



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TIAGA DE JESUS DIAS CHAGAS

**O DIREITO À EDUCAÇÃO NAS PRISÕES: DA POLÍTICA EDUCACIONAL AO
ACESSO E PERMANÊNCIA NA ESCOLA ESTADUAL SÃO JOSÉ (AMAPÁ-BR)**

MACAPÁ/AP

2023

TIAGA DE JESUS DIAS CHAGAS

**O DIREITO À EDUCAÇÃO NAS PRISÕES: DA POLÍTICA EDUCACIONAL AO
ACESSO E PERMANÊNCIA NA ESCOLA ESTADUAL SÃO JOSÉ (AMAPÁ-BR)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação,
do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade
Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), como requisito para
obtenção do grau de Mestre em Educação.
Área de Concentração: Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Helena Cristina Guimarães Queiroz
Simões

MACAPÁ/AP

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Mário das Graças Carvalho Lima Júnior – CRB-2 / 1451

- C433 Chagas, Tiaga de Jesus Dias.
O Direito à Educação nas Prisões: da política educacional ao acesso e permanência na Escola Estadual São José (Amapá-BR) / Tiaga de Jesus Dias Chagas. - Macapá, 2023.
1 recurso eletrônico. 225 folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-graduação em Educação, Macapá, 2023.
Orientadora: Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões.

Modo de acesso: World Wide Web.
Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Direito à Educação. 2. Política Educacional. 3. Educação nas Prisões; Acesso e Permanência. I. Simões, Helena Cristina Guimarães Queiroz, orientadora. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 370

TIAGA DE JESUS DIAS CHAGAS

**O DIREITO À EDUCAÇÃO NAS PRISÕES: DA POLÍTICA EDUCACIONAL AO
ACESSO E PERMANÊNCIA NA ESCOLA ESTADUAL SÃO JOSÉ (AMAPÁ-BR)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação,
do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade
Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), como requisito para
obtenção do grau de Mestre em Educação. Área de
Concentração: Políticas Educacionais.

Aprovada em: 12/12/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões

Orientadora – Presidente da Banca (PPGED/UNIFAP)

Prof^ª. Dra. Antônia Costa Andrade

Avaliadora Interna (PPGED/UNIFAP)

Prof^ª. Dra. Elenice Maria Cammarosano Onofre

Avaliadora Externa (UFSCar)

Prof^ª. Dra. Eliane Leal Vasquez

Avaliadora Externa (UNIFAP)

*Dedico este trabalho primeiramente à Deus e a minha família, em especial a minha mãe **Estefânia** (in memoriam), que sempre lutou para que eu pudesse estudar e apoiou todos os meus sonhos e que com sua simplicidade me encorajou a não desistir facilmente.*

AGRADECIMENTOS

Ser um estudante de Mestrado e escrever uma Dissertação certamente não é algo tão simples. É um trabalho que exige de nós muita dedicação, disciplina, força, persistência e coragem, características que ao longo desta minha caminhada aprendi a lapidar, pois temos que abrir mão, muitas vezes, de momentos de lazer com a família e amigos para dar conta dos trabalhos, das leituras e avançar na escrita. São muitas horas que passamos sentadas na frente do computador ou mergulhadas nos diversos materiais que temos que analisar e ler; e tentando, no meio deste universo que um Mestrado nos proporciona, conciliar as horas do nosso dia com as tarefas de estudante, com a vida profissional e a vida pessoal, afinal o mundo não vai parar para que consigamos fazer tudo.

Ao longo desses 2 anos conheci pessoas que agregaram ao meu crescimento, compartilhando suas experiências e me fizeram ganhar muito conhecimento, mas também sei que tive que “faltar” na vida de tantas pessoas queridas para mim, por isso não posso JAMAIS deixar de **AGRADECER** a todas elas, pois certamente esta vitória não é só minha, mas nossa. E assim, a cada um e uma, fica meu **AGRADECIMENTO**:

A **Deus**, Àquele que me permitiu chegar até este momento, dando-me força e coragem nessa longa e árdua caminhada e não me deixando desistir.

A **todos os Professores e todas as Professoras** do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UNIFAP, em especial a Prof^ª. Dra. **Antônia Andrade**, a Prof^ª. Dra. **Raimunda Kelly**, a Prof^ª. Dra. **Valéria Novaes**, a Prof^ª. Dra. **Ilma Barleta**, a Prof^ª. Dra. **Margareth Guerra**, ao Prof^º. Dr. **André Guimarães**, ao Prof^º. Dr. **Alexandre Pereira** e ao Prof^º. Dr. **Sidney Lobato** que acompanharam a minha turma na nossa jornada, compartilharam seus conhecimentos e me possibilitaram enxergar o campo das Políticas Educacionais com “novos” olhos.

À minha **Orientadora**, Prof^ª. Dra. **Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões**, que me acolheu como orientanda; por ter acompanhado a mim e minha turma durante todas as etapas da disciplina de Seminário de Dissertação; por dedicar seu tempo a corrigir as escritas do texto e devolver sempre rabiscado e cheio de comentários (risos); pelo conhecimento partilhado; pela paciência e gargalhadas diante dos meus surtos e desesperos.

À querida **Idanilde Rocha**, Secretária do PPGED, que sempre que precisei me socorreu com tanto afeto e carinho.

À Prof^a. Dra. **Eliane Vasquez**, que se disponibilizou a ser minha Parecerista nas disciplinas de Seminário de Dissertação I e II, contribuindo para a construção desse texto, além de disponibilizar as versões preliminares do PEEPPLESP/AP.

À minha Banca de Qualificação: Prof^a. Dra. **Elenice Maria Cammarosano Onofre**, Prof^a. Dra. **Eliane Vasquez** e Prof^a. Dra. **Antônia Andrade**, que aceitaram o convite, tendo um olhar cuidadoso nas suas análises e colocações, indicando novas leituras, o que certamente contribuiu bastante para dar mais robustez ao texto.

Aos meus e as minhas **Colegas** da Linha de Pesquisa Políticas Educacionais: **Elisa Patrícia, Erlani Favacho, Jamile Cantuária, Lucas Borges, Paulo Rodrigues e Vera Lúcia**, fica minha gratidão pelo apoio de todos vocês; pelas nossas conversas; pelos desesperos e angústias divididos; pelas risadas; pelas ideias; por todos os nossos momentos. Lembremos que um dia estaremos todos nós rindo desse tempo, numa praia nas Maldivas.

Aos **Integrantes** do **Grupo de Pesquisa Estudos em Direitos Humanos, Educação e Sociedade** (EDHUCAS/UNIFAP) e do **Grupo de Pesquisa e Extensão Educação em Prisões** (GPEP/UFAL), por todo apoio e diálogos compartilhados nesta caminhada.

À minha **Família**: **José Carlos, Maria “Cacau”, Perla e Cályma**, que mesmo diante das minhas ausências estiveram comigo, apoiando meus sonhos e torcendo pelo meu sucesso e crescimento.

Aos meus **Amigos** e as minhas **Amigas** de longas (e recentes) datas: **André Barroso, Kelren Abdon, Simone Mafra, Sheila dos Santos, Rayssa Amaral, Uany Amaral, Grayton Toledo, Liliane Costa, Karol Salgado e Noêmia Almeida**, que por vezes me tiravam dos meus surtos e me distraíam da tensão e correria dos compromissos do Mestrado, oferecendo “ombros” e “ouvidos” quando queria chorar. E a **Odessa Sousa** que além disso, é com quem divido àqueles momentos “a vida da mestranda não é fácil”: força para nós maninha.

A cada **Colega da Escola Estadual São José**, em especial: **Elisângela Gurjão, Socorro Régis, Juciane Teixeira e Helen Lopes**, que buscaram me ajudar com informações ou documentos que precisei para “alimentar” o texto.

Ao **Representante do IAPEN**, a **Representante da SEED**, as **Professoras** e os **Alunos** e as **Alunas** da EESJ que aceitaram participar da entrevista de campo, disponibilizando seu tempo, informações e partilhando suas vivências e histórias desse caminhar desafiador que é a Educação para Pessoas Privadas de Liberdade.

