipar o homem de injustiças e de estruturas sociais dominantes. Daí a necessidade do trabalho de conscientização pela educação. Assim, resultantes do trabalho freireano, temos uma "educação para a problematização e uma metodologia de investigação temática" que podem ser aplicadas não apenas na educação de jovens e adultos, mas em áreas diversas do conhecimento, inclusive na educação em direitos humanos (CARVALHO; ESTEVÃO, 2013, p. 8).

A Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Em poucas palavras, Silva e Tavares (2013, p. 55) resumem que “o que a EDH pretende é a constituição de uma cultura de respeito integral aos direitos humanos”.

A fim de cumprir seu propósito principal, que é o de promover o empoderamento das pessoas para que estas se tornem sujeitos de direitos, requer uma atmosfera educacional apropriada. Um sistema educacional baseado nos princípios da Pedagogia Crítica cria esse ambiente.

Assim, em princípio, os educadores em direitos humanos devem assumir uma postura crítica quanto às estruturas de poder dentro e fora do sistema educativo. Nesse sentido, os

educadores em direitos humanos precisam, criticamente, entender, analisar e ser conscientes de como funcionam e interagem o componente de poder da educação e o currículo, determinando como as pessoas se formam e se empoderam, tornando-se sujeitos de direitos. A hierarquia educativa, a ideologia educativa, os modelos de disciplina, as normativas do Estado, as regras escolares, entre outras, são expressões de poder. O currículo é um sistema de poder em si mesmo e acomoda os outros sistemas de poder. O recurso que este usa para promover seus interesses é o poder de criar e legitimar conhecimento. O currículo apresenta efeito na medida em que tem potencial para moldar o sujeito de direito. O educador deve ter a sagacidade de compreender e administrar esses elementos (MAGENDZO, 2003, p. 23).

Ainda, EDH, como expressão de Pedagogia Crítica, estimula o estudante a transformar-se em um aprendiz independente, autônomo. Uma Pedagogia Crítica privilegia a liberdade de eleger, de expressar-se, de tomar decisões dentro dos condicionantes gerais do currículo (a matéria a ser estudada, os textos utilizados, as perguntas eleitas para exames e os temas de redação, por exemplo). Ademais, exige a introdução, nos processos educacionais, de métodos de ensino que deem aos estudantes mais controle sobre sua aprendizagem. Quando os estudantes elegem o que aprender têm mais possibilidades de desenvolver perspectivas críticas.

A EDH não pode funcionar numa atmosfera educativa de restrições, imposições e verticalidades, relações rígidas ou autoritárias ou em um ambiente sem diálogo e comunicação. Aliás, a EDH adota distintas iniciativas que podem ser utilizadas no ensino através de, por exemplo, a aprendizagem autorregulada; a eleição de temas para estudo por parte dos estudantes; a aprendizagem orientada pelos próprios estudantes, na qual eles se ajudam mutuamente a aprender; e, também, o trabalho em pequenos grupos, para promover a aprendizagem igualitária e autossuficiente (*ibidem*).

A Educação em Direitos Humanos deve, sempre, estar voltada a promover o empoderamento das pessoas, tornando-as sujeitos de direitos. Um sujeito de direitos é alguém com conhecimentos básicos dos direitos fundamentais e que os aplica, na promoção e defesa de seus próprios direitos e dos direitos dos demais. Esse conhecimento precisa ser promovido, utilizando-se de diálogos e discussões que promovam a construção coletiva de conhecimentos, bem como os aprendentes devem ser estimulados a estar atentos e capacitados a prestar uma intervenção em todas as situações em que presenciarem uma violação aos direitos humanos.

A EDH implica, ainda, uma ação pedagógica estratégica por parte dos(as) professores(as) em sala de aula, dirigida a promover a emancipação de toda forma de

dominação. É preciso que todos (as) os (as) educadores (as) tenham compromisso com a sua profissão, com a sua função de facilitador (a) do processo de ensino-aprendizagem, e que sejam criativos, dinâmicos no exercício de sua arte. Bittar esclarece muito bem esse ponto, quando afirma:

O abandono de certas práticas pedagógicas corriqueiras é fundamental como método de recuperação do espaço perdido pela educação para a dinâmica sedutora da sociedade de consumo. Mas, o que é que se encontra na educação, por parte dos professores, senão: a pressuposição de que o aluno está consciente da importância da disciplina em sua formação (o aluno precisa ser convencido); a erudição vazia do discurso (da qual o aluno se sente simplesmente alijado); o distanciamento da realidade entre ser e dever-ser (o aluno não percebe a conexão entre realidade ideada e realidade vivida); o apelo excessivamente teórico (aluno não constrói a ponte com a prática); o amor pela obscuridade da linguagem técnico-especializada (com a qual o aluno não se identifica).

Por isso, as técnicas pedagógicas devem se orientar no sentido de uma geral recuperação da capacidade de sentir e de pensar. Isto implica uma prática pedagógica capaz de penetrar pelos sentidos, e, que, portanto, deve espelhar a capacidade de tocar os sentidos nas dimensões do ver (uso do filme, da imagem, da foto na prática pedagógica), do fazer (tornar o aluno produtor, capaz de reagir na prática pedagógica), do sentir (vivenciar situações em que se imagina o protagonista ou a vítima da história), do falar (interação que aproxima a importância de sua opinião), do ouvir (palavras, músicas, sons, ruídos, efeitos sonoros, que repercutem na ênfase de uma informação, de uma análise, de um momento, de uma situação). Este arcabouço de formas de fomentar a aproximação do sentir e do pensar crítico se dá pelo fato de penetrar pelos poros, gerando angústia, medo, dúvida, revolta, mobilização, reflexão, interação, opiniões exaltadas, espanto, descoberta, curiosidade, anseios, esperanças... quando isto está em movimento, a sala de aula foi tornada um laboratório de experiências significativas, do ponto de vista pedagógico. O educando precisa, sobretudo, sentir-se tocado em diversas dimensões e de diversas formas, assim como ter despertados os próprios sentidos à percepção do real, o que permite recuperar a possibilidade de aproximação da prática educativa, numa correção de rumos, em direção à reconquista da subjetividade autônoma (2007, p. 323-324).

Além disso, a conduta do educador, na prática, deve estar coerente com a sua teoria, com o seu discurso. Ainda, sobre os professores, Candau afirma que:

Não se pode conceber o papel dos educadores como meros técnicos, instrutores, responsáveis unicamente pelo ensino das diferentes áreas curriculares e por funções de normalização e disciplinamento. Os professores e professoras são profissionais e cidadãos, mobilizadores de processos pessoais e grupais de natureza cultural e social. Somente nesta ótica poderão ser promotores de uma educação em direitos humanos (2007, p. 410-411).

Outro aspecto a ser considerado acerca da EDH é que esta é uma educação política e também ética. A EDH estimula as pessoas a participar de maneira efetiva da sociedade, como membros ativos, informados, críticos e responsáveis, uma vez que valores voltados à justiça social, ao empoderamento e temas sociais, culturais e políticos devem permear todos os atos educacionais e o currículo (MAGENDZO, 2003, p. 25).

Como princípios pedagógicos últimos, é bom lembrar que a EDH, como parte da Pedagogia Crítica, cria uma estrutura educativa crítica diferenciada diante da estrutura

tradicional, porque questiona muito profundamente as estruturas opressoras da educação, além de estabelecer uma relação horizontal entre educador e educando, numa relação dialógica e menos hierarquizada, defendendo ainda a igualdade na diferença e o respeito mútuo. Com isso, implica uma metodologia experiencial e ativa, além do que, problematizadora.

CAPÍTULO III

UMA ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DO PROJOVEM URBANO EM UNIDADES PRISIONAIS DE JOÃO PESSOA

Dados mais recentes obtidos junto ao Conselho Nacional de Justiça (CNJ), através do Cadastro Nacional de Inspeções em Estabelecimentos Penais (CNIEP), que compõe o Sistema Geopresídios¹, informam que nesta data² o estado da Paraíba possui a quarta maior população carcerária entre os estados nordestinos, alcançando a 20ª posição em âmbito nacional. O estado apresenta um total de 9.621 pessoas em situação de privação de liberdade, distribuídas por entre os 84 estabelecimentos penais que comporta em sua estrutura carcerária; dessas pessoas, 4.521 estão cumprindo pena privativa de liberdade em regime fechado.

Em João Pessoa, capital do Estado, a estrutura penitenciária estadual é composta por oito estabelecimentos penais, abrigando, dessa população carcerária, 4.012 pessoas, das quais 2.127 cumprem pena em regime fechado. Apenas um desses estabelecimentos é destinado ao recolhimento de mulheres; a Penitenciária de Recuperação Feminina Maria Júlia Maranhão. Nesta unidade prisional, as mulheres em situação de privação de liberdade cumprem suas penas em regime fechado; semiaberto e aberto; havendo também as que se encontram presas provisoriamente, ou seja, aguardam ainda a decisão de sua situação jurídica através de uma sentença judicial. Sete estabelecimentos penais são destinados ao recolhimento de homens, podendo as distinções principais atribuídas a eles estar relacionadas aos regimes de cumprimento de pena e aos graus de segurança de suas instalações. Uma das unidades de recolhimento penal, por último, preserva a especialidade de atender as pessoas privadas de liberdade que, comprovada ou potencialmente, apresentam problemas mentais; é o Instituto de Psiquiatria Forense do Estado da Paraíba (IPF/PB).

Nessas unidades prisionais, políticas públicas voltadas ao atendimento educacional das pessoas nelas recolhidas são executadas: em âmbito de educação formal, são realizados predominantemente processos de ensino-aprendizagem na modalidade EJA, através da oferta modular dos níveis de ensino que integram a educação básica; podendo-se identificar, ainda, mas em poucas experiências executadas, implementações dos programas federais de educação Brasil Alfabetizado, para fins de realização de processos exclusivos de alfabetização; e do Projovem

¹ Sistema do CNJ que reúne um panorama das principais unidades prisionais brasileiras e informações a elas pertinentes, cujo acesso é disponibilizado ao público por meio de página virtual.

² Indica-se por referência o mês de maio de 2015.

Urbano, incidente sobre a oferta da educação básica, apenas em nível de ensino fundamental, mas com a participação condicionada às condições etárias e instrucionais dos aprendentes próprias do Programa. Tanto o Brasil Alfabetizado, quanto o Projovem Urbano, quando ofertados no interior de estabelecimentos penais, realizam-se em sua modalidade prisional, demandando de algumas poucas modificações em seu formato regular. Em âmbito de educação não-formal, outras atividades de cunho educacional são realizadas nas unidades prisionais pessoais, sendo por elas todas as unidades contempladas.

O Estado da Paraíba aderiu à proposta de implantação do Projovem Urbano em estabelecimentos penais, junto à SECADI/MEC, em parceria com o DEPEN/MJ, para a sua inclusão e participação na oferta da Edição 2013 do Programa. Em conformidade com as informações prestadas pela coordenação nacional, ainda em fase de disponibilização pública de dados consolidados, este estado inicialmente pretendia disponibilizar 150 vagas para preenchimento entre pessoas privadas de liberdade, cujo cumprimento de pena se desse em regime fechado, tendo em sua implementação permitido a possibilidade de 157 matrículas³. Pelo número de vagas apresentado ser reduzido, já se pode, de antemão, deduzir que foram poucos os estabelecimentos penais paraibanos que contaram com a oferta do Programa, o que de fato ocorreu.

Pela primeira vez implementado em unidades penais do estado da Paraíba, o Projovem Urbano foi ofertado em duas cidades: João Pessoa e Campina Grande. Na capital, contemplou três estabelecimentos penais distintos, tendo sido formadas três turmas e um só núcleo de trabalho. Em Campina Grande, embora tenha sido ofertado numa única unidade prisional, foram formadas duas turmas (uma de homens e outra de mulheres) e também um só núcleo de trabalho. As experiências piloto, que deram início aos seus trabalhos no dia 04 de novembro de 2013, ainda que enfrentando adversidades, mantiveram-se em execução, e o Programa foi concluído após quase a totalidade do decurso de tempo de dezoito meses, correspondente à sua duração⁴.

O núcleo de trabalho, de acordo com as Orientações Gerais do Programa (BRASIL, p. 65), constitui-se “a unidade de organização pedagógica básica do Projovem Urbano e nele se realiza a maior parte das atividades de ensino e aprendizagem”. É caracterizado pelos espaços

³ Como já explicitado no capítulo anterior, a presente pesquisa questiona a veracidade dessa estatística. Utiliza-a, em razão de sua disponibilização pelo órgão nacional responsável pelo Programa, mas em sua coleta de dados deparou-se com outros números (já referenciados), pelo menos no que diz respeito à oferta do Programa em João Pessoa, uma vez que não foram dados de pesquisa a experiência campinense.

⁴ A identificação de que, nas experiências dessas ofertas do Programa, não se atendeu, propriamente, ao requisito temporal de duração prevista para o Programa encontra justificativa na flexibilidade de que trata as suas diretrizes, notadamente quanto às suas implementações em modalidades prisionais.

físicos e também pelo número de estudantes, organizados em grupo (s). Como as modalidades prisionais do Programa normalmente contam com uma estrutura física limitada, concentrada no interior de unidades penais, e que a formação de grupos muitas vezes é dispensável, os núcleos de trabalho formados nas experiências podem ser caracterizados como precariamente constituídos. O núcleo de trabalho pessoense apresentou inicialmente um corpo discente composto por 82 aprendentes, distribuídos em três turmas, correspondentes a cada um dos estabelecimentos penais. O núcleo de trabalho campinense ofertou sessenta vagas, não podendo esta pesquisa apresentar com precisão a quantidade de vagas preenchidas, em virtude da gestão, pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, não ter concluído ainda o balanço geral em relação ao Pólo Campina Grande.

Os principais agentes do Programa, enquanto *corpus*, afora os aprendentes, eram os sete educadores de cada núcleo formado: cinco deles responsáveis pelos componentes curriculares relacionados à dimensão da formação básica, que também exerciam a função de Professores Orientadores (PO) das turmas, e os dois educadores responsáveis pelas dimensões/componentes curriculares da Qualificação Profissional e da Participação Cidadã.

A gestão local do Programa foi desempenhada de forma compartilhada pela Secretaria de Educação do Estado, que de forma subsidiária promovia algumas articulações com a Secretaria da Administração Penitenciária, ficando com esta primeira a função de coordenação local especificamente. Sob a organização dessa Secretaria estavam ainda as formações de professores, tendo sido realizada uma formação inicial desses profissionais antes do início das aulas, e reuniões quinzenais de formação continuada, nas quais se promovia a reunião dos educadores dos dois núcleos da modalidade prisional do Programa no estado.

Em João Pessoa, o Projovem Urbano foi ofertado na Penitenciária de Recuperação Feminina Maria Júlia Maranhão, no Instituto de Reeducação Desembargador Sílvio Porto e na Penitenciária de Segurança Máxima Criminalista Geraldo Beltrão. O critério de escolha para a eleição dessas unidades como beneficiárias da oferta do Programa, enquanto experiência piloto, atenderam a aspectos relacionados ao perfil de sua população carcerária, à demanda de público-potencial para a participação discente e às condições de segurança necessárias. Em Campina Grande, as experiências do Programa realizaram-se na Penitenciária Regional de Campina Grande Raimundo Asfora, mais conhecida como “Presídio Serrotão”.

No que se refere ao PPI do Programa, as principais considerações relativas às experiências piloto, em linhas gerais, é a de que a formação básica foi ministrada segundo a

carga horária diferenciada proposta para a modalidade prisional; que o arco ocupacional escolhido, no âmbito da Qualificação Profissional, foi o de “Construção e Reparos”, com aplicação em todas as unidades prisionais; e, no que respeita à Qualificação Cidadã, esta sofreu limitações consideráveis em relação à sua proposta pedagógica.

Ainda, a inclusão digital não foi efetivada em nenhuma das experiências; nem em João Pessoa, nem em Campina Grande. Os estabelecimentos penais não dispunham de espaços apropriados para a organização de salas que permitissem a instalação e permanência dos equipamentos necessários para esse fim, nem foi ação de providência por parte da gestão local responsável pelo Programa. Ora, nem mesmo esses equipamentos foram apresentados para a sua utilização pedagógica recomendada, em nenhum momento. Acrescida a essa ineficiência na oferta de elementos indispensáveis para a execução do Programa, e que compõem a sua proposta sócio-política, pedagógica e inclusiva, não foram servidas as merendas aos (às) jovens participantes, nem um dia sequer, não passando a sua providência efetiva de uma promessa não cumprida, ao longo de todo o processo formativo.

Tem-se por premissa, no entanto, a finalidade precípua do Projovem Urbano de promover a formação integral do (a) jovem participante do processo educacional que institui (ao menos é essa a proposta inserta em seu projeto político-pedagógico). A prisão, por sua vez, em muitos aspectos, é um espaço social de desafios e contradições. Assim é que se acredita que, ao (à) aprendente, a experiência de ingresso no Programa pode constituir-se uma vivência importante a lhe oportunizar a possibilidade de (trans) formações – subjetivas, principalmente.

3.1 As experiências do Projovem em João Pessoa: caracterização dos campos e perfil dos (as) jovens atendidos

O município de João Pessoa comporta a maior concentração de pessoas que se encontram em situação de privação de liberdade no estado da Paraíba, apresentando também, em decorrência desse fato, o maior número de estabelecimentos penais. Através da disponibilização de dados atualizados por parte do CNJ, tem-se acesso à informação de que, do total de 9.621 pessoas presas no estado, no mês de maio de 2015, 41,70% (4.018) delas cumpriam suas reprimendas em unidades prisionais localizadas nesta capital.

Em conjunto, as penitenciárias Júlia Maranhão, Sílvio Porto e Geraldo Beltrão, escolhidas como espaços propícios à realização do Projovem Urbano, abrigam 53,01% (2.127) da população carcerária pessoense. São atendidos pelo Programa mulheres e homens recolhidos a esses estabelecimentos penais que manifestaram o desejo de participação. Além desse

requisito, duas limitações são impostas pela proposta dessa política pública educacional: que o (a) jovem participante tenha idade entre os 18 e os 29 anos e que saiba ler e escrever, mas não tenha concluído ainda a educação básica em nível de ensino fundamental. A cumulação desses requisitos por parte de uma pessoa, no contexto intramuros, é condição de efeitos seletivos⁵.

Como quarta e última condição determinante para a participação no Programa, impende registrar que é necessário para a efetivação regular da matrícula, por parte da pessoa recolhida, a apresentação de documento de identificação. Esse se afigurou, no caso das experiências pessoenses do Programa, outro requisito de difícil resolução: a maior parte das pessoas privadas de liberdade não o possuem ou não o portam na unidade de recolhimento, sendo essa situação a causa do impedimento de sua participação. Os aprendentes, em sua maioria, conseguiam esses documentos junto aos seus familiares. Mas quem não apresentava contato com pessoas que pudessem lhe providenciar essa documentação, ficava excluído da possibilidade de participação no processo educacional. Consta recomendação legal⁶ própria ao Programa quanto a essa situação: estabelece-se que a gestão do Projovem Urbano local, nos casos em que o (a) aprendente não possui documentação adequada para a viabilização da matrícula, favoreça-lhe a aquisição dela junto aos órgãos competentes. Não há registros de que essa solução tenha sido efetivada em nenhuma das unidades prisionais.

As unidades prisionais pessoenses que abrigaram o Projovem Urbano apresentam, ainda, proximidade física. São circunvizinhas e se localizam no bairro de Mangabeira, zona sul da capital pessoense. As penitenciárias Júlia Maranhão e Sílvio Porto dividem praticamente o mesmo espaço físico, mas contam com demarcações limítrofes bem definidas. A Penitenciária Geraldo Beltrão situa-se a uma distância de aproximadamente um quilômetro dessas duas e, por atender a requisitos de segurança específicos, pelo qual se lhe atribui a denominação genérica de “Máxima”, é um estabelecimento penal que apresenta maior dificuldade de acesso.

O estabelecimento penal de recolhimento feminino, localizado na capital paraibana, é a unidade prisional Júlia Maranhão, conhecida e tratada popularmente por “Bom Pastor”. Curiosa é a explicação que justifica a utilização dessa nomenclatura, uma vez que não se identifica, diretamente, nenhum elemento que justifica o uso corrente dela por parte das pessoas, de modo

⁵ Os últimos dados disponibilizados pelo DEPEN, através do InfoPen, acerca do perfil da população carcerária paraibana, datados de dezembro de 2010, embora apresentem lacunas intransponíveis quanto a algumas categorias, indicam que entre esse público existe uma porcentagem expressiva de pessoas que são analfabetas (5,68%; correspondente a quantidade de 25.319 pessoas), ou quando alfabetizadas, não concluíram o ensino fundamental (57,82%; número indicativo da quantidade de 257.721 pessoas). Quanto à faixa etária, 53,44% dessa população total possui entre 18 e 29 anos de idade.

⁶ Art. 6º, inciso X, da Resolução nº 8, de 16 de abril de 2014.

geral. Segundo pôde ser apurado, historiadores registram que durante o século XVI, época correspondente à origem das prisões modernas, a Igreja Católica criou celas eclesiásticas como forma de promover a punição aos religiosos infratores e também as casas de correção, destinadas às mulheres. Na América Latina, as primeiras casas de correção não provinham de iniciativas estatais, mas de ação filantrópica por parte de grupos religiosos. Em Santiago, no Chile; em Lima, Peru; e em Buenos Aires, Argentina, na segunda metade do século XVII, a administração das casas de correção femininas ficou a cargo das irmãs da Congregação do Bom Pastor. Explica-se que a associação com órgãos religiosos possivelmente provinha da própria interpretação da criminalidade feminina, à época, sendo dispensado às mulheres privadas de liberdade um tratamento mais ameno e mais comedido do que o masculino (FIOVANTE, 2011). Na atualidade, a muitas unidades de recolhimento feminino, como referência a esse fato, numa mistura ainda com dogmas religiosos, é atribuída essa denominação, parecendo ser essa a justificativa de sua utilização pelo senso comum.

A partir de informações disponibilizadas pelo CNJ, através do SNIEP, a Penitenciária de Recuperação Feminina Maria Júlia Maranhão apresenta capacidade projetada de abrigo para 180 mulheres. No mês de maio de 2015, esse estabelecimento penal contava com uma lotação de 320, o que corresponde a um *déficit* de exatamente 140 vagas. A superlotação é uma realidade identificada nessa unidade prisional de forma bastante nítida, expressa em dados do próprio órgão fiscalizador do Poder Judiciário – o CNJ⁷. O que ocorre é que esse estabelecimento penal é o único na região da Zona da Mata paraibana destinado ao recolhimento feminino, e atende a um público geral, uma vez que abriga mulheres privadas de liberdade provisoriamente, e em cumprimento de pena privativa de liberdade estabelecida em todos os regimes previstos na legislação penal. A grande maioria delas, no entanto, encontra-se em regime fechado, representando essa estatística 117 mulheres no mês de referência.

No universo dessa população carcerária, que orbita normalmente em índices semelhantes ao apresentado, mês a mês, o Projovem Urbano ofertou 30 vagas no total, tendo a demanda alcançado o quantitativo de 32 jovens matriculadas. Ao final da execução do Programa, de todas essas mulheres, apenas seis aprendentes foram certificadas.

Dados oriundos da mesma fonte informam que o Instituto de Reeducação Penal Desembargador Sílvio Porto, por seu turno, pode ser classificado como uma penitenciária de segurança média masculina e de grande porte, uma vez que possui capacidade projetada para o

⁷ Art. 103-B, da Constituição Federal (CF/88).

abrigo de 600 homens em situação de privação de liberdade. O recolhimento dessa população exige o cumprimento de pena privativa de liberdade exclusivo ao regime fechado, havendo casos excepcionais de recolhimentos provisórios. É a maior unidade prisional do município, em termos demográficos. Sua estrutura comporta nove pavilhões, dos quais alguns chegam a comportar 120 pessoas, sem que haja separação de celas. No mês de maio de 2015, essa unidade prisional abrigava a quantidade de 1.187 homens, dos quais 1.162 cumpriam pena em regime fechado. Também pôde ser identificado superlotação nesse estabelecimento penal, havendo a quantidade de 587 pessoas a mais do que suporta a sua capacidade projetada.

Na Penitenciária Sílvia Porto, o Projovem Urbano ofereceu 40 vagas, sendo preenchidas 31 delas. Ao final da experiência, seis jovens foram certificados.

A terceira unidade prisional campo de pesquisa, a Penitenciária de Segurança Máxima Criminalista Geraldo Beltrão, é uma penitenciária de recolhimento masculino de médio porte e, como a sua designação confere, apresenta a caracterização máxima no aspecto relacionado à segurança. Conforme dados disponibilizados pelo CNJ, possui a capacidade projetada para o abrigo de 128 homens, todos em regime fechado de cumprimento de pena. Os casos de exceção se dão, também nesta unidade, para fins de recolhimento provisório de alguns indivíduos, em situações em que os mesmos apresentam alto grau de periculosidade, ou risco de morte em razão da complexidade de suas condutas delitivas. No mês de maio de 2015, esse estabelecimento prisional contava, em seus quadros, com uma população total de 285 pessoas, apresentando o déficit de 157 vagas. Como nas outras unidades, essa constatação é indicativa de que também enfrenta o problema de superlotação carcerária.

Na oferta do Projovem Urbano, essa unidade ofertou 20 vagas, sendo 19 delas preenchidas. Ao final da experiência, apenas quatro aprendentes frequentavam as aulas e foram certificados.

Nesses três estabelecimentos penais, o Projovem Urbano não era a única atividade educacional desenvolvida: em todos eles, processos de ensino-aprendizagem correspondentes à educação básica são desenvolvidos através de módulos, segundo moldes aplicados na realização de educação de jovens e adultos. Para fins de favorecer processos de alfabetização, também o Programa Brasil Alfabetizado é realizado nas penitenciárias Sílvia Porto e Geraldo Beltrão. No Júlia Maranhão, além da EJA e de outros programas realizados (como o Pronatec, de ensino profissionalizante), diferentes processos de educação não formal são promovidos mais habitualmente. Dessa forma, o Projovem Urbano realizava-se no turno da noite. As aulas tinham

início previsto às 18:00 horas e término às 21:00 horas, devendo acontecer nas segundas, terças, quintas e sextas feiras. Na quarta feira as direções das unidades impediam a ocorrência das aulas, justificando essa posição pelo acúmulo de trabalho realizado durante os períodos matinal e vespertino, em virtude de ser esse o dia de visita íntima nas unidades. Essa supressão das quartas feiras enquanto dia letivo prejudicava o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem realizado, na medida em que lhe diminuía o tempo. Em muitas situações pedagógicas, foi possível identificar que os educadores precisavam indicar a produção de algumas atividades no interior das celas de recolhimento, na forma de tarefa de casa, em razão de o tempo de aula não ser suficiente para a realização dos mesmos em sala de aula. Essas práticas, além de não serem recomendadas, em virtude da proibição de utilização de alguns materiais didáticos no interior das celas, restavam, muitas vezes, não cumpridas.

Quanto ao perfil dos (as) jovens atendidos pelo Programa, e que responderam aos questionários aplicados como instrumentos de registro, na atividade de coleta de dados aplicada na presente pesquisa, correspondente a um universo de quinze jovens aprendentes, identifica-se que a maioria deles - 60% (9) -, encontra-se com idade igual ou superior a 28 anos; 26,66% (4), entre os 23 e os 27 anos; e 13,33% (2), entre os 18 e os 22 anos. Quanto à tipificação penal, 53,33% (8) respondem criminalmente pela prática do crime de tráfico de entorpecentes ou drogas afins (art. 33 da Lei nº 11.343/06); 26,66% (4) respondem pela prática do crime de roubo (art. 157 do Código Penal), e 20% (3) pela prática do crime de homicídio (art. 121 do CP)⁸. Ainda, quanto ao tempo de pena, 80% (12) deles foram condenados ao cumprimento de uma pena privativa de liberdade superior a oito anos; e 20% (3) a uma pena estabelecida entre quatro e oito anos; de todos (as) esses (as) jovens, apenas um (a) não é natural de uma das cidades paraibanas. Não foram incluídos nos instrumentos questionamento quanto ao aspecto cor da pele/raça.

3.2 CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS DAS EXPERIÊNCIAS: PONTOS DE VISTA DOS SUJEITOS APRENDENTES

A realização do Projovem Urbano em unidades prisionais de João Pessoa apresentou mais semelhanças do que diferenças entre as ocorrências gerais identificadas nas experiências implementadas em todos os estabelecimentos penais de sua oferta.

⁸ Interessante o registro de que dois (duas) estudantes não se pronunciaram sobre a tipificação do crime por cuja prática foram condenados (as), ainda que indiquem o tempo de condenação.

No que respeita à gestão do Programa ser a mesma, utilizar-se de estratégias de atuação similares, e o grupo de educadores também, os mecanismos de implantação do Programa foram praticamente iguais em todas as unidades, bem como as práticas pedagógicas utilizadas nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos. Assim, foram semelhantes as formas e os métodos empregados desde as primeiras atividades empreendidas pela gestão local, na fase preparatória do curso, para fins de apresentação do Programa e efetivação de matrículas dos (as) aprendentes interessados, com o necessário cadastramento dos (as) mesmos (as); passando pela seleção e capacitação de educadores para o exercício da função docente, que implicava ainda uma formação continuada ao longo do processo educativo; pelas providências e distribuição obrigatórias dos materiais didáticos; bem como o acompanhamento e fiscalização das práticas pedagógicas em execução.

Quanto aos educadores, ao grupo formado por sete profissionais cabia o exercício das atividades pertinentes ao cumprimento das proposições previstas pelo projeto pedagógico integrado (PPI) do Programa, bem como ao desenvolvimento individual da função docente. Cada um dos educadores trabalhava três dias da semana nas distintas unidades prisionais e, no quarto dia, fazia-se presente na unidade na qual assumia o papel de Professor Orientador (PO), ou, no caso dos educadores das dimensões/componentes curriculares Qualificação Profissional (QP) e Participação Cidadã (PC), atuando em regime de plantão, em preparação de aulas e atividades afins.

Tratando-se de uma experiência piloto, o Projovem Urbano ofertado em espaços prisionais de João Pessoa promoveu a seleção do corpo docente privilegiando profissionais que já trabalhavam com educação em prisões, apresentando experiência laboral junto à (s) comunidade (s) carcerária (s) local (is). A seleção consistiu, na realidade, em um convite por parte da gestão local a esses (as) profissionais. Importante o registro de que alguns deles (as) ainda se submeteram a uma avaliação, individualizada⁹, constante de uma redação. Mas o fato é que, segundo apurado junto aos mesmos, eles foram consultados pela coordenação local do Programa, via telefone, a informarem se dispunham de tempo e interesse em participar do corpo docente Projovem Urbano ofertado em sua modalidade prisional na cidade de João Pessoa.

A seleção dos educadores, portanto, foi feita de forma discricionária pelo poder público, podendo ser considerada irregular, uma vez que esses processos obrigatoriamente precisam ser

⁹ Ou seja, eles (as) faziam a tal avaliação sozinhos, num dos espaços da SEE/PB, sem qualquer agendamento anterior ou ciência de realização desse procedimento avaliativo; como também sem a presença de outros candidatos.

promovidos mediante concurso de provas, ou de provas e títulos, segundo previsão constitucional.

Outro aspecto que merece registro é que, no início dos trabalhos pedagógicos, a distribuição dos materiais didáticos nas unidades de oferta do Programa apresentou considerável atraso, chegando a ser providenciada somente após decorridos dois meses de sua execução. Dessa forma, as atividades pedagógicas contaram com certas limitações provenientes da falta desses recursos.