RESUMO

A educação é reconhecida juridicamente como um direito de natureza social, destinada toda e qualquer pessoa. Apesar de ser assegurada em documentos legais, a garantia desse direito ainda é negada às populações vulnerabilizadas, como é o caso das pessoas privadas de liberdade. O direito à educação das pessoas em situação de encarceramento permaneceu em estado de invisibilidade, com algumas previsões jurídicas esparsas e ausência de uma política própria. Ao final do primeiro decênio e início do segundo, do Século XXI, a Política Educacional para este grupo ganha lugar com a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação nas Prisões (Resolução nº 03/2009 e Resolução nº 2/2010) e do Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (Decreto nº 7.626/2011). Diante deste cenário normativo e do histórico de elaboração de uma política para educação nas prisões no Estado do Amapá, localizado no extremo norte brasileiro, esta pesquisa apresenta como problema: Que entraves de acesso e permanência limitam o direito à educação das pessoas privadas de liberdade à/na Escola Estadual São José (Amapá-BR)? Para tanto, esta pesquisa tem por objetivo analisar que entraves de acesso e permanência obstam o direito à educação para as pessoas privadas de liberdade na Escola Estadual São José. Quanto ao percurso metodológico, é uma pesquisa documental e de campo, de abordagem qualitativa, com o uso de entrevistas não-estruturadas, que foram analisadas pela Análise de Conteúdo. Os resultados da pesquisa indicam que embora haja instrumentos legais que garantam o direito à educação nas prisões, o acesso e permanência na escola das pessoas privadas de liberdade é limitado pelo que chamamos de Entraves no Sistema Escolar (e compreendem os entraves documentais, estruturais e financeiros, comunicacionais e administrativo-pedagógico) e Entraves no Sistema Prisional (que incluem os entraves na relação institucional e operacionais). Dentro dos Entraves no Sistema Escolar, os achados revelam uma institucionalização regulatória e pedagógica frágil pela ausência de documentos como: currículo, calendário, matriz, projeto político pedagógico, regimento e os documentos pessoais e de escolaridade dos discentes; redução da capacidade de acesso, pois a Escola atende apenas 17,9% da população privada de liberdade custodiada no IAPEN, já que a estrutura física e material da Escola é insuficiente e precária, dificultando a ampliação das vagas; deficiência na comunicação entre os sistemas escolar e prisional; inexistência de uma política de formação inicial/continuada para professores que atuam na Escola. Entre os Entraves no Sistema Prisional, a pesquisa identificou uma dinâmica de sobreposição de poder do IAPEN em relação às ações da Escola, que se submete às suas exigências para continuar atuando dentro do Instituto; não existe uma regulamentação transparente sobre os critérios que o sistema prisional utiliza para selecionar as pessoas que poderão estudar, permitindo particularismos e, por consequência, a exclusão de grande parte das pessoas privadas de liberdade de estudar, privando-as também do seu direito à educação.

Palavras-chaves: Direito à Educação; Política Educacional; Educação nas Prisões; Acesso e Permanência.

ABSTRACT

Education is legally recognized as a social right for everyone. Despite being guaranteed in legal documents, this right is still denied to vulnerable populations, such as people deprived of their liberty. The right to education for people in situations of incarceration has remained invisible, with some sparse legal provisions and the absence of a specific policy. At the end of the first decade and the beginning of the second decade of the 21st century, education policy for this group takes place with the publication of the National Guidelines for Education in Prisons (Resolution 03/2009 and Resolution 2/2010) and the Strategic Plan for Education in the Prison System (Decree 7.626/2011). Given this regulatory scenario and the history of drawing up a policy for education in prisons in the state of Amapá, located in the far North of Brazil, this research question the following problem: What barriers to access and permanence limit the right to education of people deprived of their liberty at the São José State School (Amapá-BR)? To this end, this research aims to analyze the barriers to access and permanence that hinder the right to education for people deprived of their liberty at São José State School. In terms of methodology, this is a documentary and field research with a qualitative approach, using unstructured interviews that were analyzed using content analysis. The results indicate that although there are legal instruments that guarantee the right to education in prisons, the access and permanence of people deprived of their liberty in school is limited by what we call Obstacles in the School System (comprising documentary, structural and financial, communication and administrative-pedagogical obstacles) and Obstacles in the Prison System (including obstacles in institutional and operational relations). Within the School System Obstacles, the findings reveal a weak regulatory and pedagogical institutionalization due to the absence of documents such as: curriculum; calendar; matrix; pedagogical political project; regiment and the personal and schooling documents of the students; reduced access capacity, as the School serves only 17.9% of the population deprived of liberty held in custody at IAPEN, since the School's physical and material structure is insufficient and precarious, making it difficult to expand vacancies; deficiency in communication between the school and prison systems; lack of an initial/continuing training policy for teachers who work at the School. Among the Obstacles in the Prison System, the research identified a dynamic of overlapping power of IAPEN in relation to the actions of the School, which submits to its demands in order to continue operating within the Institute; there is no transparent regulation on the criteria that the prison system uses to select the people who will be able to study, allowing particularisms and, consequently, the exclusion of a large part of the people deprived of their liberty from studying, also depriving them of their right to education.

Keywords: Right to Education; Educational Policy; Education in Prisons; Access and Permanence.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Principais marcos jurídicos internacionais e nacionais que tratam sobre direito à educação	38
Quadro 2	Estrutura da Resolução Normativa nº 57/2015 – CEE/AP	93
Quadro 3	Estrutura do Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Penitenciário Amapaense – PEEPPLESP/AP	99
Quadro 4	Definição dos critérios de inclusão para a escolha dos participantes da entrevista	105
Quadro 5	Perfil de cada entrevistado (a) da pesquisa de campo	106
Quadro 6	Roteiro de perguntas para cada grupo entrevistado na pesquisa de campo	109
Quadro 7	Detalhamento dos Entraves identificados no Sistema Escolar	119
Quadro 8	Calendários letivos propostos de 2018 a 2022 pela Escola Estadual São José	126
Quadro 9	Detalhamento dos Entraves identificados no Sistema Prisional	171

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Perfil da população privada de liberdade brasileira, quanto à cor de pele/raça/etnia, em 2022	48
Gráfico 2	Perfil da população privada de liberdade brasileira, por faixa etária, em 2022	49
Gráfico 3	Perfil da população privada de liberdade brasileira, quanto ao grau de escolaridade, em 2022	58
Gráfico 4	Distribuição do número de discentes que estão matriculados por Etapa da EJA no ano de 2023 na EESJ (em %)	114
Gráfico 5	Pessoas privadas de liberdade envolvidas em atividades educacionais (em %), no Estado do Amapá, no ano de 2022	143

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Linha do tempo dos documentos legais que tratam sobre o direito à educação para as pessoas privadas de liberdade a nível nacional	88
Figura 2	Linha do tempo dos documentos legais que tratam sobre o direito à educação para as pessoas privadas de liberdade no Estado do Amapá	98
Figura 3	Vista área da localização da estrutura física da Escola Estadual São José instalada dentro da Penitenciária Masculina (marcador vermelho) e da COPEF (marcador azul)	113
Figura 4	Vista frontal da estrutura física da Escola Estadual São José que se localiza dentro da Penitenciária Masculina, atendendo as pessoas privadas de liberdade do sexo masculino	116
Figura 5	Vista lateral do espaço com salas que foi cedido à Escola Estadual São José, dentro da COPEF, para o atendimento educacional às pessoas privadas de liberdade do sexo feminino	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	População privada de liberdade no Brasil, em 2022	46
Tabela 2	Principais dados do Sistema Penitenciário brasileiro, por Estado federativo, em 2022	46
Tabela 3	Custo da pessoa privada de liberdade para o Sistema Penitenciário brasileiro no ano de 2022	51
Tabela 4	Investimentos nas atividades laborais e educacionais para as pessoas privadas de liberdade no Sistema Penitenciário brasileiro no ano de 2022	52
Tabela 5	Pessoas privadas de liberdade em atividades educacionais no Sistema Penitenciário brasileiro no ano de 2022	55
Tabela 6	Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos, nas esferas públicas e privadas (2018-2022)	76
Tabela 7	Número e distribuição dos profissionais da educação que atuam na EESJ	115
Tabela 8	Módulos de educação no sistema prisional, no Estado do Amapá, no ano de 2022	140
Tabela 9	Número de alunos (as) privados (as) de liberdade que estão em atendimento educacional, em 2023, na EESJ	141
Tabela 10	Grau de escolaridade da pessoa privada de liberdade, no Estado do Amapá, no ano de 2022	141
Tabela 11	Pessoas privadas de liberdade em atividades educacionais, no Estado do Amapá, no ano de 2022	142
Tabela 12	Meta do número de matrículas estipulado no PEEPPLESP/AP e o número de pessoas privadas de liberdade matriculadas na EESJ nos anos de 2021 e 2022	149
Tabela 13	Resultado final do ano letivo de 2020 da EESJ	158

LISTA DE SIGLAS

ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAC	Associação de Proteção e Assistência ao Condenado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BI	Boletim Interno
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEESP	Coordenadoria de Educação Específica
CEP	Coordenadoria de Execução Penal
CERES	Centro de Ressocialização
CF	Constituição Federal
CGCAP	Coordenação-Geral de Cidadania e Alternativas Penais
CIDH	Comissão Interamericana de Direitos Humanos
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNPCP	Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
COECE	Coordenação de Educação, Cultura e Esporte do DEPEN
CONFINTEA	Conferências Internacionais de Educação de Adultos
COPEF	Coordenadoria da Penitenciária Feminina
COPEMA	Coordenadoria da Penitenciária Masculina
COSEG	Coordenadoria de Segurança
COTRAP	Coordenadoria de Tratamento Penal
CTO/Rio	Centro de Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro
DEPEN	Departamento Penitenciário Nacional
DIRPP	Diretoria de Políticas Penitenciárias
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EAD	Educação à Distância