Por haver mais semelhanças a elencar, em detrimento de diferenças, estando essas últimas relacionadas mais às intervenções verticais e imposições, por parte das direções das penitenciárias, à realização e funcionamento das atividades educacionais em seu interior, as principais ocorrências e observações relacionadas ao Programa e sua proposta pedagógica de formação integral do aprendente serão dados de descrição e análise. Como forma de facilitar essa tarefa, procede-se à divisão dos apontamentos e considerações propostos a partir da eleição de três categorias de análise: a educação, na condição de direito; evasão e permanência de estudantes no curso; e, principalmente, as aprendizagens nele favorecidas, considerando-se as percepções dos sujeitos aprendentes, verdadeiros protagonistas dos processos educacionais realizados em prisões.

3.2.1 A educação enquanto direito

Processos educacionais outros, além do Projovem Urbano, são realizados na modalidade EJA de educação no interior das unidades prisionais onde o Programa foi ofertado. Essa realidade corresponde ao atendimento do direito humano subjetivo de todas as pessoas à educação, ao longo da vida, abrangendo, por óbvio, também as pessoas em situação de privação de liberdade. Em se tratando de educação básica, esse direito é constitucionalmente definido como uma garantia do Estado aos seus cidadãos, de forma obrigatória e gratuita, devendo ser promovida e incentivada a realização de processos educacionais nos espaços prisionais, inclusive com a colaboração da sociedade.

Todo um aparato normativo apresenta sustentação e validade à promoção desse direito, que, no entanto, padece sérias violações; quando a sua realização não sofre impedimento, propriamente, ele é confundido ou distorcido. O direito à educação de pessoas privadas de liberdade, a despeito de toda discussão existente acerca de sua relação com a função ressocializadora da pena, mesmo quando é promovido pelo Estado, parece não ser concebido em

sua inteireza, principalmente por parte da gestão dos estabelecimentos penais. O Estado não funciona ainda como instância mediadora entre criminoso e desejo de punição social, que se dá além da pena objetiva. O pessoal que atua profissionalmente nas penitenciárias – os membros que compõem a direção, o corpo técnico e os agentes penitenciários –, muitas vezes confundem o *status* de direito atribuído à educação e a utilizam como moeda de troca para fins de concessão de favores, imposição de castigos e restrições, promoção de privilégios e outras funções similares. Segundo a perspectiva desses sujeitos, responsáveis pelos aspectos relacionados à segurança, disciplinamento e ordem carcerária, penitenciária não é escola, nem deve ser. É possível identificar interpretações semelhantes até mesmo entre os (as) internos (as) dessas unidades prisionais, que insistem em agradecer, a toda oportunidade de fala que lhe é possibilitada, o “favor” a eles (as) dispensado a partir da participação em um processo de ensino-aprendizagem no interior das unidades. É o direito que se torna favor.

Constatações dessas apresentaram-se como fatos corriqueiros, repetindo-se muitas vezes nas experiências do Programa em João Pessoa. Dias letivos restaram perdidos e aulas não ministradas porque as direções dos estabelecimentos penais não permitiam a entrada dos educadores, presentes à porta das penitenciárias. Situações dessas eram contumazes em todas as unidades, principalmente na Penitenciária Geraldo Beltrão. Justificava-se a referida proibição no fato de o efetivo de agentes penitenciários presentes às unidades encontrar-se em número restrito, não havendo profissionais livres para o acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas pelo Programa. Essas situações foram registradas, embora as atividades não fossem acompanhadas pelos agentes diretamente, exigindo a presença física desses profissionais em sala de aula, havendo ainda o fato de a Secretaria de Educação do Estado disponibilizar uma verba pecuniária específica, como abono a ser implementado nas remunerações dos profissionais de segurança pública do Estado envolvidos nas atividades próprias do Programa.

Por outro lado, a concepção do direito à educação para fins de concessão de privilégios e/ou imposição de castigos e restrições apresentava-se notória, entre outros exemplos, quando, pela constatação de ausência de algum (a) aprendente em sala de aula, os educadores eram informados de que esses sujeitos encontravam-se em situação de isolamento, em razão da prática de alguma falta grave cometida.

Infelizmente, concepções distorcidas acerca do direito à educação em espaços de privação ou restrição de liberdade podem ser consideradas uma praxe, em razão de ter sido já

muitas vezes identificada nos estudos relacionados à educação em prisões, situação a ser combatida. Aguiar refere-se a essa temática afirmando:

Entendemos que as percepções sobre o direito à educação nas prisões revelam contradições e tensões, seja na avaliação das políticas por parte dos gestores; seja nas práticas pedagógicas e na relação com os alunos, no caso dos educadores e agentes penitenciários; ou ainda no modo como os próprios alunos se veem enquanto sujeitos de direitos (2012, p. 139).

Sobre a concepção dos gestores, esse pesquisador alega que esses agentes tendem a estabelecer relação entre o direito à educação e sua possibilidade de promoção de alguma pacificação nas tensões próprias do contexto prisional, ou que a sua promoção ajuda a evitar a reincidência do aprendente na prática de condutas criminosas; quanto aos educadores, essa percepção parecer estar associada à ocupação do tempo ocioso, tão somente, havendo ainda aqueles que acreditam na sua contribuição e favorecimento à formação de autonomia do indivíduo; em relação aos sujeitos aprendentes, a educação apresenta-se, principalmente marcada pela contradição, uma vez que é concebida como um “benefício”, uma “chance”, uma “oportunidade”.

Os aprendentes participantes do Projovem Urbano Prisional na Paraíba apontaram perspectivas semelhantes acerca do direito à educação, tratando ainda de outras provisões que acompanharam (ou deveriam acompanhar) o processo educacional de que participaram. Para além de suas concepções acerca desse direito, quando questionados sobre os principais fatores que determinaram o seu interesse em participar do Projovem Urbano, modalidade prisional, ofertado no município de João Pessoa, responderam que:

Primeiramente o meu desenvolvimento físico e emocional, depois veio a remissão da pena acompanhado pelo conhecimento, “que não tem preço”.
(David Victor¹⁰, 29 anos; Penit. DD. Sílvia Porto)

Terminar meu encino fundamental e minha remição e também aprende o máximo de conhecimento. Também pela bolsa e pra sair da sela a noite.
(Eduardo Mateus da Silva, 25 anos; Penit. DD. Sílvia Porto)

Aprender e sair da sela e a merenda que nunca veio.
(Luiz Carlos, 28 anos; Penit. DD. Sílvia Porto).

Os elementos inseridos na composição do processo educacional acompanham o direito à educação no que diz respeito à obrigatoriedade de sua oferta regular, incidindo também sobre eles a condição de garantia estatal. Assim o são, por exemplo, no caso específico do Projovem Urbano, a merenda dos (as) jovens, o auxílio financeiro atrelado à participação do (a) aprendente nas atividades pedagógicas, o acesso e utilização do material didático próprio do Programa, bem

¹⁰ Em todas as identificações apresentadas como referências às respostas discentes são empregados nomes fictícios, sugeridos pelos próprios sujeitos aprendentes, aos quais foi dada a opção de escolher o que melhor lhe representasse.

como a proposta pedagógica de inclusão digital prevista a todo (a) aprendiz matriculado (a). Conforme se pode depreender da resposta do estudante Luiz Carlos e também por referência anterior a esse fato, o Programa não serviu merenda aos sujeitos aprendizes, nenhum dos dias letivos de sua realização, embora conste a obrigação de oferta desse lanche ou refeição enquanto uma de suas recomendações, - precisamente no art. 6º, inciso XXVI, da Resolução nº 8, de 16 de abril de 2014.

Outro desfalque considerável identificado nas experiências pioneiras do PJUP paraibanas, tão ou mais grave do que a ausência de fornecimento da merenda discente, porque comprometendo a integração do PPI do Programa, foi a falta de inclusão digital prevista no mesmo estatuto legal. Outras reclamações ainda se mostraram insistentes nas experiências: atraso na disponibilização dos auxílios financeiros e a demora, tanto quanto à entrega do material didático no início do Programa, quanto no final, para a produção da produção da maquete, trabalho de conclusão das dimensões/componentes curriculares da QP e da PC.

Maeyer apresenta um questionamento apropriado para uma reflexão acerca de situações dessa natureza. Segundo ele:

Qual coerência educativa pode ser desenvolvida nas prisões, já que, entre as poucas pessoas em contato com os detentos (agentes penitenciários, equipe médica...), nem todas têm por objetivo escutar, nem a preocupação de coordenar intervenções coerentes. Suas atitudes e práticas profissionais estão, às vezes, em contradição com as diretrizes do Ministério da Educação ou a visão de sociedade das ONGs (2006, p. 48).

O direito à educação, antes de qualquer outro entendimento, é um direito humano e, portanto, devido a todas as pessoas, sem quaisquer distinções. Na perspectiva de uma educação ao longo da vida, lida-se com a realidade de que a educação não para na prisão, nem deve nela ser limitada.

Não restrita aos efeitos que pode surtir no contexto prisional – que se apresentam na forma de ocupação do tempo ocioso; de remição de pena, na diminuição de dias de encarceramento; de instrumento de significação do sujeito, favorecendo-lhe ou lhe auxiliando o alcance de novas percepções e perspectivas de vida; ou até mesmo de utilização na forma de moeda de troca, como chega a ser “comercializada” –, a educação deve ser vista e promovida, tanto na realidade intramuros, quanto fora dela, como meio de formação de sujeitos de direitos. É indispensável que a participação em processos educacionais, no interior de prisões, possibilite aos aprendizes experiências de emancipação, empoderamento e vontade de vida.

3.2.2 Acesso e permanência no processo de ensino-aprendizagem

Destaque da realização do Projovem Urbano em unidades prisionais de João Pessoa foi o elevado índice de evasão identificado ao longo da execução do Programa. Em fase de preparação

do mesmo, as três unidades prisionais pessoenses, juntas, somavam um total de oferta de 90 vagas, sendo 30 delas destinadas às reeducandas recolhidas no Júlia Maranhão; 40, aos reeducandos do Sílvio Porto; e 20, aos reeducandos do Geraldo Beltrão. Em que pese os dados obtidos junto à Coordenação Nacional do Programa indicarem que a totalidade dessa oferta de vagas restringiu-se apenas ao atendimento das pessoas recolhidas na última dessas unidades, essa informação não corresponde à realidade, conforme pôde ser apurado na realização da presente pesquisa.

O número total de aprendentes matriculados no Programa, em todas as unidades prisionais pessoenses, quando de seu início, ficou estabelecido no quantitativo total de 82 pessoas: no Júlia Maranhão foram identificadas 32 matrículas (duas a mais que a oferta inicialmente proposta); no Sílvio Porto, 31; e no Geraldo Beltrão, 19.

A evasão identificada, tomando-se por base de cálculo o número total de matrículas realizado, teve o índice de 81,71%; ou seja, das 82 pessoas matriculadas, 67 evadiram-se, isto é, não deram continuidade aos estudos no Programa, terminando-o regularmente apenas 15 aprendentes. De todas as unidades prisionais, a que apresentou maior índice de evasão foi o Sílvio Porto, correspondendo este à porcentagem de 83,87% (26); a segunda nesse ranking foi o Júlia Maranhão, com um índice de evasão de 81,25% (26); o Geraldo Beltrão apresentou o índice de 78,94% (15).

É natural (ainda que não seja produtivo) que os processos educacionais da modalidade EJA apresentem índices de evasão altos e muitos são os motivos que justificam a não permanência do alunado nessas experiências educativas. Não se pode esquecer da identidade da EJA e que, portanto, o seu público de referência, na maior parte dos casos, trabalha, tem filhos e outras responsabilidades que lhe desviam da permanência e conclusão dos processos de ensino-aprendizagem. Barreto (2012, p. 112), na sua identificação e defesa de um processo de “juvenilização da EJA” a partir da década de noventa, considera ainda que “os jovens que chegam à EJA são e estão, na maioria das vezes, desmotivados, desencantados com a escola regular e possuem histórico de repetência, logo de defasagem idade/série”.

Não parece adequado, no entanto, atribuir ao fenômeno da evasão, tão somente, e de forma generalizada, toda a demanda de desligamentos identificada no Projovem Urbano ofertado nas unidades prisionais de João Pessoa. Na realidade, empiricamente, tem-se conhecimento de que a grande maioria dos casos de saída dos (as) jovens do Programa deu-se em virtude de que esses sujeitos foram beneficiados pelos institutos jurídicos da progressão de regime de

cumprimento de suas penas, passando do regime fechado ao semiaberto, menos rigoroso; e do livramento condicional, quando o sujeito passa a desfrutar de liberdade, ficando essa situação atrelada ao cumprimento, por parte dele, de algumas condições específicas, segundo determinações constantes do Código Penal. Não se trata de casos de abandono ou de desistência de participação no processo educacional. Entende-se, dessa forma, que até mesmo a nomenclatura utilizada para os casos específicos de saída do (a) jovem aprendiz dos quadros do Programa, na sua realização em espaços prisionais, deve atender à realidade dos fatos: aos casos que sejam classificados como abandono, a sua identificação; aos casos de desistência, *idem*; e aos casos de superveniência de aplicação de um benefício processual penal, uma nomenclatura outra, que poderia ser, por sua adequação, “desligamento”.

Aliás, não foi possível à pesquisadora identificar as causas reais de justificação de índice tão alto de evasão no PJUP pessoense, embora tenha empreendido esforços nesse sentido. Não havia registro qualquer que indicasse os motivos de saída dos aprendentes do Programa, em todas as experiências realizadas. Parecia curioso, mas os (as) educadores (as) consultados (as) não possuíam certezas em relação a esses dados, não procediam aos registros de forma clara. Identificou-se, então, que esses profissionais, nas atividades de formação continuada, eram orientados a, após identificar a ausência de determinado (s) aprendiz (s) em sala de aula, preencher os registros desse sujeito, que tratavam do aspecto relacionado à frequência, com a palavra “saiu”, simplesmente, sem mais esclarecimentos acerca das razões dessa saída. A Secretaria de Educação do Estado (SEE/PB) informava ao corpo docente que era para assim agir, em virtude de ser atribuição da Secretaria de Administração Penitenciária (SEAP/PB) as justificativas para a ocorrência desse fato. Essa ocorrência é indicativa do lugar de invisibilidade da pessoa privada de liberdade, que “sai” apenas da unidade, sem outras explicações que não essa. Mas é indicativa também do distanciamento e do desinteresse da máquina penitenciária quanto ao atendimento e promoção do direito à educação. Dessa forma, a desumanização da pessoa privada de liberdade não é significativamente alterada, em termos institucionais. Aliás, fica comprovada a ingerência de um nível microscópico de poder resistente às políticas do PJUP por parte da administração penitenciária.

Dentre as situações individuais observadas nos campos, pode-se afirmar que os casos de evasão de jovens aprendentes do processo de ensino-aprendizagem do PJUP das unidades pessoenses não correspondem a ocorrências de desligamentos apenas. No Sílvia Porto, dos 31 aprendentes matriculados, quatro nunca frequentaram as aulas; dois foram impedidos de participar do Programa, em razão de terem informado, já no curso da experiência de formação,

que haviam concluído o ensino médio; dois desistiram em virtude do atraso da bolsa auxílio; e acerca dos demais não se tem informação. No Geraldo Beltrão, um dos aprendentes foi transferido para unidade na qual não havia oferta do Programa; e acerca dos demais não se tem informação. Quanto ao Júlia Maranhão, não há informações precisas acerca das motivações que geraram a evasão.

Necessário o registro de uma situação específica: conforme já adiantado, dois dos aprendentes recolhidos na Penitenciária Sílvia Porto, após regular efetivação de matrícula e há três meses de participação no Programa, informaram já possuir o certificado de conclusão do ensino médio, tendo por isso sido afastados do processo de ensino-aprendizagem por parte da gestão. Após decorrido certo tempo, em fase de término do Programa, um deles foi convidado a participar da atividade de construção de uma maquete, trabalho com o qual tem bastante habilidade, na condição de monitor. Esse aprendente aceitou o convite e foi responsável quase exclusivamente pela construção dessa atividade. Mas não recebeu nenhum bônus por sua participação no Programa, nem no que se refere à remição de pena, nem aos auxílios financeiros; nada. Aliás, foi impedido de continuar nos quadros do Programa. Um dos apontamentos desse sujeito, respondendo ao questionamento acerca dos fatores que lhe determinaram o interesse em participar do Programa, explica que:

O principal fator é a remissão de pena, horas aulas estudadas, que a lei oferece ao apenado que estuda. Eu me matriculei mas não pode continuar, por que já tinha concluído o ensino médio. Então tornei-me monitor.
(Renato Souza, 29 anos; Penit. DD. Sílvia Porto).

A situação narrada é indicativa de que a gestão precisa montar estratégias de atuação de forma a evitar matrículas indevidas, situação pedagógica de evasão e outras tantas, que podem acarretar prejuízos à finalidade formativa do Programa.

Aguiar acena, para justificação do fator evasão, na experiência piloto fluminense de realização do Projovem Urbano em estabelecimentos penais, outros aspectos. Identifica que:

Quanto à rigidez e engessamento do Programa, que exigia dos processos de gestão nos espaços de privação de liberdade os mesmos cuidados e observâncias com relação a calendários de matrículas, realização de exames de avaliação e novas entradas de alunos, sem levar em consideração aspectos como a rotatividade da população carcerária, é apontada por gestores como o principal motivo de esvaziamento do Programa (2012, p. 131).

Parece claro que a evasão identificada no PJUP pessoense, como também o foi nas experiências fluminenses, conforme sugere o autor, tem natureza marcada na desconsideração,

por parte da gestão local do Programa, da rotatividade da população carcerária. Maior atenção a esse aspecto e o fator evasão tem possibilidades de não apresentar índices tão altos.

Expressões de falha na efetivação de matrículas indevidas foram identificadas, ainda, na participação de dois aprendentes participantes do Programa. Esses sujeitos são analfabetos (funcionais) e praticamente desenham os seus nomes. Não realizavam as atividades de escrita desenvolvidas, empregando a ajuda dos educadores individualmente, no auxílio dos mesmos. Como o Projovem Urbano apresenta por requisito de admissão a necessidade de que o (a) jovem participante saiba ler e escrever, mister é que esse aspecto seja atendido integralmente. Não o sendo, o Programa sofre prejuízos no que concerne ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, que se torna heterogêneo demais e pode chegar a apresentar descompassos na atividade pedagógica; como também o próprio aprendente não consegue empreender um acompanhamento suficiente.

Quanto à permanência no Programa, os aprendentes que o concluíram se mostraram satisfeitos com a experiência educacional vivenciada. Questionados acerca de suas perspectivas individuais sobre se a vida vai melhorar, como consequência de participar do corpo discente do Projovem Urbano ofertado na sua unidade prisional de recolhimento, responderam que:

Sim. Porque a parti do Projovem eu me motivei a termina os meus estudos. Pretendo fazer o ensino médio e quem sabe uma univesidade de musica. (Eduardo Mateus da Silva, 25 anos; Penit. Sílvia Porto)

Sim por que aqui dentro nós não temos nada a fazer e pelos estudos pelo menos deixa a mente de nós fica alivianda. (Deborana, 29 anos; Penit. Júlia Maranhão)

Eu acredito que eu só uma outra pessoa adepos que eu estudei o Projovem aqui na unidade prisional. Porque eu pasei a deseja ser outra pessoa na rua quando eu sair daqui. (Andre Pedro, 26 anos; Penit. Sílvia Porto).

Por esses apontamentos, pode-se perceber que a participação no processo de ensino-aprendizagem do Projovem Urbano foi benéfica para os aprendentes, mas merecem alguma reflexão.

Todos os apontamentos coletados não podem ser aqui apresentados, por força do método empregado, mas em uma primeira análise é dado de constatação que nenhum (a) dos (as) aprendentes ficou silente em relação às melhorias advindas às suas vidas em decorrência dessa participação. Esses sujeitos chegam, para além de um planejamento de mudança de vida geral, a almejar a continuação de seus estudos quando na experiência futura de liberdade.

No entanto, é preciso considerar que a análise é positiva se levada em consideração a função da participação no Programa. Se a função for a de promover uma formação, atende o objetivo próprio da educação; mas se considerada a função da ocupação, essa função é meramente circunstancial, ou apelativa: o (a) estudante frequenta as aulas somente para não ficar na cela. O natural é que essas funções oscilem conforme a combinação de variáveis, entre as quais está a perspectiva de cumprimento de pena e a ressocialização por meio da educação.

Importa, ainda, analisar as aprendizagens favorecidas pelo Programa.

3.2.3 Aprendizagens relacionadas à formação cidadã

O processo de ensino-aprendizagem realizado pelo Projovem Urbano em unidades penais de João Pessoa, em que pese as dificuldades enfrentadas, oportunizou aos (às) aprendentes dele participantes múltiplas aprendizagens. Infere-se esse entendimento em razão de se considerar a proposta constante do projeto pedagógico integrado do Programa e sua finalidade de formação integral do sujeito participante. A eleição da presente categoria de análise permitiu que os próprios sujeitos da aprendizagem, segundo suas percepções e produções de sentidos, indicassem as que lhes pareceram mais relevantes, notadamente no que concerne à área do PPI que favorece a formação cidadã.

Considera-se, em princípio, as proposições apresentadas pelos (as) jovens aprendentes, quando questionados acerca do que consideraram mais importante e também o que não consideraram importante no processo de ensino-aprendizagem do qual foram participantes, em relação à sua saída da prisão. Foram elas:

Eu considerei o estudo da matemática eu gostava do ensino. do professor i nunca tinha aprendido na têmica direito. Não tenho na para reclama das outras. aulas. (André Pedro, 26 anos, Penit. Geraldo Beltrão);

Os certificados será a maior prova de todo o nosso conhecimento. Não gostei da administração, pois nunca ouve o lanche, da bolsa eu só recebi 400 reais e já faz dois meses que eu espero pelo certificado, pois a festa de encerramento, foi só simbólico. (David Victor, 30 anos, Penit. Geraldo Beltrão);

Por uma parte eu achei ótimo, pois quando eu sair vou continuar com tudo que eu perdi aqui e o que eu não considero é a forma de tratarem nós. (Ricartima, 27 anos; Penit. Júlia Maranhão).

A partir dessas respostas percebe-se que para os (as) jovens aprendentes as aprendizagens foram valoradas individual e diferentemente, como não poderia deixar de ser. Perpassam as aprendizagens relacionadas aos componentes constituintes da dimensão Formação Básica, conforme foi citada a matemática; apresentam alguma indicação implícita sobre a

dimensão/componente curricular da PC trabalhar de forma inovadora o estudo de direitos (uma vez que faz a relação desse estudo com a juventude); demonstra o interesse, próprio à juventude, em receber com brevidade o certificado de conclusão do Programa; denuncia as lacunas identificadas no Programa, enquanto falha; e ratifica a perspectiva de mudança de vida dos (as) aprendentes, aspecto contumaz nos discursos das pessoas privadas de liberdade.

De outro lado, questionamento paralelo ao anterior foi apresentado aos (às) jovens aprendentes, sendo-lhes perguntado sobre se, para eles (as), valeu a pena participar do Projovem Urbano ofertado na unidade prisional em que se encontra recolhido (a), a partir de uma justificação. Assim eles se posicionaram:

Conhecimento maior, ocupação de tempo aprendizagem, com isso pretendo recomeçar a minha vida e tudo isso é muito importante. (Bruno, 29 anos; Penit. Sílvia Porto);

Gostei de participar do Projovem, porque aprendi mais sobre educação, mercado de trabalho, e respeito ao próximo. (Márcio Silva, 29 anos; Penit. Geraldo Beltrão);

Terminar os estudo ou seja o ensino fundamental, o alívio do dinheiro e a remissão de pena. (Jamilly Raica, 23 anos; Penit. Júlia Maranhão).

As respostas discentes constituem-se expressões de subjetividades individuais, como já identificado. No caso em específico, os (as) estudantes privilegiam as aprendizagens como elemento principal, quer afirmando que o Programa lhes possibilitou um “conhecimento maior” ou “terminar os estudos”. Assertivamente, no entanto, a resposta do estudante Márcio Silva contempla todas as dimensões de conhecimento/formação do Programa: “aprendi mais sobre educação, mercado de trabalho, e respeito ao próximo”. As aprendizagens favorecidas pelo Programa, nesse sentido, foram identificadas em todas essas dimensões de formação. Esse dado é muito importante e indicativo de que as experiências de oferta do Projovem Urbano em unidades prisionais de João Pessoa foram exitosas no tocante à aprendizagem, pelo menos segundo a avaliação dos (as) aprendentes ouvidos.

Restrito o campo de identificação de aprendizagens ao relacionado à formação cidadã, aos (às) jovens foi questionado se os (as) mesmo (as), durante as aulas ministradas pelos educadores, nos exercícios propostos nos livros didáticos ou na preparação para o evento de encerramento do Projovem Urbano, tiveram contato, ou estudaram temáticas que podem contribuir para lhes auxiliar no convívio social. Eles (as) responderam que:

Sim é muito importante tudo isso que foi proposto para eu aluno do Projovem e as temáticas e as atividades entre professores e alunos o direito e respeito entre nós que prova que nós podemos si recuperar. (João Batista, 25 anos; Penit. Sílvia Porto);

Sim, só o exemplo que os professores dão, ao se dedicar a nós, o amor, o carinho, a atenção e a dedicação. Tudo isso já são fatores que nos dá exemplo de vida. (David Victor, 30 anos; Penit. Geraldo Beltrão);

Sim, estudei sobre a coleta seletiva do lixo, sobre construção de casas e sobre a profissão de gesseiro. Com o professor Coelho, a gente ia fazer a maquete e não fez porque ele não trouxe o material, só os palitinhos. (José Otávio, 22 anos; Penit. Geraldo Beltrão).

Como pode ser observado, os sujeitos aprendentes entendem que tiveram no processo de ensino-aprendizagem realizado experiências de convívio social e que esse próprio processo já lhes conferiu vivências que o promoveram, atribuindo aos educadores o papel de agentes principais de realização delas. Segundo afirmam, essas experiências podem ser aproveitadas como processos a favorecer a recuperação dos (as) mesmos (as), podendo inferir-se que essa recuperação relacione-se com o que se entende por ressocialização.

Conforme explicitado no capítulo segundo, o PPI do Projovem Urbano confere à dimensão da PC a função de formação cidadã dos (as) jovens participantes do Programa, relegando à sua proposta pedagógica diretamente as possibilidades dessa finalidade formativa. Assim é que essa dimensão/componente curricular apresenta como atividades específicas o tratamento de temáticas relacionadas com os direitos humanos e uma proposta de intervenção social a ser realizada a partir de um trabalho coletivo e cooperativo entre os sujeitos aprendentes. A PC favorece, dessa forma, o contato e a realização de práticas sociais concretas, de forma a que os (as) jovens sejam capazes de formular reflexões críticas, perceber as demandas sociais locais mais urgentes de sua comunidade, implicar-se com elas e se sentir agente capaz de (ajudar a) transformar a (sua) realidade.

Segundo apurado junto aos (às) aprendentes, eles (as) concebem a proposta de que uma formação cidadã tem relação com os direitos humanos. Questionados acerca de se consideram que temáticas que tratam de cidadania, ética e convivência social apresentam alguma relação com os direitos humanos, os (as) jovens responderam que:

Sim. Porque o direitos humanos defendes a cidadania, defendem o direito da pessoa vota pela sua popria vontade e não por recebe propina. Defendem tambem que nao se cometa tortura, e que todo sejam respeitado por igual. (Eduardo Mateus da Silva, 25 anos; Penit. Sílvio Porto);

Sim, mais nesse lugar tenho raiva de falar de direitos. (Sabrina Cardoso, 21 anos; Penit. Júlia Maranhão);

Sim, pois nos ensina a ter sensibilizada, educação, compreensão e ao meu ver os direitos humanos trabalham em prou daquele oprimidos pelos terroristas do sistema, lutam para defender os mais fracos e combatem a corrupcao e o abuso de autoridade. Pois muitas vezes o governo coloca pessoas corruptas no poder e ele ajudam a fabricar monstros na nossa sociedade. (David Victor, 30 anos, Penit. Geraldo Beltrão).

Acerca do que sejam os direitos humanos propriamente e da condição dos (as) aprendentes de detentores (as) desses direitos; quando questionados, eles (as) afirmam que:

Não sei o que que dizer direitos humanos. Aqui na prisão eu só privado de ter. direitos. Na rua. Eu tenho varios, mas aqui na tenho nenhum. (Andre Pedro, 26 anos; Penit. Geraldo Beltrão);

Direitos humanos pra mim é dar e receber respeito a todos que estão ao meu redor. (Bruno, 29 anos; Penit. Sílvia Porto);

Aqui temos 2 direitos: 1 o direito de não falar nada. 2 o direito de não pensar em nada. (Elizabety, 29 anos; Penit. Júlia Maranhão).

Pelo teor das respostas discentes, pode-se entender que os (as) aprendentes estabelecem relação dos direitos humanos com a situação de privação de liberdade a que estão submetidos e concebem-se, em sua maioria, como sujeitos que não os possuem. Quando não ocorre assim, a concepção acerca dos direitos humanos é atribuída à relação de respeito mútuo, em sua essência, ou confundida com a proposta de inclusão social, o que foi a tônica da proposta pedagógica do PJUP realizado em estabelecimentos penais de João Pessoa, notadamente na dimensão/componente curricular da PC. Além disso, é possível entrever que eles são pessoas que se reconhecem privadas de direitos (sobretudo os dois rapazes) e relacionam esta insatisfação à sua condição de apenados.

Questionados acerca da PC, enquanto componente curricular específico, e de se havia primazia deste no tratamento de questões relacionadas aos direitos humanos, em detrimento de outros componentes, os (as) aprendentes declararam que:

Sim porque a disciplina é bastante focada para esse objetivo e na minha opinião eu aprender muito com os professores os dois exemplos união e respeito entre alunos e professores. (João Batista, 25 anos; Penit. Sílvia Porto);

Sim porque ela trata muito da convivencia social e respeito a coisas basicas com educação todos ligados aos direitos humanos. (Bruno, 29 anos; Penit. Sílvia Porto);

Sim, foi a participação cidadã. Com a professora Priscila a gente aprendeu a respeitar o próximo, compreender as pessoas da forma que elas são, não ser racista, e não destratar os outros. (José Otávio, 22 anos; Penit. Sílvia Porto).

Especificamente sobre as aprendizagens desenvolvidas no componente curricular da Participação Cidadã, e, delas, as que despertaram maior interesse nos (as) jovens aprendentes participantes do Projovem Urbano, esses sujeitos responderam que:

Foi a o direito a o voto. Porque acho que cada cidadão tem o direito de vota sim, e os direitos humanos defendem essa ideia. (Eduardo Mateus da Silva, 25 anos; Penit. Sílvia Porto);

Foi a coleta seletiva por que fala sobre um cuidado com o nosso planeta que será bom para o futuro dos meus filhos. (Bruno, 29 anos; Penit. Sílvia Porto);

Eu gostei mas foi de estudar a cultura e as diferenças entre as pessoas. Aqui eu e os meus colegas fizemos trabalhos juntos e cada um fazia a sua parte. (José Otávio, 22 anos; Penit. Sílvia Porto).

A partir dessas alegações, são indicadas pelos (as) aprendentes temáticas relacionadas com os direitos humanos que foram trabalhadas no componente curricular da PC, ao longo das atividades desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem a ela pertinente. As temáticas indicadas foram: cidadania, através do exercício do voto; educação ambiental; diferenças culturais, diversidade e respeito mútuo; e solidariedade, consideradas as práticas sociais coletivas.

O PPI do Projovem Urbano, retomando ideia anteriormente referenciada e nesta oportunidade ratificada pelas proposições discentes, promove o tratamento de temáticas relacionadas com os direitos humanos. Esse tratamento é realizado de forma mista: articulando transversalidade na proposta de aplicação dessas temáticas interdisciplinarmente, e mediante uma abordagem multidimensional, na “tentativa de superação de uma postura isolada e alienada e a formação do sujeito social a partir da vivência de uma realidade global e participativa”; e na composição de uma dimensão/componente curricular que privilegia uma ação pedagógica particularmente voltada à formação cidadã.