EESJ	Escola Estadual São José
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUPEN	Fundo Penitenciário Nacional
FUNPAP	Fundo Penitenciário Estadual do Amapá
GAB	Gabinete
GPPEI	Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Educação Inclusiva
GT	Grupo de Trabalho
IAPEN	Instituto de Administração Penitenciária do Amapá
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LEP	Lei de Execução Penal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MJ	Ministério da Justiça
NAI	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
NEJA	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
NIOE	Núcleo de Inspeção e Organização Escolar
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEEPLESP/AP	Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Penitenciário Amapaense
PEESP	Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional
PEESP-AP	Plano Estadual de Educação para o Sistema Penitenciário Amapaense
PIDCP	Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos

PIDESC	Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPLs	Pessoas Privadas de Liberdade
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEM	Programa Escola Melhor
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RCA	Referencial Curricular Amapaense
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED	Secretaria de Estado da Educação do Amapá
SEIP	Setor de Estatística e Informação Prisional
SEJUSP	Secretaria de Estado da Justiça e Segurança Pública
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAPPEN	Secretaria Nacional de Políticas Penais
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SIGEDUC	Sistema Integrado de Gestão da Educação
SISDEPEN	Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional
STF	Supremo Tribunal Federal
TCH	Teoria do Capital Humano
UNAEP	Unidade de Assistência Escolar e Profissionalizante
UNES	Unidade de Educação Social
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UPES	Unidade de Programas Especiais
UVD	Unidade de Vigilância e Disciplina
VEP	Vara de Execução Penal

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
2. ESTADO E DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA AS PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE	27
2.1. O Estado na concepção neoliberal: implicações para o direito à educação	27
2.1.1. O Estado Penal: as prisões como um mecanismo de controle social no contexto neoliberal	42
2.2. A educação nas prisões: um direito e não um privilégio	53
3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS INTERNACIONAIS, NACIONAIS E AMAPAENSES PARA AS PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE	66
3.1. As Normativas Internacionais para a educação da pessoa privada de liberdade	66
3.2. As Políticas Educacionais Nacionais para as pessoas privadas de liberdade	72
3.2.1. Da Lei de Execução Penal à Lei de Diretrizes e Bases da Educação	73
3.2.2. Projeto Educando para a Liberdade	77
3.2.3. Diretrizes Nacionais para a Educação nas Prisões	80
3.2.4. Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional	82
3.2.5. Plano Nacional de Educação	83
3.2.6. Remição da pena pelo estudo e leitura	84
3.3. A educação nas prisões do Amapá	89
3.3.1. A política educacional para as pessoas privadas de liberdade no Estado do Amapá: a história de uma construção	91
4. A ESCOLA ESTADUAL SÃO JOSÉ: POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA PARA O DIREITO À EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL AMAPAENSE	103
4.1. Curso teórico-metodológico	103
4.1.1. <i>Locus</i> da Pesquisa: a Escola Estadual São José	110
4.2. A (in)efetividade das políticas educacionais voltadas para as pessoas privadas de liberdade na Escola Estadual São José	118
4.2.1. Entraves no Sistema Escolar	118

a) Entraves documentais	119
b) Entraves estruturais e financeiros	139
c) Entraves comunicacionais	156
d) Entraves administrativo-pedagógicos	163
4.2.2. Entraves no Sistema Prisional	170
a) Entraves na relação institucional do IAPEN com a SEED e EESJ	171
b) Entraves operacionais	178
CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
REFERÊNCIAS	201
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)	218
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista com o Representante do IAPEN (UNAEP)	220
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista com a Representante da Secretaria de Educação (NEJA)	222
APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista com os Docentes da Escola Estadual São José	224
APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista com os Discentes da Escola Estadual São José	225

1. INTRODUÇÃO

Esta Dissertação apresenta como tema de pesquisa o Direito à Educação nas Prisões, previsto em políticas educacionais específicas voltadas à população do sistema prisional do Estado do Amapá. Partimos da concepção de que a educação é um direito garantido a todo cidadão e toda cidadã, o que inclui a sua efetivação às pessoas privadas de liberdade.

A educação, conforme preconiza o art. 6º da Constituição Federal (CF), é um direito social (Brasil, 1988), ou seja, um direito humano na dimensão dos direitos à igualdade, extensivo a toda e qualquer pessoa. Duarte (2007) define o direito à educação como um direito fundamental de natureza social a partir da análise constitucional, colocando-o no patamar do interesse coletivo. O direito à educação, portanto, é um bem comum e não individual.

Ainda na esteira constitucional é da família e do Estado o dever de educar (art. 205) e sendo a educação um direito humano na categoria dos direitos sociais cabe ao Estado a garantia da sua oferta à população, independentemente de qualquer condição econômica, de raça, de gênero, de idade, ou qualquer outra condição. E mais, “a sua implementação demanda a escolha de alvos prioritários, ou seja, grupos de pessoas que se encontram em uma mesma posição de carência ou vulnerabilidade” (Duarte, 2007, p. 698).

Por meio de uma seção própria (seção I), o tema da educação ganha um lugar específico CF entre os artigos 205 e 214. O art. 205 determina que a educação é “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).

No art. 206, incisos I a IX, a CF informa os princípios aos quais o ensino será ministrado. Neste rol de princípios a serem adotados para a garantia do direito à educação no Brasil é necessário um conjunto de ações estatais a fim de oferecer a disponibilidade de vagas e a permanência na escola; a qualidade do ensino ofertado nos espaços escolares; a estrutura física; as condições de trabalho dos profissionais da educação (Brasil, 1988). Nesse sentido, o papel do Estado é fundamental para a materialização do direito à educação pois este é o agente público ao qual se destina a obrigação de efetivação dos direitos sociais, dentre eles, a educação.

Embora a CF estabeleça o direito à educação como direito social, a ser destinado a todos e todas, em igualdade de condições de acesso e permanência, ainda há casos em que a materialização integral deste direito é subtraído de determinadas pessoas, especialmente aquelas pertencentes aos grupos socialmente vulnerabilizados, dentre elas, as pessoas privadas de liberdade.

Segundo Arroyo (2015a), essa subtração de direitos alcança principalmente aqueles seres humanos segregados racial e socialmente. Não por coincidência, estes mesmos grupos de pessoas são a maioria sob a condição de encarceramento que, num círculo vicioso, eram alijadas estruturalmente dos direitos sociais antes das prisões, e permanecem mais distantes ainda quando são privadas de sua liberdade e quando saem do sistema prisional.

O direito à educação para as pessoas privadas de liberdade era previsto timidamente na Lei de Execução Penal (LEP), de 1984, tratado como um mecanismo de assistência que deveria ser ofertado dentro das prisões (Brasil, 1984). A CF, em 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, tratam do direito à educação como um direito de todos, mas de forma generalista e abstrata, sem especificação do sujeito de direito e de políticas educacionais¹ voltadas para públicos com demandas próprias (Brasil, 1988, 1996).

Mas de que público estamos falando? Quantas pessoas estão privadas de liberdade no Brasil? Qual seu perfil de gênero, etário, étnico-racial? Qual grau de escolaridade? Quantos estão na educação formal? Dados do Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional – SISDEPEN², mostram que em 2022 havia um quantitativo de 832.295 pessoas privadas de liberdade, distribuídas nas 1.458 unidades prisionais brasileiras, das quais 826.740 estão custodiadas no Sistema Penitenciário³. Deste total, 781.481 são homens e 45.259 são mulheres (Brasil, 2022).

Com relação a faixa etária, o SISDEPEN (Brasil, 2022) aponta que: 136.293 pessoas privadas de liberdade têm entre 18 e 24 anos; 167.829 tem entre 25 e 29 anos; 137.619 tem entre 30 e 34 anos; 179.152 tem entre 35 e 45 anos; 70.233 estão na faixa de

¹ As políticas educacionais são entendidas como uma ação do Estado que tem como objetivo responder a um problema identificado e/ou atender uma reivindicação dos cidadãos (Mainardes, 2018).

² O SISDEPEN é uma plataforma de estatísticas do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), que sintetiza as informações sobre os estabelecimentos penais e a população carcerária, e cujos dados são periodicamente atualizados pelos gestores das unidades prisionais desde 2004. Substituiu o Infopen Estatísticas reformulando a metodologia utilizada, com vistas a modernizar o instrumento de coleta e ampliar o leque de informações coletadas.

³ Sob a tutela do Sistema Penitenciário estão os presos em celas físicas e os que estão em prisão domiciliar com ou sem monitoramento eletrônico.

46 a 60 anos; 11.966 estão entre 61 e 70 anos; 2.746 tem mais de 70 anos de idade; e 120.902 não foi informado. Quanto à cor de pele (raça ou etnia): 197.084 se declaram brancos; 106.677 pretos; 335.356 pardos; 7.139 amarelos; 1.603 indígenas; e 178.881 não foi informado.