A partir dessa ordem, portanto, os dois grupos de atividades próprias da PC, de forma específica (mas não exclusiva), cabe o tratamento de temáticas relacionadas com os direitos humanos, enquanto parte integral da atividade pedagógica. Esse tratamento é, no presente estudo, compreendido enquanto parte do processo educativo; e resultado dele, este último mensurado mediante as aprendizagens identificadas.

O primeiro grupo de atividades é constituído por estratégias pedagógicas realizadas nas aulas presenciais, subsidiado o trabalho de discussão coletiva dos conteúdos escolhidos por um material didático correspondente, constante de partes especificamente destinadas à PC nos Guias do Estudante (material dividido em seis volumes, cada um correspondente a uma Unidade Formativa, contabilizadas em igual número). Essas atividades, em que pese a relação aproximada da PC com práticas desenvolvidas na seara da educação não formal, são desenvolvidas em sua maioria em sala de aula.

A modalidade prisional do Projovem Urbano, em particular, por ser desenvolvida no interior de estabelecimentos penais e, por óbvio, estar adstrita às especificidades do contexto, realiza quase a totalidade de suas atividades pedagógicas em sala de aula. Nas experiências prisionais de oferta do Programa, em João Pessoa, todas as atividades pedagógicas dos processos

de ensino-aprendizagem desenvolvidos nas três unidades prisionais restaram limitadas aos espaços das salas de aula existentes no interior dessas unidades. O desenvolvimento de práticas relacionadas com a educação não formal restou intimidado. Até mesmo no desenvolvimento das atividades relativas ao segundo grupo.

A existência de espaços destinados às atividades educacionais no interior de estabelecimentos penais encontra amparo normativo no Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), havendo nesse instrumento indicação complementar de que ao Ministério da Educação (MEC) compete, ainda, aparelhar esses espaços adequadamente. Quanto à criação de bibliotecas nas prisões, também esta é uma recomendação legal, cuja disposição consta da Lei de Execução Penal (LEP), art. 83, § 4º; consta de um acréscimo proposto pela Lei 12.245, em 2010. Sobre a composição dos acervos delas, o PEESP também dispõe ser competência do MEC. Em João Pessoa, nas unidades prisionais onde o Projovem Urbano foi ofertado, o estado das salas de aula é muito precário. Existem, apenas, em atendimento à disposição legal; mas não apresentam adequação, nem aparelhamento.

Em cada um dos estabelecimentos prisionais de realização do Projovem em João Pessoa há um único espaço destinado às atividades educacionais. Esses espaços abrigam também, em um dos cantos, livros; ao que se convencionou chamar de biblioteca. Esses espaços tratam-se das salas de aula dessas unidades prisionais; são precariamente equipados, poucas vezes limpos e, pela estrutura física que ostentam, parecem ser espaços “arranjados” para fins educativos. Os processos educacionais, em razão dessas situações, são consideravelmente prejudicados.

Os aprendentes expressaram, em suas proposições acerca do interesse que tinham em participar do Programa, como um dos elementos centrais, a possibilidade poderem de sair de suas celas, à noite, e se dirigirem até a sala de aula. Na realidade, eles (as) se referiam à possibilidade de nesses espaços e nas atividades nele desenvolvidas terem contato com outra realidade, outro espaço que não aquele vivido diuturnamente. Não propriamente porque esses espaços sejam amplos, bem aparelhados, ou mesmo salubres.

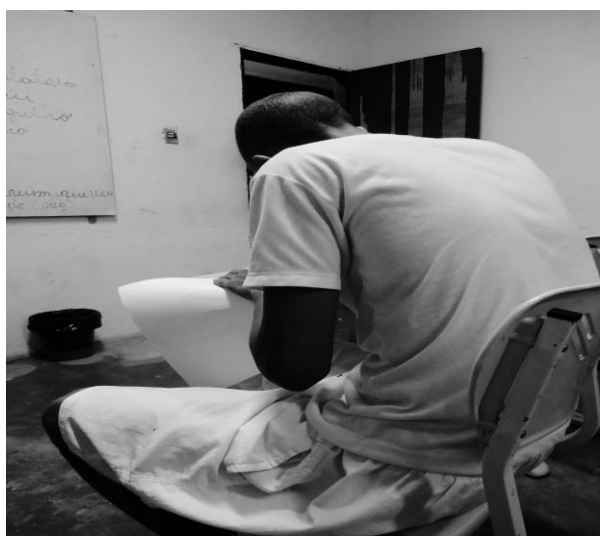
A sala de aula da Penitenciária Júlia Maranhão, apresentada nas imagens a seguir, é, pode-se dizer, o melhor espaço, dentre todas as unidades prisionais pessoenses onde o Projovem Urbano foi realizado, utilizado para atividades educacionais. Embora apresente, ao fundo, um empilhamento de carteiras estudantis, em razão de sua pequena amplitude, esse espaço conta com resfriamento produzido por dois aparelhos de ar-condicionados e uma lousa de tamanho

apropriado. Não há nela uma mesa para assentar-se um (a) educador (a), nem o aparelho de televisão, disposto sobre a estante, funciona; está quebrado, como também estão os ventiladores, ao seu lado. Do lado esquerdo da sala de aula, está a biblioteca da unidade prisional: ela consta de livros dispostos sobre duas estantes de ferro e uma de madeira, cujo estado de conservação é precário; apresenta escassos volumes classificados como literatura e muitos livros didáticos, de todas as áreas do conhecimento, muitos deles já ultrapassados. Parece um pequeno acervo oriundo de doações; com livros velhos, dispostos de forma irregular e sem obediência a um padrão pré-definido.

Todos os dias letivos, antes do início das atividades pedagógicas, no início da noite, os (as) educadores (as) esperavam o término do momento religioso das internas, nos quais as mesmas entoavam cânticos e faziam orações.



A sala de aula do Instituto de Reeducação Sílvia Porto é um espaço sóbrio, contando com uma referência à destinação do lugar, pintada à porta. A sua estrutura é formada, apenas, pelas carteiras estudantis, distribuídas de forma regular no espaço físico, que é amplo; uma mesa de utilização docente; uma lousa de tamanho apropriado; e uma única estante de ferro, fechada a chave. Esses espaços são servidos por dois ventiladores, que ficam posicionados próximos ao teto, e apresentam um quadro negro, cuja utilidade é servir de instrumento de afixação de trabalhos produzidos pelos aprendentes. A seguir, apresentam-se imagens de realização de atividade discente nesse espaço físico.



De todas as unidades pessoenses, a Penitenciária de Segurança Máxima é a que apresenta a sala de aula mais precariamente constituída, como pode ser apresentada a partir das três imagens que seguem. O acesso a esse espaço dá-se por um pequeno corredor formado por grades – até o teto é gradeado; o refeitório dos agentes, onde fica ligado, o tempo todo, um aparelho de televisão fica ao lado, e o barulho do uso de talheres, bem como o produzido pela TV, é constante. O espaço físico da sala é amplo, existindo em seu interior uma lousa e carteiras estudantis regularmente posicionadas. A lousa fica dividida do espaço onde ficam dispostas as carteiras por uma mesa retangular longa, de alvenaria. Num dos cantos desse espaço, fica uma estante de ferro, carregada de pastas de arquivo empilhadas de forma irregular. Ao lado, ao longo da parede esquerda, pranchas de alvenaria guardam volumes de livros mal conservados, títulos destituídos de qualquer ordenação lógica; ao qual se atribui a condição de biblioteca da unidade.



As imagens apresentam os espaços de realização das práticas pedagógicas nas prisões pessoais. São também os mesmos espaços utilizados pelo segundo grupo das atividades que compõem a dimensão/componente curricular da PC, que implicam o planejamento, a execução e posterior avaliação de um Plano de Ação Comunitária (PLA). Pela limitação espacial a que ficam condicionadas, na modalidade prisional, em razão das restrições próprias dos ambientes de encarceramento, essas atividades, ao invés de se desenvolverem abertamente, como seria apropriado, envolvendo interações sociais e discussões coletivas acerca dos problemas identificados nas comunidades de convívio dos (as) jovens aprendentes, bem como parcerias com outros agentes e organizações sociais, restaram limitadas ao contexto intramuros e soluções menos complexas, segundo foi identificado.

Em princípio, as ideias para execução do PLA, pelos aprendentes, foram bem férteis e se procedeu a alguns planejamentos, especificamente. No final do Programa, no entanto, alguns fatores direcionaram os (as) aprendentes, em todas as experiências, a um mesmo projeto, cuja execução apresentou muitas falhas. Ao longo do processo formativo, no âmbito da PC, as aprendentes participantes do Programa, recolhidas na Penitenciária Júlia Maranhão, por exemplo, elegeram como necessidade premente da comunidade carcerária na qual estão inseridas, e em consonância com o arco ocupacional da QP, implementado na experiência do PJUP pessoense, a construção, por elas mesmas, de um espaço, na parte da frente da unidade, para abrigo das vistas, nos dias de domingo. Muito se trabalhou no planejamento desse plano, nas atividades pedagógicas da PC, mas ele foi por fim abandonado. Situações semelhantes ocorreram nas outras duas unidades: no Sílvio Porto, o plano foi, em princípio, promover melhorias na cozinha da unidade, não se restringindo a ação à intervenções estruturais da mesma, mas à preparação dos alimentos produzidos na unidade; e no Geraldo Beltrão, trabalhou-se a ideia de desenvolver ações sociais através da música e do aproveitamento de suas potencialidades.

Fatores como tempo e recursos financeiros; não realização de aulas (vezes por motivo de impedimento por parte das direções dos estabelecimentos penais, vezes por motivo de falta dos educadores); o período de licença maternidade gozado pela educadora responsável pelo componente curricular da PC, sem a obrigatória substituição da mesma (as aulas destinadas a PC simplesmente não se realizavam); escassez de recursos para a produção de trabalhos discentes e sua distribuição, nas unidades ; não assistência da Coordenação local do Projovem Urbano, ou a ocorrência de intervenções malsucedidas pela mesma; inabilidade dos aprendentes nas práticas pretendidas como plano [o arco ocupacional Construção e Reparos, no âmbito da QP, foi todo

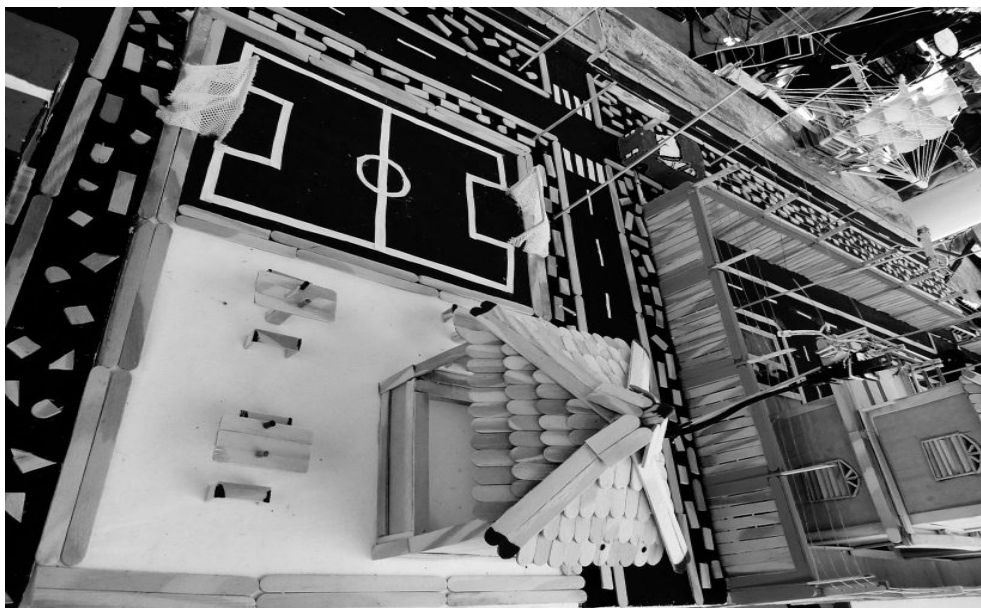
ministrado teoricamente; os aprendentes não “botaram a mão na massa” em nenhum momento da experiência educacional]. Muitos foram os fatores identificados e que cooperaram para os insucessos dos PLAs individualmente planejados nas unidades prisionais de oferta do Programa. E apenas um motivo os justifica: a irrelevância da pessoa privada de liberdade enquanto ser humano.

Ao final do Programa, o PLA desenvolvido nas unidades prisionais pessoenses – em todas –, trabalhou aspectos relacionados com a Educação Ambiental, mais precisamente com práticas incidentes sobre a coleta seletiva de lixo, tendo sido planejada a implementação de depósitos coloridos de lixo nessas unidades, com fins de se promover ou, no mínimo, facilitar a promoção de reciclagem do lixo.

Ao lado desse projeto, como parte do plano próprio da QP, foi construída uma maquete de representação de uma cidade, na qual pôde ser aplicada, ainda, a utilização dos vasos indicativos de coleta seletiva do lixo, o que denota a parceria na execução dos trabalhos pelos componentes da QP e da PC. Esse trabalho não foi produzido através de um trabalho coletivo e colaborativo, como é recomendado pelo PPI do Programa, por todos (as) os aprendentes, restringindo-se ao empenho de um único sujeito¹¹, na qualidade de monitor. A produção da maquete por uma só pessoa deu-se em razão, principalmente, da ineficiência da gestão local do Programa, que tardou em providenciar os recursos necessários à construção da atividade. Durante dias esses materiais foram aguardados e prometidos, aguardados e mais uma vez prometidos, sem que tenham sido cumpridos, fato registrado também quanto ao fornecimento da merenda.

A seguir, são apresentadas imagens da maquete, exposta ao público como trabalho final de todas as turmas do PJUP realizado em João Pessoa, em cumprimento dos planos referentes ao POP e ao PLA.

¹¹ Sujeito que, ironicamente, foi impedido de participar do Programa em sua fase inicial, conforme se pode constatar em referência anterior.



Foram realizadas duas solenidades de encerramento, nas quais os (as) aprendentes participantes do PJUP ofertado em João Pessoa foram paramentados (as) e simbolicamente certificados: uma na qual se promoveu uma fusão dos aprendentes das Penitenciárias Sílvia Porto e Geraldo Beltrão, realizada nesta primeira unidade; e outra exclusiva às aprendentes recolhidas na Penitenciária Júlia Maranhão, local de realização do evento.

Importa o registro de que essas cerimônias de certificação foram eventos públicos e tiveram uma participação política muito expressiva. Autoridades e gestores públicos, das áreas da educação, do judiciário e da segurança pública estiveram presentes e as experiências do PJUP pessoense foram apresentada como a realização de política pública que articula educação e política penitenciária bastante exitosa. A participação da comunidade carcerária como um todo,

no entanto, não foi promovida: nem as outras pessoas privadas de liberdade como um todo, recolhidas às instituições de oferta do Programa, tiveram acesso à cerimônia; nem os familiares dos estudantes participantes; - não foram informados. Os (as) aprendentes lamentaram esse fato, porque a participação no Programa e as trajetórias educacionais percorrida pelos (as) mesmos (as) tinham sido causas de maior aproximação com os seus familiares, que, além de beneficiados com o auxílio financeiro a eles dirigido, entendiam a participação do (a) aprendente nesse processo educacional como uma situação indicativa de responsabilidade do (a) mesmo (a), de vontade de mudança de vida.

Para além de um convite direcionado aos familiares dos (as) aprendentes apenas, é possível identificar-se a importância de inclusão desses sujeitos (também partes da comunidade carcerária) nos projetos de realização dos PLAs, na condição de parceiros sociais, com potencial de cooperação em toda a atividade de planejamento e execução da intervenção proposta nessas atividades.

Apresenta-se, a seguir, uma imagem representativa da certificação dos (as) aprendentes concluintes do Programa, na cerimônia de certificação.



Por fim, aspecto de destaque no presente estudo chama a atenção para a ocorrência de um fato curioso: o surgimento de uma lógica discente acerca da educação realizada no contexto intramuros que precisa ser combatida. É a lógica de que a participação da pessoa privada de liberdade em qualquer processo educacional ofertado no interior da unidade prisional de seu recolhimento implica em aprovação. Os sujeitos que se encontram em situação de privação de

liberdade, no município de João Pessoa, vêm acreditando que se participarem de um processo educacional na prisão, de qualquer forma serão aprovados; ainda que não se esforcem para obter o rendimento de aprendizagem suficiente nos procedimentos de avaliação, ainda que não frequentem habitualmente as aulas, ainda que...

Essa identificação foi possível a partir das respostas discentes, quando foram questionados os (as) aprendentes do PJUP realizado em João Pessoa, sobre se consideram que a educação oferecida no contexto intramuros é a mesma praticada fora da prisão. Eles (as) responderam:

Eu gosto de estudar na cadeia porque de todo jeito a pessoa passa e não acho que seja tão igual ao de fora. (Elizabety, 29 anos; Penit. Júlia Maranhão);

Não, pois falta materiais, falta auxílio, e de qualquer jeito nos passamos de ano e eu acho isso errado. (Fernanda, 28 anos, Penit. Júlia Maranhão).

A educação em prisões, dessa forma, torna-se não apenas causa de diminuição do tempo de pena, pelo instituto jurídico da remição; não apenas modo de ocupação do tempo ocioso da pessoa privada de liberdade, e não faz nada o dia inteiro; não apenas coopera para a manutenção pacífica da ordem institucional penal, evitando as tensões; não apenas como moeda de troca, na concessão de privilégios e imposição de restrições; não apenas como processos de formação de sujeitos de direitos; a educação em prisões tem sido concebida, de forma distorcida ainda, agora enquanto sinônimo de aprovação.

A identificação das causas motivadoras da origem dessa percepção por parte dos aprendentes, da origem dessa nova concepção acerca da educação em prisões, está na má condução do Programa por parte da gestão. A aprovação dos (as) alunos (as) do PJUP deu-se em massa, podendo ser lançadas dúvidas incidentes sobre o processo avaliativo; os educadores do processo de ensino-aprendizagem realizado foram convidados a dedicar aos (às) aprendentes uma avaliação mais “elástica”; a corrida contra o tempo para a promoção de um festejo de “Conclusão do Curso” não respeitou nem mesmo os prazos devidos para as avaliações de recuperação de notas. Toda essa manobra teve um motivo maior: a visibilidade política da gestão estadual, que através de especulações politiquieiras, discursos falseados de humanização e muita propaganda midiática, informou à sociedade que quinze estudantes do Projovem Urbano Prisional estavam sendo certificados naquele dia, porque o Governo do Estado da Paraíba trabalha para o atendimento ao direito constitucional de educação devido à sua população, incluído aí o público prisional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projovem Urbano vem se constituindo, ao longo dos anos e de suas experiências de implementação, um grande avanço nas políticas públicas voltadas à educação. O Projeto Pedagógico Integrado que apresenta, articulando: formação básica, em nível de ensino fundamental; qualificação profissional inicial, com a certificação respectiva; e promoção de experiências pedagógicas que favorecem a formação cidadã dos sujeitos participantes, vem atender, com adequação, à necessidade e urgência de uma maior qualificação, buscada pela juventude brasileira. Termina por favorecer a inclusão social que tem finalidade precípua. No espaço da prisão, o Programa possui potencial para o atendimento do direito à educação para todos e ao longo da vida, bem como para a promoção de uma educação transformadora da vida das pessoas privadas de liberdade, que em sua maioria não tiveram acesso à escola no período regular, bem como se encontram em situação de marginalização social.

A oferta do Programa em estabelecimentos penais encontra um público em situação de vulnerabilidade social ainda mais latente que a população brasileira como um todo e, embora seja insuficiente para atender à demanda (devido às restrições que impõe de idade e formação escolar), sua implementação pode ser considerada exitosa quando consegue alcançar a conclusão da execução de um processo de ensino-aprendizagem e certifica os sujeitos participantes. Faz-se mister, no entanto, que aspectos relacionados à qualidade das práticas pedagógicas sejam priorizadas, mediante a consideração das especificidades do seu público e do ambiente prisional, bem como a criação de estratégias apropriadas para esse fim.

As Diretrizes Nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em estabelecimentos penais, nesse sentido, já se constituem instrumento orientador das práticas educacionais em contexto prisional, conforme alega Aguiar (2011, p. 159), “contribuindo para trazer a educação de jovens e adultos privados de liberdade para o campo da visibilidade, da institucionalização e das políticas de Estado”. Quanto à qualidade de que essas práticas devem estar revestidas, imprescindível é que experiências realizadas sejam posterior e imediatamente avaliadas para, a partir da identificação de equívocos em sua execução, serem melhoradas, evitando-se investimentos educacionais autopoiéticos. É importante que os aprendizados, nessa seara, advenham de práticas e a sua finalidade precisa ser sempre a de melhoramento (s). Nesse viés, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas para o contexto de prisões; a promoção de uma adequada capacitação de educadores atuantes nas atividades docentes

penitenciárias, valorizando o papel desses agentes como atores de destaque do trabalho educativo; e uma atuação diligente por parte da gestão dos processos educativos realizados, evitando-se que a articulação de pastas públicas nessa promoção mais atrapalhe do que beneficie essa proposta são providências recomendadas.

Ademais, promessas feitas às pessoas privadas de liberdade, no interior de uma prisão, precisam ser cumpridas. Essa é uma lógica que não admite descasos, nem pode imprimir máculas à seara da educação.

Em João Pessoa, o PJUP ofertado em três diferentes estabelecimentos penais, como experiências piloto, consistiu num grande desafio proposto enquanto política pública, mas, ainda que lhe possam ser apontadas algumas críticas, pode ser considerado exitoso. Concluíram o processo de ensino-aprendizagem efetivado pelo Programa o total de 15 pessoas privadas de liberdade. Entendendo-se que, durante o período de cumprimento de pena em regime fechado, em situação de privação de liberdade, esses sujeitos puderam participar de um processo educacional pelo qual tiveram a oportunidade de elevação de escolaridade, de obtenção de uma qualificação profissional específica, com certificação, e, ainda, lhes foi facilitada uma vivência social significativa junto à sua comunidade de inserção, não se justificaria que fosse outra a constatação. Essa é a lógica segundo uma perspectiva de que se uma só das pessoas participantes obteve um benefício em sua vida, já se pode qualificar de exitosa a experiência; se o número de beneficiados é ainda maior, tanto mais efetiva é a política pública em execução. O que ocorre é que o Programa tem potencial para atingir um êxito muito mais expressivo.

Em que pese o alto índice de evasão identificado nessas experiências, bem como inapropriações das mais diversas – em relação à utilização de estratégias pedagógicas engessadas e incompatíveis com a realidade da prisão, aos prejuízos oriundos da gestão compartilhada própria do Programa, à não cooperação das administrações penitenciárias para a realização das atividades educacionais e ao não atendimento de algumas das propostas pedagógicas referenciada pelo curso –, o PJUP realizado em João Pessoa foi avaliado de forma muito positiva pelos (as) próprios (as) aprendentes, que atribuem a ele vários benefícios de que desfrutaram em razão dessa participação. Dentre os relatos, a possibilidade de conclusão dos estudos em nível básico é o principal.

Quanto à finalidade proposta pelo PPI do Programa, de formação integral do (a) jovem aprendente, essa avaliação é bem mais complexa. No que tange à formação cidadã, pretendida pela dimensão/componente curricular da PC, entende-se que o Programa apresenta consistência,

na forma potencial, de favorecimento à realização dessa formação. A identificação do tratamento dado às temáticas relacionadas com os direitos humanos assentaram-se, no processo de ensino-aprendizagem, nas discussões e atividades variadas atinentes ao combate aos preconceitos múltiplos, bem como os estudos dos direitos civis e políticos de todo cidadão, que tiveram ampla aceitação entre os (as) aprendentes e foram motivo de debates acalorados e produção de trabalhos em grupo, em abordagens didáticas que se utilizaram de diversificados gêneros textuais, durante as aulas.

Na realidade, as atividades desenvolvidas no âmbito da PC promoveram o tratamento de temáticas relacionadas com os direitos humanos das formas mais diversificadas. Constatam em seu material didático específicas normatizações acerca da posituação nacional e internacional de direitos, bem como conteúdos que favorecem um trabalho pedagógico que referenciam essas temáticas – a saber, o papel social do trabalho; a diversidade racial, cultural e linguística da população brasileira, as violações de direitos que vitimam as minorias e até mesmo alguns conteúdos de cunho ambiental. Nas aulas ministradas, incidiram sobre eles a tônica das discussões e construções coletivas dos conhecimentos e o PLA favoreceu interações sociais, buscando considerar a realidade vivenciada pelo (as) aprendentes. Uma educação fundamentada nos direitos humanos, portanto, pôde ser favorecida.

Dados de observação a partir do ponto de vista da pesquisa identificaram alguma seletividade na oferta do Programa, tanto no que se refere ao número de unidades prisionais (somente em três, quando a grande João Pessoa possui onze estabelecimentos penais), quanto ao perfil proposto aos participantes (jovens, entre 18 e 29 anos, e que não concluíram o ensino fundamental). Além disso, o Programa coexistia com outros formatos de EJA ofertados no interior dessas unidades, mas os seus efeitos diferenciadores não puderam ser notoriamente apontados, uma vez que o funcionamento geral sofreu limitações físicas: escassez de materiais para os trabalhos do arco ocupacional de Construção e Reparos, impedimento do acesso digital dos (as) aprendentes, atraso na entrega dos materiais didáticos e a descaracterização das avaliações, que terminaram por comprometer, em seus efeitos, o processo de ensino-aprendizagem como um todo.

Nesse sentido, pode-se afirmar, ainda, que nas experiências de implementação do Projovem Urbano, em sua modalidade prisional nos estabelecimentos penais pessoais, a educação em direitos humanos foi oportunizada de forma limitada. E como é possível a análise de uma educação libertadora, quando ela sofre limitações? Trata-se, portanto, de uma educação

que parcialmente considerou o (a) jovem aprendiz e a sua situação de privação de liberdade. A parcialidade é proposta como observação porque, em muitos aspectos, críticas podem ser direcionadas às experiências, apontando-lhe equívocos identificados em suas aplicações. O primeiro e principal deles é atribuído à gestão do Programa.

Ora, se há recursos financeiros e eles são disponibilizados ao Estado pelo Governo Federal para a oferta da educação em prisões, a precarização dos serviços é responsabilidade dos órgãos responsáveis. Daí afirmar que tanto a Secretaria da Educação, quanto a Secretaria de Administração Penitenciária do Estado da Paraíba, através de uma gestão compartilhada, respondem pela má execução dos serviços: a primeira, no que tange à seleção e formação dos educadores (inicial e continuada), mas também na não disponibilização de todos os recursos e materiais didáticos necessários à realização das atividades no interior das unidades prisionais; e a segunda, pelos impedimentos, adiamentos e atrasos para a realização das aulas, bem como pelo tratamento inadequado dos agentes penitenciários para com os(as) internos(as) aprendizes. Haveria que ser realizada uma preparação/formação adequada(s) desses profissionais, notadamente de cunho educacional, para que aos mesmos seja explicitada a importância estrutural que possui a realização de um processo de ensino-aprendizagem no interior de uma prisão, bem como que a educação é um direito, e não um favor, garantido às pessoas (também) privadas de liberdade.

Outros pontos de incoerência identificados nas experiências foram: a não adequação da educação voltada propriamente ao ambiente da prisão; a evasão ocasionada pela possível progressão de regime, sem a necessária possibilidade de conclusão do processo de ensino-aprendizagem ao aprendiz, mediante um outro formato (extramuros); e o uso político da oferta da educação em prisões, que mais intencionou a visibilidade social e eleitoral da promoção do Programa educacional, do que a promoção de uma educação humanizada, consistente e significativa. Além disso, a certificação dos aprendizes foi feita com uma demora considerável: eles tiveram que esperar tempo superior a três meses para terem devidamente atestada a frequência escolar em seus prontuários, informação a ser utilizada para fins de remição de pena junto ao(s) Juízo(s) das Execuções Penais.

É válida a ressalva de que a realidade de uma unidade prisional possui peculiaridades próprias. Aliás, ainda que a situação de privação de liberdade pareça ter pontos convergentes, e os têm de fato, cada unidade apresenta condições e características que lhe diferenciam das demais e as distinguem. Assim, a afirmação de que o processo de ensino-aprendizagem pouco, –

ou parcialmente -, considerou a situação de privação de liberdade dos(as) jovens aprendentes justifica-se pela ausência, quase que completa, de uma abordagem que trabalhasse a condição humana intramuros de forma mais consistente. O material didático foi silente quanto ao tema, as aulas estavam sempre restritas ao espaço físico da sala de aula (quando havia na unidade uma sala de aula), os recursos didáticos eram precários ou inexistentes, e o ambiente da prisão não deixava de apresentar a sua atmosfera própria de periculosidade, sofrimento e muitos excessos. Excessos de punição, resíduos, invisibilidade e assujeitamentos.

Essas ingerências, no entanto, não suprimem as conquistas educacionais que o Programa oportunizou aos (às) aprendentes: experimentação de empoderamento através do conhecimento, formação de valores éticos, implicações (ou intencionalidades de) sociais e individuais – consigo mesmos (as) -, e o patrocínio do desejo subjetivo de mudança e melhoria de vida. Às experiências individuais – de melhoramento de vida - desses sujeitos é que são atribuídos os êxitos e as vantagens do Programa. Todos os sujeitos ouvidos expressaram contentamento e enriquecimento pessoal a partir da experiência educacional, mediante a exposição de aprendizagens específicas; compartilhamento e construção coletiva de conhecimentos; e a vontade de não reincidência em práticas delitivas.

O produto final deste estudo, desta análise especificamente, e também de todas as outras produções científicas que tratam da educação em prisões deve ser encarado de forma provisória e aproximativa (Gomes, 1986, p. 79). Se eles podem superar conclusões que lhe são prévias, podem ser superado por outras afirmações futuras; mas não devem perder a intencionalidade de existência enquanto um instrumento de cooperação em prol da promoção, pelo poder público, do direito humano à educação destinado às pessoas privadas de sua liberdade, havendo ainda que se exigir que os processos de ensino-aprendizagem sejam ofertados no interior dos estabelecimentos penais investidos de uma boa qualidade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Alexandre. Direito à educação de jovens privados de liberdade: a experiência do Projovem Urbano em unidades prisionais. In: IRELAND, Timothy (org.). Educação em Prisões. **Em Aberto (INEP)**, v. 24, n. 86, p. 76-88, 2011.

AGUIAR, Alexandre. **Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens em Unidades Penais do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2012. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

ANDRADE, Eliane; PINHEIRO, Diógenes; ESTEVES, Luiz Carlos; FARAH NETO, Miguel. Juventude e educação nas prisões: demandas, direitos e inclusão. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 1, 2013.

BARRETO, Carla Alessandra. **A Política Nacional de Juventude: assistencialismo ou inovação?** Araraquara, 2012. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista.

BARROS FILHO, Armando. **Educação Física e Direitos Humanos nas prisões: uma análise das ações de educação física e esporte na educação de jovens e adultos em privação de liberdade**. João Pessoa, 2014. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba.

BENEVIDES, Maria Victoria. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Rosa Maria; DIAS, Adelaide; FERREIRA, Lúcia de Fátima; FEITOSA, Maria Luíza; ZENAIDE, Maria de Nazaré. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

BITTAR, Eduardo. C. B. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico In: SILVEIRA, Rosa Maria; DIAS, Adelaide; FERREIRA, Lúcia de Fátima; FEITOSA, Maria Luíza; ZENAIDE, Maria de Nazaré. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2848, de 7 de dezembro de 1940**. Código Penal. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1940.

_____. Constituição (1969). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1969**. Brasília, Senado Federal, 1969.

_____. **Lei 7.210, de 11 de julho de 1984**. Lei de Execuções Penais. Brasília, Imprensa Oficial, 1984.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Estabelece o Plano Nacional de Educação, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Justiça. Depen – Departamento Penitenciário Nacional. **InfoPen Estatística**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/data/Pages/MJD574E9CEITEMIDC37B2AE94C6840068B1624D28407509CPTBRNN.htm>. Acesso em 10 de maio de 2015.