Quanto ao grau de escolaridade: 18.846 são analfabetos; 31.684 são alfabetizados; 315.613 tem o ensino fundamental incompleto; 80.214 tem o ensino fundamental completo; 113.326 tem o ensino médio incompleto; 80.962 tem o ensino médio completo; 8.931 tem o ensino superior incompleto; 5.380 tem o ensino superior completo; 317 tem escolaridade acima do superior completo; 171.467 não tiveram seu grau de instrução informado (Brasil, 2022)

Do total de pessoas privadas de liberdade, 476.815 encontram-se inseridas em atividades educacionais⁴. Porém, destes nos interessam apenas 104.468 que estão envolvidas nas modalidades de alfabetização, ensino fundamental e ensino médio, pois estão voltadas para a oferta de educação básica⁵. Ou seja, cerca de 12,6% da população privada de liberdade está em atendimento na educação básica dentro do sistema prisional brasileiro.

A partir desses dados, podemos deduzir que as pessoas privadas de liberdade no Brasil, são na sua maioria, pessoas jovens (aproximadamente 36,7% têm entre 18 e 29 anos de idade); sem o ensino fundamental completo (aproximadamente 38,1%); negros (53,5% de pretos e pardos); tais dados comprovam a segregação racial e social anunciada anteriormente e a ausência aos direitos econômicos e sociais, dentre eles o direito à educação, mesmo antes de serem privados (as) de sua liberdade.

As pessoas privadas de liberdade⁶, em grande medida, já são excluídas e marginalizadas antes mesmo de se inserirem nessa condição, em razão de sua condição

⁴ Esclarecemos que, nesta Dissertação, toda e qualquer informação relativa à quantidade de pessoas privadas de liberdade envolvidas em atividades educacionais, a nível nacional, foi baseada em dados indicados no relatório do 12º ciclo de coletas (janeiro-junho de 2022) do SISDEPEN, enquanto que para as demais informações referentes ao sistema prisional, nacional e amapaense, os dados são os contidos no 13º ciclo de coletas (julho-dezembro de 2022). A escolha por usar os dados do 12º ciclo, em específico, quando nos referirmos ao número de privados de liberdade que estavam em atividades de educação se justifica por termos identificado uma inconsistência nestas informações no documento do 13º ciclo. A inconsistência está no fato de existirem 826.740 pessoas que estavam sob a custódia do sistema prisional, em 2022, e o mesmo relatório indicar que em todo sistema prisional brasileiro havia 851.458 pessoas envolvidas em atividades educacionais, ou seja, a quantidade de pessoas no sistema escolar seria maior que o total de pessoas custodiadas nas prisões.

⁵ As demais 372.347 pessoas estão inseridas no ensino superior, nos cursos técnicos (com carga horária acima de 800 horas de aula), nos cursos de formação inicial e continuada (voltadas a capacitação profissional), nos programas de remição de pena pela leitura e/ou esporte e nas atividades complementares (videoteca, lazer e cultura).

⁶ O termo “**pessoa privada de liberdade**” foi o eleito para falar deste público ao longo deste trabalho.

social e cor da pele. Ao chegarem na prisão são submetidas a tratamentos que diminuem a sua condição de ser humano, perdendo não raras vezes seu nome e identidade própria. Passam a ser o “bandido”, o “preso”, o “marginal”, o “presidiário” (Onofre, 2007; Cacicedo, 2016) ou passam a ser identificados pelo número do artigo do código penal que os levaram à condenação. A condição de pessoa privada de liberdade transforma-se no equivalente à condição de subumano, sofrendo toda forma de violação de sua dignidade, de seus direitos humanos.

Em vista disso, essas pessoas sofrem um processo de despersonalização, uma vez que este indivíduo, ao adentrar na prisão, passa a se despir de todo o referencial que foi construído ao longo da sua vida, tendo de deixar de lado as noções de pertencimento social. Perde, assim, a sua identidade e passa a se submeter às regras desse sistema à parte: a prisão (Onofre, 2007).

Para as pessoas privadas de liberdade, a educação escolar lança possibilidades de emancipação pessoal e recolocação social, pois, além de evitar o tempo ocioso na prisão, a escola constitui-se num espaço de transformação, permitindo-os revisitar atitudes, valores, resgatar sua autoestima, vê-se como sujeito aluno, inserido no contexto educacional a oportunizar seu desenvolvimento pessoal e a formação para uma futura atividade profissional (Abreu, 2008; Onofre, 2007).

Entretanto, a oferta da educação para as pessoas privadas de liberdade ainda é concebida como um privilégio (Carreira; Carneiro, 2009; Julião, 2016; Onofre, 2014), seja por um número expressivo da sociedade, seja pelos próprios agentes públicos do sistema prisional. Seria uma benesse que não é merecida, já que a sociedade punitivista espera que a pessoa privada de liberdade não apenas cumpra sua pena, mas perca toda sua dignidade.

Previsto inicialmente de forma tímida pela LEP, e sem grandes repercussões como uma política, a educação para pessoas privadas de liberdade foi instituída em outros instrumentos legais após 2009. São eles: a Resolução nº 03/2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), que aprovou as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais; a Resolução nº 2/2010, do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), que trata das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais; o Decreto nº 7.626/2011, que instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP); e as metas 9 e 10 do

Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, que apresentam estratégias para o ensino ofertado no sistema prisional (Brasil, 2009, 2010b, 2011a, 2014).

Em se tratando de educação dentro dos sistemas prisionais, a modalidade de ensino que mais se adequa a este público é a Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois atende, de acordo com o art. 37 da LDB, àquelas pessoas que não tiveram acesso ou não puderam concluir seus estudos na idade própria (Brasil, 1996). Todavia, esta oferta deve ser organizada de modo a atender as peculiaridades de tempo, espaço e rotatividade da população prisional, conforme descrito no inciso VIII do art. 3º da Resolução nº 2/2010 (Brasil, 2010b). Para tanto, as políticas educacionais implementadas nesta modalidade de ensino devem atender as especificidades do aluno inserido na escola, na modalidade EJA, de modo a construir uma proposta pedagógica voltada para o contexto deste público, e não apenas reproduzir metodologias baseadas no ensino “extramuro”.

Diante desse contexto de política educacional para pessoas privadas de liberdade, as prisões devem dispor de uma estrutura física, administrativa e de profissionais da educação a fim de cumprir as determinações legais para a oferta de educação a estas pessoas por meio da modalidade de ensino EJA. De acordo com o SISDEPEN (Brasil, 2022), no território brasileiro existem 1.025 unidades prisionais que contam com espaços destinados a salas de aula, o que representa 67% do total de unidades, muito embora existam 1.262 estabelecimentos prisionais que tem pessoas estudando (82%). Ou seja, os dados disponibilizados pelo SISDEPEN não são claros, pois parecem diferenciar unidades com salas de aula e unidades com pessoas estudando.

Cabe ainda ressaltar que esses espaços não são necessariamente escolas, podendo tratar-se somente de salas de aula, como o próprio SISDEPEN descreve. São nomeadas de salas de aula, pois em muitas prisões brasileiras o que existem são espaços que estão ociosos e desocupados que são cedidos para que o governo os transforme em sala de aula e assim garanta o acesso à educação às pessoas privadas de liberdade. Portanto, a partir desta descrição, nesta plataforma não há dados reais sobre o número de escolas instaladas em prisões no Brasil.

Apesar de ser um direito, a educação às pessoas privadas de liberdade ainda enfrenta muitas dificuldades para a sua efetivação dentro dos sistemas prisionais. Autores como Carreira e Carneiro (2009), C. Ferreira (2019), França (2020), Lobato *et al.* (2020), Julião (2016) e Onofre e Julião (2013), exemplificam alguns fatores que limitam essa oferta e/ou acesso, são elas: precariedade ou ausência de infraestrutura e material didático; redução do número de salas de aula; reduzido número de vagas destinados a matrícula;

resistência, por parte de agentes penitenciários, que não acreditam na recuperação dessas pessoas por meio da educação, e dificultam o trabalho do professor; falta de formação específica de professores para atuarem em escolas nas prisões.

No Estado do Amapá, dados prévios parecem corroborar com este cenário descrito. Em 2022, das 2.977 pessoas registradas no levantamento do SISDEPEN (Brasil, 2022), no Estado do Amapá, 1.979 deveriam receber atendimento escolar na educação básica, mas a Escola Estadual São José (EESJ) garantiu atendimento educacional somente para 354 alunos (as), o que representa um universo de cerca 17,9% do quantitativo de pessoas privadas de liberdade na capital do Estado.

Neste Estado, há um conjunto normativo que prevê a assistência educacional às pessoas privadas de liberdade, como a Lei nº 0692/2002 e a Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 57/2015, além do Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressos do Sistema Penitenciário Amapaense (PEEPLESP/AP), publicado em março de 2022 pelo Governo do Estado do Amapá, após cerca de 10 anos de discussões, com participação de diversos atores sociais (Amapá, 2002, 2015a, 2022).

Assim, diante desse cenário que estabelece normativas sobre o direito à educação para as pessoas privadas de liberdade e considerando as dificuldades de materialização desse direito, revela-se o problema de pesquisa desta Dissertação: **Que entraves de acesso e permanência limitam o direito à educação das pessoas privadas de liberdade à/na Escola Estadual São José (Amapá-BR)?** A partir deste problema, estabelecemos algumas questões norteadoras que fundamentam a pesquisa, como: Que políticas educacionais fundamentam a atuação na Escola Estadual São Jose? Qual interlocução há entre o sistema educacional e o sistema prisional para permitir o acesso e a permanência das pessoas privadas de liberdade à/na Escola Estadual São Jose? Que critérios são estabelecidos pelo Sistema Penitenciário e pela Escola para que a pessoa privada de liberdade se torne um (a) aluno (a)? O que dizem os sujeitos destes sistemas, tanto os servidores públicos e os (as) alunos (as)?

Nosso objetivo geral, portanto, é analisar que entraves no acesso e na permanência obstam o direito à educação para as pessoas privadas de liberdade, tanto à Escola quanto na Escola Estadual São José. Para tanto, nossos objetivos específicos são: analisar o papel do Estado na garantia do direito à educação às pessoas privadas de liberdade; caracterizar a relação das políticas educacionais estabelecida pela legislação vigente e a implementada no Estado do Amapá no que se refere à oferta de educação às pessoas privadas de

liberdade; identificar os obstáculos para o acesso e a permanência das pessoas privadas de liberdade, na Escola Estadual São José.

Cabe esclarecer que, para efeitos desta pesquisa, consideramos “acesso” e “permanência” como o conjunto de condições que permitam que a pessoa privada de liberdade, que goza do direito de estar inserida no processo educativo, tenha a oportunidade de matricular-se na Escola, de frequentar as aulas nos horários e dias estabelecimentos pelo calendário letivo e com as condições estruturais e administrativas que atendam a educação de qualidade, prevista constitucionalmente.

Este estudo tem como *locus* a Escola Estadual São José e o Instituto de Administração Penitenciária do Amapá (IAPEN), que atende as pessoas privadas de liberdade no Estado. A Escola está situada dentro do IAPEN, e foi criada em 2004, pelo Decreto nº 1.399, com o objetivo de oferecer acesso educacional às pessoas que estão encarceradas, pela modalidade de EJA, para os níveis Fundamental e Médio, atendendo as penitenciárias masculina e feminina (Amapá, 2004).

A pesquisa justifica-se pelo interesse pessoal, acadêmico e social. O primeiro nasceu a partir das minhas vivências e inquietações, enquanto professora, quando fui designada, em junho de 2016, pela Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED) para trabalhar na Escola Estadual São José, que é a única em todo o Estado que atua na oferta de educação formal às pessoas sob custódia no IAPEN, atendendo a Penitenciária Masculina e a Coordenadoria da Penitenciária Feminina⁷.

Confesso que esperava me deparar com uma escola mal-cuidada e com salas de aula cheias de grades, como as imagens de outras escolas nas prisões que já tinha visto. Mas não. Ali as salas de aulas não tinham aquelas grades que separam o professor dos alunos. Admito que num primeiro contato com a Escola fiquei positivamente impressionada, pela sua estrutura e organização. Apesar de pequena e do contexto em que se situa, encontrei na São José um espaço bastante acolhedor, o que foi confirmado posteriormente em conversas com alunos e alunas, que relatavam gostar muito da escola e dos funcionários, pois ali eram chamados (as) pelo seu nome, o que fazia se sentirem “ser humano”, “pessoa”; que apesar de estarem cumprindo pena por determinado crime, mereciam ser tratados (as) com dignidade.

⁷ É importante registrar que em alguns documentos emitidos pelo IAPEN e pela própria Escola, a Penitenciária Masculina é convencionalmente nomeada como Cadeião e a Coordenadoria da Penitenciária Feminina como Anexo. Por isso, em alguns fragmentos ao longo desta Dissertação usaremos tais termos para nos referir a estes espaços.

Esclareço que trabalho na Escola Estadual São José ministrando aula nas disciplinas de Ciências e Biologia, nas turmas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, respectivamente, da modalidade EJA, atendendo tanto os alunos privados quanto as alunas privadas de liberdade, nos turnos matutino e vespertino. A convivência com esses (as) alunos (as) me possibilitou conhecer e ouvir muitas histórias de vida, histórias que nos fazem pensar e questionar sobre o porquê essas pessoas foram marginalizadas do processo educacional e que contribuição a Escola São José tem, neste momento de confinamento, para as suas vidas, pois a escola situada no interior das prisões é tida “como local de comunicação, de interações pessoais, onde o aprisionado pode se mostrar sem máscaras” e também “como oportunidade de socialização, na medida em que oferece ao aluno outras possibilidades referenciais de construção de sua identidade e de resgate da cidadania perdida” (Onofre, 2007, p. 27).

As contribuições acadêmicas e sociais desta pesquisa justificam-se pela possibilidade de desvendar, a partir de documentos e falas dos sujeitos envolvidos, os obstáculos no acesso pleno ao direito à educação de pessoas excluídas socialmente, a fim de ampliar o universo de estudos sobre a temática, além de desinibilizar seres humanos – e a ausência de seus direitos – que carregam as marcas da discriminação.

Para além de professorar em uma escola na prisão, certamente fazer pesquisa na prisão não é “mar de rosas”. A este respeito, Salla (2013) em seu trabalho *A pesquisa na prisão: labirintos*, descreve as estruturas de uma prisão mostrando os caminhos que o pesquisador faz neste espaço. Por analogia, levar educação para pessoas privadas de liberdade se aproxima de dois labirintos que um pesquisador percorrerá na prisão: no primeiro estão “os caminhos tortos, sinuosos, com idas e vindas, com autorizações e negações, negociações e astúcias para que se possa entrar nas prisões” e no segundo é preciso enfrentar “os desafios do labirinto real, dos labirintos arquitetônicos [...]” (Salla, 2013, p. 13).

Pensando nisso, necessitamos direcionar nosso estudo e compreender o panorama do Estado do Conhecimento sobre a educação no contexto prisional. Com este intuito, realizamos, em 2021, uma revisão de literatura preliminar nos Diretórios da Plataforma Scielo, Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O objetivo foi identificar a produção científica no campo da educação, com foco nas publicações que versam sobre direito à educação nos sistemas prisionais cujos descritores de busca foram “política pública educacional”, “direito à educação”,

“educação de jovens e adultos” e/ou “educação prisional”.

Para delimitar, utilizamos como critérios de inclusão e exclusão: a) ano de publicação: 2012 a 2021, a fim de verificar as produções após a publicação do Decreto nº 7.626/2011, que instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional; b) presença de todos os elementos na descrição do resumo (e caso não fosse encontrado, acrescentaria a leitura da introdução do referido trabalho, especificamente quando se tratar de dissertações e teses); c) equivalência com a área de abrangência à educação e/ou temática deste estudo; d) disponibilidade online. Com base nesses critérios foram encontrados: 7 artigos (sendo um Plataforma da Scielo e 6 no Portal de periódicos da Capes), 25 dissertações (19 no Catálogo de Teses e Dissertações e 6 na BDTD) e 4 teses (todas do Catálogo de Teses e Dissertações).

Posteriormente, adotou-se a publicação de texto completo em português e a disponibilidade online e autorização para divulgação como novos critérios de inclusão e exclusão, haja visto que algumas produções tinham apenas o resumo em português e outros permitiam o acesso somente do resumo, não sendo disponibilizado o trabalho como um todo. A partir desses novos critérios, excluiu-se um artigo, 4 dissertações e uma tese, restando um total de 30 trabalhos. Desses, 9 foram selecionados, visto que são os que apresentaram maior proximidade com o objeto de estudo desta pesquisa, por discorrerem sobre a educação como um direito às pessoas privadas de liberdade, fundamentado nas legislações, trazendo elementos que explicitam os limites da implementação desse direito no cotidiano das prisões.

A partir disso, as produções selecionadas, conforme os critérios de inclusão e exclusão, foram: 1) artigos: Lobato *et al.* (2020), Julião (2016) e Onofre e Julião (2013); 2) dissertações: Andrade (2019), Azevedo (2019), C. Ferreira (2019), França (2020) e Lopes (2013); 3) tese: Leme (2018). Estes trabalhos serão apresentados nas seções desta Dissertação e fundamentam a base teórica desta pesquisa, pois possibilitam a ampliação do debate da garantia da educação como um direito às pessoas privadas de liberdade, com apontamentos de fatores que se sobrepõem a efetivação da garantia desse direito.

Esta pesquisa é documental e de campo. O *corpus* documental de análise constituiu-se pela Resolução Normativa – CEE nº 57/2015, pelo Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Penitenciário Amapaense (2022), pelos arquivos da Escola São José, pelo Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar (que foram concluídos em 2023 e estão em fase de aprovação) e pelas recentes Portarias publicadas em 2023 pelo IAPEN.

A pesquisa de campo foi baseada nas entrevistas não-estruturadas com quatro grupos de sujeitos: representação do Instituto Penitenciário, representação da Secretaria de Educação, docentes e discentes da Escola Estadual São José. Vale destacar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, sob o Número 6.064.725, em maio de 2023. A análise dos dados baseou-se na Análise de Conteúdo (Bardin, 2016; Franco, 2005).