_____. **Decreto Lei 7.626, de 24 de novembro de 2011**. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília, 2011.

_____. Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretária Nacional de Juventude. Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano). **Manual do Educador: Orientações Gerais**. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Estabelece o Plano Nacional de Educação, 2014a.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução nº 8, de 16 de abril de 2014**. Estabelece os critérios e as normas para a transferência automática de recursos financeiros ao Distrito Federal, aos estados e aos municípios para o desenvolvimento de ações do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, para o ingresso de estudantes a partir de 2014, 2014b.

CANDAU, Vera M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria; DIAS, Adelaide; FERREIRA, Lúcia de Fátima; FEITOSA, Maria Luíza; ZENAIDE, Maria de Nazaré. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

CARVALHO, Maria Elizete; ESTEVÃO, Carlos Alberto. Pedagogia Crítica e Direitos Humanos: fundamentos para uma proposta pedagógico-crítica em Direitos Humanos. *In*: **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, vol. 21, n.80, 2013.

COMPARATO, Fábio K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea VI). Marco de Ação de Belém. Brasília: Unesco, 2010. Disponível em:
<http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf>.

DIAS, Adelaide. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria; DIAS, Adelaide; FERREIRA, Lúcia de Fátima; FEITOSA, Maria Luíza; ZENAIDE, Maria de Nazaré. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

FIORAVANTE, Karina. **O espaço carcerário e a reestruturação das relações socioespaciais cotidianas de mulheres infratoras na cidade de Ponta Grossa, Paraná**. Ponta Grossa, 2011. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Geografia/ Universidade Estadual de Ponta Grossa.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. 37 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em:
http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_liberdade.pdf. Acesso em 12 de março de 2015.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal na pedagogia social**. In: I Congresso Internacional de Pedagogia Social, 1, 2006a. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&script=sci_arttext. Acesso em 12 de março de 2015.

_____. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas na escola. **Ensaio: aval. pol. públ.Educ.**, v.14, n.50, p. 27-38, 2006b.

IRELAND, Timothy. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. In: IRELAND, Timothy (org.). Educação em Prisões. **Em Aberto (INEP)**, v. 24, n. 86, p. 19-39, 2011.

JULIÃO, Elionaldo. A educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade: desafios e perspectivas para a consolidação de uma política nacional. In: UNESCO. **Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania**. Brasília: UNESCO, OEI, AECID, 2009.

JULIÃO, Elionaldo. Educação e trabalho como programas de “reinserção social”. In: LOURENÇO, Arlindo; ONOFRE, Elenice Maria (Orgs.). In: LOURENÇO, Arlindo; ONOFRE, Elenice Maria (Orgs.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAEYER, Marc De. Aprender e desaprender. In: UNESCO; GOVERNO JAPONÊS; BRASIL, Ministério da Educação; BRASIL, Ministério da Justiça. **Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões**. Brasília: Edições UNESCO, 2006.

MAGENDZO, Abraham. **Pedagogía Crítica y Educación em Derechos Humanos**. Santiago do Chile, 2003. Disponível em: http://www.academia.cl/biblioteca/publicaciones/paulo_freire_02/019-027.pdf. Acesso em 19 de julho de 2015.

MINAYO, M. Cecília (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em 12 de fevereiro de 2015.

_____. **Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros**, 1955. Disponível em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-na-Administra%C3%A7%C3%A3o-da-Justi%C3%A7a.-Prote%C3%A7%C3%A3o-dos-Prisioneiros-e-Detidos.-Prote%C3%A7%C3%A3o-contr-a-Tortura-Maus-tratos-e-Desaparecimento/regras-minimas-para-o-tratamento-dos-reclusos.html>. Acesso em 12 de fevereiro de 2015.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PENNA, Marieta Gouveia de Oliveira. Relações sociais e espaço escolar da prisão: limites e possibilidades da ação educativa no interior de uma penitenciária. In: LOURENÇO, Arlindo; ONOFRE, Elenice Maria (Orgs.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

RESENDE, Selmo Haroldo. A vida na prisão: histórias de objetivação e sujeição na educação do condenado. In: LOURENÇO, Arlindo; ONOFRE, Elenice Maria (Orgs.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

SACAVINO, Susana. Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as? In: SILVEIRA, Rosa Maria; DIAS, Adelaide; FERREIRA, Lúcia de Fátima; FEITOSA, Maria Luíza; ZENAIDE, Maria de Nazaré. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SARMENTO, Virgínia Alves. **Análise do curso preparatório para agentes de segurança penitenciária femininas e sua relação com a formação em direito humanos**. João Pessoa, 2014. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba.

SCARFÓ, Francisco José; AUED, Victoria. O direito à educação nas prisões: abordagem situacional. In: Contribuições para a reflexão sobre a educação como um direito humano no contexto da prisão. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 1, 2013.

SCARFÓ, Francisco José; BREGALIA, Florencia; FREJTMAN, Valéria. Sociedade civil e educação pública nos presídios: questões para reflexão. *In*: LOURENÇO, Arlindo; ONOFRE, Elenice Maria (Orgs.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

SILVA, Aida; TAVARES, Celma. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Revista Educação**, v. 36, n. 1, p. 50-58, 2013.

SILVA, Mazukyevicz Ramon Santos do Nascimento. **Que pode a educação na prisão?** Dissertação de Mestrado. João Pessoa, 2011a. Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba.

SILVA, Roberto. Por uma política nacional de educação para os regimes de privação de liberdade. *In*: LOURENÇO, Arlindo; ONOFRE, Elenice Maria (Orgs.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. São Carlos: EdUFSCar, 2011b.

SONTAG, Susan. **Diante da dor dos outros**. Tradução: Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria; DIAS, Adelaide; FERREIRA, Lúcia de Fátima; FEITOSA, Maria Luíza; ZENAIDE, Maria de Nazaré. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

TEIXEIRA, Ana Cristina Sofiati. **Boas práticas pedagógicas: dilemas e transformações de educadores e educandos do Projovem Urbano**. Porto Alegre, 2011. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Pontífica Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: José Olympio Editor, 1957.

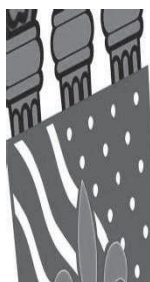
UNESCO. **Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos e Plano de Ação para o Futuro**. V Conferência Internacional sobre a educação de adulto. Hamburgo, Alemanha, 14-18 jul 1997.

UNIRIO/SNJ. **Relatório analítico-descritivo da 2ª Conferência Nacional de Juventude.**
Brasília: SNJ/UNIRIO, 2012.

WACQUANT, Loïc. **As prisões da miséria.** Loïc Wacquant; tradução, André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Questionário I de Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
PESQUISA: O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO PROJÓVEM URBANO
OFERTADO NAS UNIDADES PRISIONAIS DE JOÃO PESSOA - PB
ORIENTADOR: Prof. Dr. Timothy Denis Ireland
MESTRANDA: Maria Olívia de Queiroz Borba

QUESTIONÁRIO I – Data: / /

1. PROCEDIMENTOS INICIAIS:

- Temáticas em discussão: Educação em Prisões; Projovem Urbano; possibilidades de uma prática educacional fundamentada nos princípios dos direitos humanos.
- Conversa inicial com o grupo de entrevistados, para fins de explicitação dos objetivos principais da pesquisa e explicação acerca de seu caráter essencialmente científico. Esclarecimentos acerca da dinâmica prevista para aplicação do instrumento da entrevista, em modelo semiestruturado, direcionado aos educandos do Projovem Urbano, modalidade prisional, ofertado em João Pessoa – PB, a ser respondido individualmente, objetivando a coleta de dados.
- Duração prevista, a ser informada: de 60 a 90 minutos.
- Agradecimento aos educandos (as), pela colaboração.

2. ELEMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO:

- 2.1 Nome do (a) participante entrevistado (a) :
- 2.2 Idade:
- 2.3 Unidade prisional de recolhimento:
- 2.4 Incursão penal:
- 2.5 Tempo de condenação:
- 2.6 Sugira-me um nome fictício para você, a ser utilizado na pesquisa:

3. QUESTIONAMENTOS:

3.1 Quais os principais fatores que determinaram o seu interesse em participar do Projovem Urbano, modalidade prisional, ofertado no município de João Pessoa – PB?

- Resposta:

3.2 Qual (is) a (s) experiência (s) de participação em processos educacionais que você teve até hoje? Quais os motivos de você não ter concluído o ensino fundamental?

- Resposta:

3.3 Todos nós sabemos que o sistema penitenciário brasileiro apresenta como política própria o objetivo de promover a ressocialização da pessoa privada de liberdade. Você considera que a oferta de programas educacionais no interior de unidades prisionais auxilia o governo a alcançar esse objetivo? Por quê?

Você acha que a educação oferecida no contexto intramuros é a mesma praticada fora da prisão?

- Resposta:

3.4 Você acha que a sua vida vai melhorar, como consequência de você ser participante do corpo discente do Projovem Urbano ofertado na sua unidade prisional de recolhimento? Por quê?

Você poderia dizer que a sua vida já melhorou, em função dessa participação?

- Resposta:

3.5 O que você considera mais importante no processo de ensino-aprendizagem do qual é participante, em relação à sua saída da prisão? E o que considera não importante nesse processo?

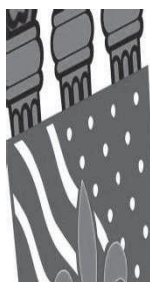
- Resposta:

3.6 O que para você significa a expressão “direitos humanos”?

Você possui algum direito humano? Justifique a sua resposta:

- Resposta:

APÊNDICE II – Questionário II de Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
PESQUISA: O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO PROJOVEM URBANO
OFERTADO NAS UNIDADES PRISIONAIS DE JOÃO PESSOA - PB
ORIENTADOR: Prof. Dr. Timothy Denis Ireland
MESTRANDA: Maria Olívia de Queiroz Borba

QUESTIONÁRIO II – Data: / /

3. PROCEDIMENTOS INICIAIS:

- Temáticas em discussão: Projovem Urbano; temáticas relacionadas com os direitos humanos; atividades desenvolvidas no eixo da Participação Cidadã.
- Conversa inicial com o grupo de entrevistados, explicando a continuação da pesquisa anteriormente iniciada. Esclarecimentos acerca da dinâmica prevista para aplicação deste, que é o último instrumento de entrevista, em modelo semiestruturado, direcionado aos educandos do Projovem Urbano, modalidade prisional, ofertado em João Pessoa – PB, a ser respondido individualmente, objetivando a coleta de dados.
- Duração prevista, a ser informada: de 60 a 90 minutos.
- Agradecimento aos educandos (as), pela colaboração.

4. ELEMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO:

- 2.1 Nome do (a) participante entrevistado (a) :
- 2.2 Idade:
- 2.3 Unidade prisional de recolhimento:
- 2.4 Incursão penal:
- 2.5 Tempo de condenação:
- 2.6 Sugira-me um nome fictício para você, a ser utilizado na pesquisa:

3. QUESTIONAMENTOS:

3.1 Você acha que valeu a pena participar do Projovem Urbano ofertado na unidade prisional em que se encontra recolhido (a)?

Apresente três ou mais motivos que justifiquem a sua resposta.

- Resposta:

3.2 Durante as aulas ministradas pelos educadores, nos exercícios propostos nos livros didáticos ou na preparação para o evento de encerramento do Projovem Urbano, você teve contato, ou estudou, temáticas que podem contribuir para lhe auxiliar no convívio social?

Quais foram essas temáticas? Você faz alguma relação entre elas e os direitos humanos?

- Resposta:

3.3 Você considera que temáticas que tratam de cidadania, ética e convivência social têm alguma relação com os direitos humanos? Por quê?

- Resposta:

3.4 O componente curricular da Participação Cidadã, na sua opinião, foi “a disciplina” que mais enfocou as temáticas relacionadas com os direitos humanos?

Apresente dois exemplos que justifiquem a sua resposta.

- Resposta:

3.5 Dentre as atividades desenvolvidas no componente curricular da Participação Cidadã, comente a que lhe despertou maior interesse, explicando o porquê:

- Resposta:

3.6 A atividade de conclusão do Projovem Urbano consistiu no planejamento e execução, a partir de um trabalho coletivo, de uma intervenção social na comunidade em que você se encontra inserido (a). Essa atividade foi chamada de “Ação Comunitária”. Quais as lições que você aprendeu a partir da realização dessa atividade?

Você acredita que essa lição foi apreendida por todos (as) os (as) participantes do Programa? Por quê?

- Resposta:

APÊNDICE III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Estudante,

Esta pesquisa é sobre ***O processo de ensino-aprendizagem da Educação em Direitos Humanos no Projovem Urbano ofertado nas unidades prisionais de João Pessoa – PB***, tendo este mesmo título, e está sendo desenvolvida pela pesquisadora MARIA OLÍVIA DE QUEIROZ BORBA, aluna do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, em nível de Mestrado, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, sob a orientação do Prof. Dr. Timothy Denis Ireland.

O objetivo do estudo é fazer uma análise do tratamento dado às temáticas relacionadas com os direitos humanos (como o respeito ao próximo, o desenvolvimento de atividades em grupo, o estudos dos direitos individuais e também os coletivos, os conhecimentos quanto ao direito ao voto e à coleta seletiva de lixo, entre outros), trabalhados na disciplina Participação Cidadã (PC), componente da grade de estudos própria do Projovem Urbano, programa educacional do qual você é participante. Esse estudo pretende identificar se essa disciplina específica possibilita uma prática educativa fundamentada nos princípios defendidos pelos direitos humanos e, assim, a possibilidade de realização de uma Educação em Direitos Humanos no interior das prisões pessoais nas quais o referido Programa é ofertado; ou seja, analisar se a educação ministrada nessa disciplina realiza-se como uma educação diferenciada, que trabalha de forma um tanto inovadora aspectos sociais e culturais, que existem na comunidade com a qual você convive. Dessa forma, a presente pesquisa analisa as aulas ministradas, o material didático utilizado e a atividade coletiva desenvolvida no eixo da PC, - a Ação Comunitária -, identificando quais são as principais temáticas trabalhadas na atividade educacional realizada, a relação delas com os direitos humanos e, principalmente, a

forma como são trabalhadas na sala de aula e na interação entre os educadores e os estudantes, e entre os estudantes, uns com os outros.

A finalidade deste trabalho, tanto para a sociedade, quanto para os estudos das Ciências Sociais, desenvolvidos nas Universidades e em outros Centros de Estudo, é contribuir como mais um instrumento que descreve a realidade educacional praticada no interior de estabelecimentos penais, de forma a estimular a sua importância e, até, necessidade. Não existem muitos estudos anteriores já produzidos, composto por pesquisas voltadas à qualidade da educação em prisões, à oferta de processos educacionais escolares ofertados nesses contextos, nem – principalmente -, que tratem de uma educação diferenciada, fundamentada na educação em e para os direitos humanos, modelo que tem sido recomendado para a prática educacional brasileira desde o ano de 2006. No que se refere à oferta, pelo poder público, de um processo educacional do porte do Projovem Urbano, essa pequena análise a que se propõe a pesquisa será importante para identificar como tem sido desenvolvida a educação em sala de aula, refletir acerca de suas potencialidades e identificar possíveis lacunas, ou falhas, de forma a que possam ser superadas, quando da oferta de outras experiências. Importante é que a assistência educacional prevista na lei não tenha a sua oferta limitada ou restrita a poucos casos; ou, ainda, que seja tratada como um benefício - educação é direito humano. Importante, ainda, é que essa oferta educacional seja concedida com boa qualidade, sobretudo respeitando os fundamentos previstos na normativa que trata da educação em direitos humanos.