A Dissertação está dividida em três seções. A primeira seção, intitulada **Estado e direito à educação escolar para as pessoas privadas de liberdade**, inicia trazendo uma abordagem sobre o Estado neoliberal e sua relação com a efetivação das políticas educacionais, estabelecendo-se um nexos com o chamado Estado penal que surgiu como mecanismo de punição da classe trabalhadora/pobre da sociedade capitalista. A partir desses elementos, emerge o debate sobre a educação nas prisões como um direito.

A segunda seção, nomeada **Políticas educacionais internacionais, nacionais e amapaenses para as pessoas privadas de liberdade**, busca entender como a legitimação do direito à educação no contexto prisional é assegurada nas principais normativas internacionais e como estas reverberam na regulamentação das políticas educacionais no Brasil, e mais especificamente no Estado do Amapá,

A terceira seção, denominada **A Escola Estadual São José: políticas de acesso e permanência para o exercício do direito à educação no sistema prisional amapaense**, apresenta, de início, a trilha metodológica desta pesquisa seguida dos principais achados da pesquisa e da caracterização dos entraves para a efetivação do direito à educação no sistema prisional no Estado do Amapá.

2. ESTADO E DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA AS PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE

A presente seção se dedica a analisar o papel do Estado e sua responsabilidade quanto a garantia do direito à educação às pessoas privadas de liberdade, considerando o contexto de elaboração e implementação das políticas educacionais. Para darmos uma dimensão desta abordagem, apresentamos primeiramente uma análise sobre a relação entre o Estado e a garantia do direito à educação na concepção neoliberal de sociedade, ampliando a discussão para o conceito de Estado Penal suscitado por Wacquant (2003, 2011), com vistas a compreender a gênese das prisões como um mecanismo de controle social. Em seguida, discorreremos sobre a educação nos sistemas prisionais a partir de uma fundamentação teórica que referenda a educação como um direito, e não um privilégio a ser garantido às pessoas privadas de liberdade.

2.1. O Estado na concepção neoliberal: implicações para o direito à educação

Os direitos sociais podem ser compreendidos como um conjunto de disposições que visam assegurar a garantia de serviços aos cidadãos, sem discriminação. E cabe ao Estado a responsabilidade pela gerência das políticas, a fim de efetivar a implementação dos direitos sociais, dentre eles a educação. Ou seja, é o Estado que deve assegurar a gratuidade da oferta da educação, a disponibilidade de vagas, a permanência do aluno na escola, a qualidade do ensino, a estrutura física adequada, as condições de trabalho aos profissionais da educação.

Apesar de a CF definir a educação como um direito a ser garantido a todos, o gozo deste direito é subtraído de alguns grupos que são socialmente excluídos. Mesmo que se conceba a educação como um direito universal de todos, ela era

inicialmente aberta somente para os que dispõem de recursos, dado o caráter desigual da sociedade, e caminho para aqueles que viriam a se afirmar como quadros de inteligência no aparato do Estado, ela, lentamente, será o caminho para [...] que todos possam usufruir da igualdade de oportunidades e avançar diferencialmente no sentido do mérito. [...] e para que este [...] não viesse a se tornar privilégio de poucos, privilégio resultante das condições econômicas, cabe a quem representa o interesse de todos sem representar o interesse específico de ninguém dar a oportunidade de acesso a este valor que desenvolve e potencializa a razão individual (Cury, 2014, p. 16).

A história da humanidade tem uma relação direta e intrínseca com a educação. Segundo Aranha (2012), os sujeitos sociais foram construídos historicamente a partir de suas relações sociais, o que refletiu na educação. Logo, “a educação não é, portanto, um fenômeno neutro, mas sofre os efeitos do jogo do poder [...]” (Aranha, 2012, p. 15), o que é observado principalmente a partir da divisão da sociedade em classes, momento que a educação “tornou-se patrimônio e privilégio da classe dominante” (Aranha, 2012, p. 36), reproduzindo a estratificação social, perpetuando a alienação e a subalternização da classe proletariada e, com isso, mantendo o *status quo* da classe dominante.

Mas nem sempre foi assim. Na sociedade primitiva, todos os indivíduos eram iguais e tudo que era produzido era dividido igualmente entre eles, ou seja, a estrutura social era homogênea, favorecendo uma educação espontânea e integral. Todavia, esse tipo de educação, segundo Ponce (2001), vai deixando de ser apropriado ao passo que surge a divisão da sociedade em classes, caracterizada por uma relação de dominação e submissão – sociedade capitalista, emergindo uma diferenciação de poder, fazendo com que os indivíduos já não fossem mais todos iguais.

Para legitimar e garantir essa nova concepção de sociedade, surgiu o Estado. Ponce (2001) concebe o Estado como uma instituição criada para defender a nova forma privada de adquirir riquezas, ratificando a divisão em classes e garantindo o direito da classe proprietária de explorar e dominar aqueles que nada possuíam senão a sua força de trabalho, tornando-se condescendente com essa exploração.

Na mesma lógica de pensamento, Carnoy (1987) entende o Estado como um representante a serviço da classe hegemonicamente dominante, de modo que a educação também está nas mãos desta classe. Ou seja, a educação retrata a concepção da sociedade capitalista, cooperando para a manutenção do seu *status quo*, enquanto subjuga os oprimidos pela exploração e alienação, reduzindo a sua capacidade de reconhecer-se como um sujeito de direito e seu pensamento crítico, ao ponto de desumanizá-lo (Freire, 2022). Assim, compreendemos que este processo de dominação dos oprimidos objetiva torna-los “dóceis”.

Portanto, se queremos uma outra educação “é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (Mészáros, 2008, p. 27), pois a educação conforme está moldada apenas ratifica a hegemonia dominante, já que a escola tem uma tarefa fundamental no processo que Mészáros (2008) chamou de internalização, que consiste na manobra de inculcar na classe dominada o pensamento capitalista para que passem a

tomar para si os objetivos do capital, aceitando, sem resistência, a sua posição hierárquica. Isso posto, “romper com a lógica do capital [...] equivale [...] substituir as formas [...] de internalização mistificadora por uma alternativa *concreta* abrangente” (Mészáros, 2008, p. 47).

Portanto, o Estado é um instrumento que surgiu como resposta ao conflito de interesses, que tem como base o modelo de estrutura social e econômica da sociedade capitalista, e busca proteger e manter hegemonia da classe dominante, por meio da dominação da classe trabalhadora. Assim, “o Estado se origina da contradição entre os interesses particulares e os da comunidade” (Harvey, 2005, p. 80), utilizando toda a sua estrutura e aparelhagem para controlar, ou mesmo reprimir, manifestações que sejam contrárias à dominação.

Segundo Harvey (2005), o Estado serve à classe dominante desde o tempo antigo, quando estava nas mãos dos senhores de escravos, passando pelo feudalismo, onde era o instrumento de opressão da nobreza, até chegar na sociedade moderna, compactuando com a exploração dos trabalhadores. Assim, o Estado surgiu como um mecanismo para legitimar e garantir a perpetuação das classes dominantes, atuando, mais recentemente, como um protetor do modo de (re)produção capitalista, colaborando para o reforço das desigualdades sociais, ao passo que consente (e intensifica) a exploração das classes exploradas.

Na sociedade capitalista, a relação de produção entre a classe dominante e dominada, ou melhor dizendo, entre opressores e oprimidos, é assentada em um vínculo de troca, na qual o capitalista explora o trabalhador, a tal ponto que este torna-se um sujeito passivo e alienado perante essa subalternização, comprometendo o seu senso crítico e condição humana. Tal relação é gerenciada pelo uso do poder do Estado, que atua então como “um instrumento de dominação de classe, pois se organiza para sustentar a relação básica entre capital e trabalho” (Harvey, 2005, p. 84).

Harvey (2005, p. 92) assinala que é provável, que ao longo da história, “o Estado tenha mudado suas funções com o crescimento e o amadurecimento do capitalismo”, mas é impossível presumir o nascimento e o progresso do capitalismo sem a “mão-amiga” do Estado, já que o avanço do capitalismo foi assistido com a “criação e transformação das instituições e funções estatais, satisfazendo as necessidades específicas do capitalismo” (Harvey, 2005, p. 93).

A partir disso, é explícito que no modelo capitalista de sociedade, o poder hegemônico suprime dos oprimidos a proteção dos seus direitos sociais, como a educação,

com o intermédio da ação do Estado, deixando essas pessoas à margem da vulnerabilidade, o que pode ser apontado como um fator associado à inserção de pessoas no mundo do crime e o conseqüente aprisionamento, como será discutido mais adiante.

Carnoy (1987, p. 20), fundamentado em Marx, diz que o Estado se apresenta como “um aparelho para o exercício do poder não visando ao interesse geral, mas servindo ao interesse de um grupo particular” e que “age como um comitê da classe dominante, um comitê cuja função particular é organizar e concentrar o poder repressivo a fim de manter o controle da classe dominante sobre a produção”. Logo, ainda que a finalidade social do Estado seja a garantia das políticas sociais⁸, desde a sua gênese o Estado vem se concretizando como um dispositivo para manter a hegemonia da classe dominante, controlando os oprimidos para que eles se conformem e aceitem sua submissão.

À vista disso, apesar das políticas sociais pressuporem a adoção de “medidas [...] para elevar a condição humana [...] vêm em resposta às necessidades sociais e transformam em realidade os direitos sociais [...]” (Vieira, 2001, p. 19), o que Behring e Boschetti (2016) constataram é que as políticas sociais não visavam a garantia do bem-estar comum, mas controlar a ordem social, sendo usado como um mecanismo de repressão e punição para os transgressores das normas estabelecidas.

Ao analisarem as políticas sociais na sociedade capitalista, Behring e Boschetti (2016) definem que a preocupação se volta em atender as necessidades e exigências das relações de produção, com o objetivo de favorecer a acumulação de capital. Com isso, “o trabalho perde seu sentido como processo de humanização, sendo incorporado como atividade natural de produção para a troca” (Behring; Boschetti, 2016, p. 50), isto é, a força de trabalho passa a ser considerada uma mercadoria, alterando o valor simbólico do trabalho, passando a ser regido pelo livre mercado, que regula as relações econômicas e sociais, a fim de garantir o chamado bem-estar.

Assim, o Estado atua apenas como um instrumento para legalizar a ação do mercado, que passa a agir como um recurso regulador das relações sociais, sendo necessário limitar a intervenção do Estado frente a esta nova demanda global. De tal modo, “o Estado deve apenas fornecer a base legal, para que o mercado livre possa maximizar os ‘benefícios aos homens’” (Behring; Boschetti, 2016, p. 59). É o chamado Estado mínimo, ou seja, o Estado interfere o mínimo possível, estando desobrigado de promover as políticas sociais.

⁸ Para Laurell (2009, p. 153), as políticas sociais são definidas como “o conjunto de medidas e instituições que têm por objeto o bem-estar e os serviços sociais”.

No pós-crise do capitalismo, o Brasil viveu a fase de Estado social, que se torna o instrumento executor das ações/medidas sociais e visam oferecer serviços públicos, como a educação, à população, e organiza também a economia. O Estado social é qualificado como um “investidor econômico” e como um “regulador da economia e dos conflitos, mas também Estado benfeitor que procura conciliar crescimento econômico com legitimidade da ordem social” (Toledo, 2009, p. 75). É a fase dos anos gloriosos ou de ouro, marcado por lucros e crescimento na produção das empresas e pela expansão dos direitos sociais para a classe trabalhadora.

Foi nesse cenário, segundo Behring e Boschetti (2016), que surgiram as medidas de promoção social: criação do Ministério do Trabalho, da Educação e da Saúde Pública; expansão do sistema previdenciário; criação da Legião Brasileira de Assistência (LBA); Serviço de Assistência ao Menor; e a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). É o que as autoras chamam de “arquitetura-formal da relação do estado com a sociedade civil” (Behring; Boschetti, 2016, p. 108).

Defendia-se a interferência do Estado na supervisão e vigilância das despesas econômicas para que o país conquistasse o pleno emprego, elevando o nível econômico da população – teoria do keynesianismo (elaborada por John Maynard Keynes). Portanto, o Estado seria o “produtor e regulador”, embora isso não indicasse “o abandono do capitalismo ou a defesa da socialização dos meios de produção”, mantendo-se “a liberdade individual e a economia de mercado, mas dentro de uma lógica que rompia com a dogmática liberal-conservadora [...]” (Behring; Boschetti, 2016, p. 84). Neste momento, “o Estado deve intervir na economia de mercado com o fim de diminuir o desemprego involuntário e aumentar a produção” (Bianchetti, 2001, p. 24).

É nessa circunstância que se incorporou o modelo de produção fordista, que primava pelo aumento da produção em um tempo menor de jornada de trabalho, isto é, produção de maior quantidade de produtos em um tempo mais curto, com a “articulação entre consumo de massa e produção em massa como via de sustentação de um capitalismo [...] implicava o controle sobre o modo de vida e de consumo dos trabalhadores” (Behring; Boschetti, 2016, p. 87). Isso deu um “boom” na produção de bens de consumo duráveis, que associado ao keynesianismo, representaram a aceleração da acumulação de capital no pós-1945, arrastando-se até o fim dos anos 1960, quando os anos de ouro começam a se desfazer.

A partir de Behring e Boschetti (2016) compreende-se que o modelo fordista exigia uma mão de obra especializada, onde o trabalhador deveria ser preparado e

capacitado para seguir técnicas inerentes a uma função específica que era baseada na memorização de um passo-a-passo, tornando a execução padronizada e repetitiva. Portanto, o modelo educacional deveria priorizar a construção de currículos voltados para a memorização, ou seja, um ensino fragmentado, com o desmembramento da teoria e prática, com a abordagem isolada dos conteúdos. Portanto, a educação destinava-se, exclusivamente, para instruir o trabalhador para desempenhar um trabalho particular.

A nova crise do capitalismo (1969-1973) abriu espaço para os ideais neoliberais, que culpabilizaram os sindicatos e movimentos operários e os gastos com as políticas sociais pela crise, e que prejudicou a acumulação de capital e alavancou a inflação (Behring; Boschetti, 2016). Era, então, necessário limitar a ação do Estado, para que fosse possível recuperar o mercado e a economia, mesmo que tivesse que acabar com as políticas sociais. A preocupação era de garantir “mais mercado livre e menos Estado social” (Behring, 2008, p. 58).

Portanto, o neoliberalismo indica uma desestruturação do Estado social (Behring; Boschetti, 2016), levando a um dismantelamento na vida dos trabalhadores, que veem os seus direitos, que foram conquistados por meio de intensas lutas, sendo dissipados, comprometendo a qualidade de vida e a sobrevivência da população frente ao aumento da taxa de desemprego, miséria, ausência de políticas sociais efetivas, aumento das desigualdades sociais.

Por conseguinte, o neoliberalismo projeta “a inserção de um país na dinâmica do capitalismo contemporâneo, marcada pela busca de rentabilidade do capital por meio da reestruturação produtiva e da mundialização, atratividade, adaptação, flexibilidade e competitividade” (Behring, 2008, p. 59). O Estado agora se volta para manter a garantir o funcionamento da lógica de mercado, que tem como principais características a competitividade e a exigência de um trabalhador flexível e adaptável às necessidades do mercado.

Frente a isso, a educação passa a assumir a co-responsabilidade pelo preparo do indivíduo para as necessidades do mercado de trabalho, causando a emersão da chamada Teoria do Capital Humano (TCH), que concentra o centro da doutrina dominante na educação e busca “o estudo das relações entre os avanços educacionais e o desenvolvimento econômico de um país” (Candiotta, 2002, p. 202), onde a educação passa a ser uma mercadoria a ser adquirida. Ainda nessa esteira, para Laval (2018, p. 56) o capital humano representa “o estoque de conhecimentos economicamente valorizáveis e incorporados nos indivíduos”.

Para sustentar as imposições do mercado, o governo de Itamar Franco usando-se da justificativa de melhorar o modelo educacional, implementou nos anos 1990 a reforma da educação no Brasil. Mas foi na gestão de Fernando Henrique Cardoso que a reforma ganhou dimensão, com a publicação da LDB, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), dentre outras medidas.

Baseado nas análises de Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) podemos concluir que, a exemplo de tantas medidas adotadas pelo Estado, a reforma educacional representou uma forma de restabelecer o papel hegemônico da classe dominante, oportunizando a abertura do setor público para a inserção das empresas privadas, que passaram a ditar as regras para a condução das políticas educacionais no país.

A reforma educacional foi e é apontada como a salvação para resolver os problemas da educação e seus defensores argumentam que “a educação constitui-se numa das principais vias de enfrentamento dos problemas atuais, especialmente o da inserção ou manutenção dos indivíduos no mercado de trabalho” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 93). Na verdade, a reforma buscou impor “a mercantilização da educação” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 96) e a educação passa a ser tratada como uma mercadoria e não como um direito social garantido na legislação.

Cabe destacar a participação de organismos internacionais nas discussões e formulações das reformas na educação, como é o caso do Banco Mundial (BM) cuja relação estabelecida, particularmente com o governo de Fernando Henrique Cardoso, repercutiu em influência que reverberam até hoje nas decisões sobre as políticas educacionais (Mota Junior; Maués, 2014). As reformas são apontadas como essenciais, pois “contribuiria para a estabilidade política, na medida em que garantiria oportunidades iguais a todos os cidadãos” (Mota Junior; Maués, 2014, p. 1141).

Na prática, essas reformulações na educação, tem por objetivo manter a hegemonia do sistema capitalista. Neves (2000, p. 17), ao analisar o cenário político e econômico que vem se consolidando no Brasil pós ditadura militar infere que “na nova divisão internacional do trabalho, por meio de um novo padrão de desenvolvimento – o neoliberalismo”, um novo modelo que prioriza “a globalização da economia, a difusão da acumulação flexível como paradigma de organização do trabalho e da produção [...]”, que

considera as normas estabelecidas pelo mercado, refletindo em todos os campos sociais, sobretudo na educação, que agora passa a ser vista e tratada como uma mercadoria.