Solicitamos a sua colaboração para participar da presente entrevista, que tem um modelo semiestruturado, ou seja, propicia uma relação mais próxima entre quem pergunta e quem responde, rompendo o modelo de uma relação séria e distante a ser estabelecida, com a vantagem de que “permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (Ludke; André; 1986, p. 34)⁵⁴. Assim é que solicitamos que responda aos questionamentos dispostos nos dois diferentes roteiros que lhe serão apresentados, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde, das ciências humanas, e publicar em revista científica (*se for o caso*). Quando foi possível a publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

⁵⁴ LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

A utilização de fotografias também está prevista como instrumento descritivo da realidade observada, imagens capturadas das atividades educacionais realizadas no Programa. Pretende-se, com isso, a possibilidade de reprodução em imagens estáticas das situações de aprendizagem promovidas durante o processo educacional vivenciado, buscando apresentar e compreender não apenas as relações humanas estabelecidas nas circunstâncias da educação ofertada no contexto prisional pessoense, através do Provem Urbano Prisional, mas também, e principalmente, o ambiente educacional, como a estrutura física carcerária e, mesmo, os resultados dos trabalhos, através dos materiais produzidos pelos(as) estudantes. As fotografias produzidas não enfocarão as pessoas do processo de ensino-aprendizagem propriamente ditas, mas a estrutura física do espaço utilizado na atividade educacional e também o material produzido.

Informamos, ainda, que essa pesquisa não oferece riscos previsíveis para a sua saúde. Dispõe a Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, que os riscos decorrentes de qualquer pesquisa estão relacionados com a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano. Não há, para a presente pesquisa, previsão de que esses danos venham a ocorrer, maculando os seus participantes em qualquer desses aspectos, sejam os estudantes ou os educadores. O presente trabalho, por ser uma descrição dos espaços e das atividades desenvolvidas, de ter relação com a realidade e de respeito à condição humana compromete-se com a vinculação aos fundamentos éticos e científicos que precisa considerar, de forma a evitar a ocorrência de qualquer dos danos previsíveis na norma citada.

Esclarecemos que sua participação no estudo é espontânea, opcional e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (*se for o caso*).

A pesquisadora estará à sua disposição, para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Endereço acadêmico:

Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPGDH), vinculado ao Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH), localizado no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), Prédio do CA.

Telefone: (83) 3216-7468.

Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário da Universidade Federal da Paraíba

Hospital Universitário Lauro Wanderley – HULW – 4º Andar – Campus I – Cidade Universitária – Bairro Castelo Branco – CEP: 58.059-900 – João Pessoa - PB.

CNPJ: 24098477/007-05 FAX: (83)3216-7522 ☐ (83) 3216-7964

E-mail: comitedeetica@hulw.ufpb.br

Atenciosamente,

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Assinatura do(a) Entrevistado(a)

ANEXOS

ANEXO I – Carta de anuência dos órgãos gestores do PJUP à entrada da pesquisadora nos estabelecimentos penais



**SECRETARIA DE ESTADO DA ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA
GERÊNCIA EXECUTIVA DO SISTEMA PENITENCIÁRIO - GESIPE**

Ofício nº. 5295/2013-GESIPE

João Pessoa-PB, 17 de dezembro de 2013.

A Sua Senhoria

Cinthy Almeida de Araújo

Diretora da Penitenciária de Reeducação Feminina Maria Julia Maranhão

João Pessoa/PB.

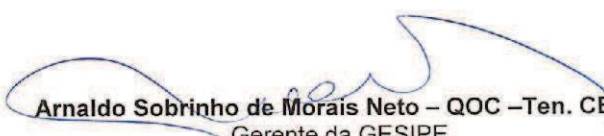
Senhora Diretora,

Pelo presente, informo a V. S^a que aportou nesta Gesipe a solicitação de autorização para a pesquisadora MARIA OLÍVIA DE QUEIRÓZ BORBA, vinculada ao Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da UFPB, para realizar visita a nesta Unidade Prisional para acompanhamento das aulas ministradas pelo Programa Educacional Pró-Jovem Urbano Prisional.

Considerando o exposto, comunico a V. S^a que a visita está autorizada por este Gesipe, que o coordenador do referido curso foi comunicado que a pesquisadora deverá entrar em contato com a direção para informações sobre os dias que serão ministradas das referidas aulas nesta Unidade Prisional.

Sem mais para o momento, reitero a V. S^a votos de consideração e apreço.

Atenciosamente,


Arnaldo Sobrinho de Moraes Neto – QOC –Ten. CEL - PM
Gerente da GESIPE

**SECRETARIA DE ESTADO DA ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA
GERÊNCIA EXECUTIVA DO SISTEMA PENITENCIÁRIO**
Av. João da Mata s/n – Bloco II – 5º Andar
Centro Administrativo – Jaguaribe
Cep: 58015-020 – João Pessoa – PB
Fone/Fax: 83-3218-4457



SECRETARIA DE ESTADO DA ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA
GERÊNCIA EXECUTIVA DO SISTEMA PENITENCIÁRIO - GESIPE

Ofício nº 5296/2013-GESIPE

João Pessoa, 17 de dezembro de 2013

A Sua Senhoria

Maj. Josinaldo da Cunha Lima

Diretor da Penitenciária Des. Sílvio Porto

João Pessoa/PB.

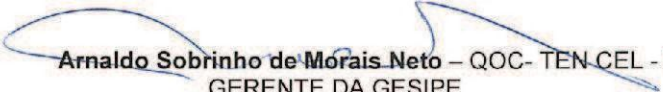
Senhor Diretor,

Pelo presente, informo a V. S^a que aportou nesta Gesipe a solicitação de autorização para a pesquisadora MARIA OLÍVIA DE QUEIRÓZ BORBA, vinculada ao Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da UFPB, para realizar visita a nesta Unidade Prisional para acompanhamento das aulas ministradas pelo Programa Educacional Pró-Jovem Urbano Prisional.

Considerando o exposto, comunico a V. S^a que a visita está autorizada por este Gesipe, que o coordenador do referido curso foi comunicado que a pesquisadora deverá entrar em contato com a direção para informações sobre os dias que serão ministradas das referidas aulas nesta Unidade Prisional.

Sem mais para o momento, reitero a V. S^a votos de consideração e apreço.

Atenciosamente,


Arnaldo Sobrinho de Moraes Neto – QOC- TEN-CEL - PM
GERENTE DA GESIPE

NEGO

SECRETARIA DE ESTADO DA CIDADANIA E DA ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA
Gerente Executivo do Sistema Penitenciário - GESIPE

Av. João da Mata s/n - Bloco II - 5º Andar
Centro Administrativo - Jaguaribe
Cep: 58015-900 - João Pessoa - PB
Fone: (0xx83)3218.4432/Tel/Fax 3218.4457



**SECRETARIA DE ESTADO DA ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA
GERÊNCIA EXECUTIVA DO SISTEMA PENITENCIÁRIO - GESIPE**

Ofício nº. 5297/2013-GESIPE

João Pessoa PB, 17 de dezembro de 2013

A Sua Senhoria

João Sitônio Rosas Neto

Diretor Penitenciária de Segurança Máxima Geraldo Beltrão

João Pessoa-PB

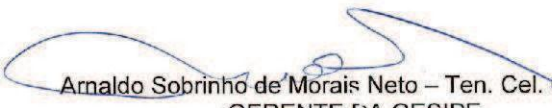
Senhor Diretor,

Pelo presente, informo a V. S^a que aportou nesta Gesipe a solicitação de autorização para a pesquisadora MARIA OLÍVIA DE QUEIRÓZ BORBA, vinculada ao Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da UFPB, para realizar visita a nesta Unidade Prisional para acompanhamento das aulas ministradas pelo Programa Educacional Pró-Jovem Urbano Prisional.

Considerando o exposto, comunico a V. S^a que a visita está autorizada por este Gesipe, que o coordenador do referido curso foi comunicado que a pesquisadora deverá entrar em contato com a direção para informações sobre os dias que serão ministradas das referidas aulas nesta Unidade Prisional.

Sem mais para o momento, reitero a V. S^a votos de consideração e apreço.

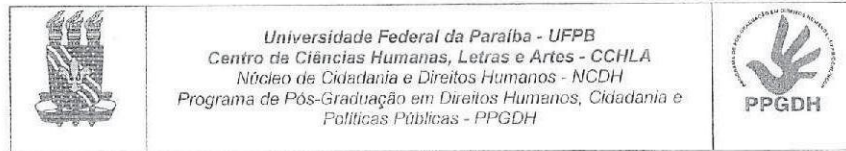
Atenciosamente,


Arnaldo Sobrinho de Moraes Neto – Ten. Cel. QOC PM
GERENTE DA GESIPE

NEGO

**SECRETARIA DE ESTADO DA CIDADANIA E DA ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA
Gerente Executivo do Sistema Penitenciário - GESIPE**

Av. João da Mata s/n – Bloco II – 5º Andar
Centro Administrativo – Laguanbe
Cep: 58015-900 – João Pessoa – PB
Fone: (0xx83)3218.4432/Tel/Fax 3218.4457



Ofício Circular nº 001/2013/PPGDH

João Pessoa, 29 de Novembro de 2013.

Assunto: Autorização para pesquisadora da UFPB assistir às aulas do Projeto Prisional nos presídios pessoenses.

Venho por meio desta, requerer a Vossa Excelência autorização para que a aluna **MARIA OLÍVIA DE QUEIROZ BORBA**, matrícula 2013114817, vinculada ao Programa de Pós Graduação em Direito Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, desta Antarquia Federal, tenha entrada nas unidades prisionais estaduais – a Penitenciária Júlia Maranhão, o presídio Silvio Porto e a Penitenciária Geraldo Beltrão -, para acompanhando das aulas ministradas pelo Programa Educacional Pró-Jovem Urbano Prisional, em razão da referida estudante ter a atividade de ensino aprendizagem efetuada em unidades prisionais como objeto de sua pesquisa.

Prof. Dr. Giuseppe Tosi
Coordenador do PPGDH

*Liante,
Autorizado:
06/12/2013.
Por ciência a
Francisco do
PROSOVER.*

A
Gerente Executiva de Jovens e Adultos
Mara Oliveira
Secretaria de Educação do Estado da Paraíba
João Pessoa – PB

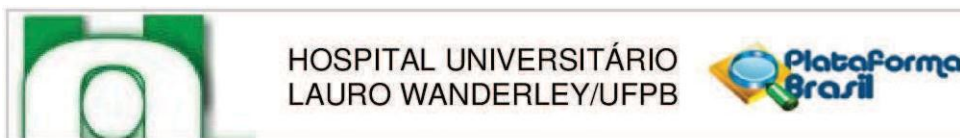
UFPB-CCHLA
Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos-NCDH
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos,
Cidadania e Políticas Públicas-PPGDH

Prof. Dr. Giuseppe Tosi
Coordenador do PPGDH

*OBS: preciso que
eliane queiroz faça
a ponte da aluna
e as unidades prisionais*

Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas - PPGDH
Endereço: Central de Aulas, Bloco A – Campus Universitário I - UFPB – Cidade Universitária
CEP: 58.059-900, João Pessoa-PB Telefax: (83) 3216-7468 e-mail: ppgdh@cchla.ufpb.br

ANEXO II – Parecer consubstanciado do Conselho de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O processo de ensino-aprendizagem da educação em direitos humanos no Projovem Urbano ofertado nas unidades prisionais de João Pessoa - PB

Pesquisador: MARIA OLÍVIA DE QUEIROZ BORBA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 43965415.7.0000.5183

Instituição Proponente: Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.090.848

Data da Relatoria: 30/06/2015

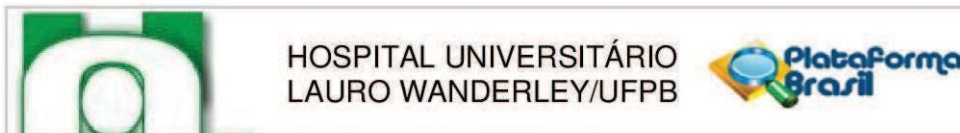
Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto do Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, a ser desenvolvido pela aluna Maria Olívia de Queiroz Borba dissertação de Mestrado, para avaliar o programa educacional desenvolvido nas unidades prisionais de cumprimento de pena em regime fechado do município de João Pessoa, Capital da Paraíba: os Presídios Júlia Maranhão, Sílvio Porto e Geraldo Beltrão. Pretende-se, com isso, identificar, no referido programa educacional, os conteúdos relacionados com a temática dos direitos humanos aplicados em sala de aula, analisando a forma como são trabalhados e, por conseguinte, o alcance das disposições traçadas para essa tarefa pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Como métodos de coleta de dados, a pesquisa se utilizará, essencialmente, de uma observação participante, realizada mediante o acompanhamento das aulas ministradas, com o posterior e imediato registro das notas em um diário de campo para esse fim, somada à aplicação de entrevistas semiestruturadas direcionadas aos educadores e também aos aprendentes do Programa, com base em roteiros previamente definidos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário

Endereço: HULW-4º andar - Campus I - UFPB
Bairro: Cidade Universitária
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA **CEP:** 58.059-900
Telefone: (83)3216-7964 **Fax:** (83)3216-7522 **E-mail:** cepulw@hotmail.com



Continuação do Parecer: 1.090.848

. Analisar o tratamento dado às temáticas relacionadas com os direitos humanos, no eixo da Participação Cidadã, pelo Projovem Urbano, em três estabelecimentos prisionais de cumprimento de pena em regime fechado do município de João Pessoa – PB.

Objetivo Secundário:

. Analisar a dimensão curricular denominada Participação Cidadã, constituinte do currículo integrado do Projovem Urbano desenvolvido no contexto prisional, identificando em sua proposta pedagógica em execução o tratamento dado às temáticas relacionadas com os direitos humanos, utilizando como âncora o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Ainda, analisar o material didático, as aulas ministradas e as ações desenvolvidas no componente curricular correspondente à Participação Cidadã, na perspectiva da Educação em Direitos Humanos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme solicitado no primeiro parecer, a pesquisadora apresentou os riscos mínimos previsíveis e os meios de contorná-los caso ocorra, de forma adequada às diretrizes da Resolução 466\2012. Como também apresentou os benefícios do estudo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta temática relevante para sociedade, com delineamento metodológico e ético adequados, permitindo avaliação conforme recomendações da Resolução 466\2012, do CNS, do MS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados adequadamente.

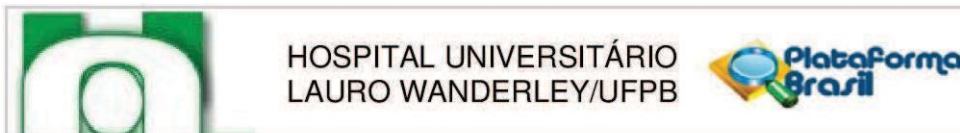
Recomendações:

Recomenda-se que o pesquisador responsável e demais colaboradores (se for o caso), CUMPRAM, EM TODAS AS FASES DO ESTUDO, A METODOLOGIA PROPOSTA E APROVADA PELO CEP-HULW. Caso ocorram intercorrências durante ou após o desenvolvimento da pesquisa, a exemplo de alteração de título, mudança de local da pesquisa, população envolvida, entre outras, o pesquisador responsável deverá solicitar a este CEP, via Plataforma Brasil, aprovação de tais alterações, ou buscar devidas orientações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O estudo encontra-se, sob os aspectos ético e metodológico conforme Resolução 466 do CNS, do MS, portanto, somos de parecer favorável à sua execução.

Endereço: HULW-4º andar - Campus I - UFPB		CEP: 58.059-900
Bairro: Cidade Universitária		
UF: PB	Município: JOAO PESSOA	
Telefone: (83)3216-7964	Fax: (83)3216-7522	E-mail: cephulw@hotmail.com



Continuação do Parecer: 1.090.848

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Ratificamos o parecer de APROVAÇÃO emitido pelo Colegiado do CEP/HULW. Ressaltamos que, antes de iniciar a pesquisa, o pesquisador responsável deverá comparecer ao CEP, para receber o PARECER DE APROVAÇÃO. Informamos ainda que após o término da pesquisa, o pesquisador responsável, em atendimento à Resolução 466/2012, do CNS/MS, deverá inserir (via online) através de Notificação na Plataforma Brasil, o Relatório Final, para receber a Certidão Definitiva.

JOAO PESSOA, 02 de Junho de 2015

Assinado por:

MARIA ELIANE MOREIRA FREIRE
(Coordenador)

Endereço: HULW-4º andar - Campus I - UFPB

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.059-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7964

Fax: (83)3216-7522

E-mail: cepulw@hotmail.com