Behring (2008) reitera que na reforma da educação, o Estado passa as suas obrigações para as mãos do setor privado, sendo controladas pelo mercado, ou descentraliza a oferta dos serviços públicos. Contudo, “o Estado reduz a prestação direta de serviços, mantendo-se como regulador e provedor” (Behring, 2008, p. 178-179). Assim, a educação passa a ser “um bem de capitalização privado” e é responsável por preparar o indivíduo para as “necessidades locais de mão de obra e não por uma lógica política de igualdade, solidariedade ou redistribuição em escala nacional” (Laval, 2018, p. 119).

Essa concepção neoliberal de transformar tudo em mercadoria, faz com que a sociedade exija e procure por escolas que sejam capazes de oferecer uma boa educação, acreditando que somente isso será o suficiente para alcançar sucesso e melhorar sua condição social. A própria escola difunde esse pensamento, incentivando, inclusive, a competição entre os alunos, argumentando, muitas vezes, que o sucesso profissional e pessoal depende somente deles, do seu empenho. Laval (2018, p. 120) argumenta que “O neoliberalismo não criou esse fenômeno, apenas o agrava e o justifica ideologicamente: a competição para ter acesso a esse bem raro, ao mesmo tempo mais aguda e mais desigual, parece evidente”.

A interferência das ideias neoliberais é destacada por Apple (2003, p. 22) quando ele afirma que “o neoliberalismo transforma a própria ideia que temos de democracia, fazendo dela apenas um conceito econômico, e não um conceito político”, promovendo “a destruição do que poderia ser definido como ‘democracia substantiva’, que toma o lugar de uma versão muito ‘mais contingente’ do individualismo possessivo”, o que significa dizer que ao invés de ser um mecanismo de democratização, o neoliberalismo defende a ideia de que é preciso delimitar a atuação do Estado, implementando uma nova política com as reformas, que são apontadas como essenciais, mas que na verdade representam uma forma de exacerbar as desigualdade sociais, retirando da população o direito de acesso e garantia dos serviços públicos, que passam a serem privatizados.

Esse discurso ficou evidente, na década de 1990, quando as políticas neoliberais da reforma tinham como carro-chefe a privatização da educação. Laval (2018) sinaliza que o argumento dos reformadores é que a privatização iria melhorar os problemas de condições de acesso e a qualidade do ensino. Entretanto, tais justificativas salvacionistas não resolveram essas dificuldades, ao contrário, só as acentuaram, aumentando também

as desigualdades sociais, já que as famílias que não tinham condições de pagar por uma boa educação encontravam as escolas públicas sucateadas e desprovidas de estruturas e recursos.

Diante disso, a privatização da educação alterou o formato da relação com a sociedade: agora os alunos deixam de ser usuários de um direito que deveria lhe ser ofertado pelo Estado, para se tornarem consumidores de um bem fornecido pelo setor privado. A educação é transformada em “um bem de capitalização privada que produz benefícios fundamentalmente pessoais, mas pressupõe sacrifícios da família” (Laval, 2018, p. 125-126), ou seja, a lógica privatista atribui à família (ou ao indivíduo) toda a responsabilidade pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso. Desta forma, quem não tem condições financeiras deve se esforçar para conseguir arcar com as despesas para garantir uma boa educação e “a falta de instrução será exclusivamente consequência da negligência dos pais, que optam pelo bem-estar imediato em detrimento da felicidade futura de seus filhos” (Laval, 2018, p. 126).

Consequentemente, a educação perde a condição de um direito e ganha o status de serviço, devendo ser privatizada. Para isso, é necessário “introduzir [...] os parâmetros de funcionamento de uma empresa [...], criar ferramentas de aferição e certificação da qualidade (externamente às escolas), dar visibilidade das avaliações na mídia e condicionar os recursos [...] a metas de aumento da qualidade [...]” (Freitas, 2018, p. 33-34). Portanto, a educação é submetida aos padrões e ao controle do mercado.

A qualidade também pode ser considerada como uma mercadoria, que pode ser comprada. Freitas (2018) diz que os pais têm o direito de escolher a escola em que irão matricular seus filhos, buscando àquelas que apresentam bons índices. Como incentivo, o Estado garante a aplicação da política de vouchers, que pode ser compreendida como uma concessão de crédito para que os pais possam matricular e garantir a seus filhos uma boa educação, por meio das escolas privadas, estimulando a competitividade mercadológica e deslocando recursos financeiros do setor público para o privado.

Isso “vem contribuindo para dificultar a formação de uma consciência de classe do conjunto dos trabalhadores”, impedindo-os de saírem da condição alienante a que estão submetidos e busquem obrigar o Estado a “redefinir suas diretrizes econômicas e políticas, marcadas pela exclusão social” (Neves, 2000, p. 28). Com isso, a educação é transformada em uma mercadoria, com o Estado priorizando “o aumento do patamar mínimo de escolaridade da força de trabalho desqualificada, através da universalização

da escolarização fundamental, direcionando seus componentes curriculares à conformação [...]” (Neves, 2000, p. 30) das imposições colocadas pela lógica neoliberal.

Este cenário retratado por autores que discutem o papel do Estado na conformação de políticas sociais e do direito à educação, demonstra o distanciamento da proteção jurídica com sua efetiva materialização frente aos interesses do mercado, muito embora tomamos consciência de que “a declaração e a efetivação desse direito tornam-se imprescindíveis no caso de países como o Brasil, com forte tradição elitista e que, tradicionalmente, reservaram apenas às camadas privilegiadas o acesso a esse bem social” (Cury, 2014, p. 66).

A Constituição Brasileira admite a relevância da educação ao reconhece-la, no art. 205, como um dos direitos sociais de todo e qualquer cidadão, outorgando ao Estado e a família como os responsáveis, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral, possibilitando que a pessoa esteja pronta para exercer a sua cidadania, bem como torna-la qualificada para o trabalho (Brasil, 1988). Para tanto, dentre as premissas para a sua oferta, presentes no art. 206, destacamos:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
[...]
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
[...]
- VII – garantia de padrão de qualidade
[...] (Brasil, 1988).

Ainda que se reconheça a educação como um dos direitos fundamentais de todo cidadão, sua concretização “entra em choque com as adversas condições sociais de funcionamento da sociedade [...]”, o que evidencia as desigualdades entre as classes, dificultando “instaurar um regime em que a igualdade política vá acontecendo no sentido da diminuição das desigualdades e das discriminações” (Cury, 2014, p. 15).

Na direção dessa perspectiva, Fernandes e Paludeto (2010) ressaltam que para a concretização desse direito, é necessária uma ação estatal para oferecer a disponibilidade de vagas e a permanência na escola, a qualidade do ensino ofertado nos espaços escolares, a estrutura física, as condições de trabalho dos profissionais da educação, para assim “tornar as leis um fato, ou seja, sair do texto e se direcionar para o contexto” (Fernandes; Paludeto, 2010, p. 238).

Quando falamos de acesso à educação no Brasil, partimos de um ponto que atravessou décadas de políticas públicas para ampliá-lo e reduzir a grande quantidade de analfabetos que existia no país ainda no final da segunda metade do século XX. O mesmo

aconteceu com a sequência de políticas educacionais para reduzir a evasão nos anos iniciais do então ensino fundamental (Oliveira, 2021)⁹.

Portanto, a falta de acesso e permanência à escola, limita o exercício do direito à educação e tira do indivíduo “uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções” (Cury, 2002, p. 260). Nesse sentido, o papel do Estado é fundamental pois este é o agente público ao qual se destina a obrigação de efetivação dos direitos sociais, dentre eles a educação.

Duarte (2007, p. 705) corrobora com este debate quando anuncia que

o princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola constitui uma diretriz fundamental que deve informar as políticas públicas educacionais. Em um país de imensas desigualdades sociais e regionais, torna-se imperativo aos poderes públicos a implementação de políticas públicas voltadas à redução das condições que levam a altos índices de abandono (evasão ou não permanência na escola), reprovação e distorção na relação idade-série.

A CF também especifica, no art. 208, as condições para a efetivação da educação por parte do Estado, trazendo no inciso I: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988), tratando da universalização do ensino, incluindo como obrigatória a oferta da chamada EJA, que será incorporada, posteriormente, na LDB de 1996, numa Seção específica, particularizada nos art. 37 e 38 daquela Lei. A obrigatoriedade e gratuidade da educação é ratificada como um direito público subjetivo no parágrafo 1º do inciso VII, cabendo responsabilidade ao Poder Público pelo não oferecimento ou oferta irregular (§ 2º do inciso VII) (Brasil, 1988).

Sendo a educação básica um direito público subjetivo: “explicita claramente a vinculação substantiva e jurídica entre seu titular e o sujeito de dever. [...] isto significa que o titular de um direito público subjetivo tem assegurada a defesa, a proteção e a efetivação imediata desse direito quando negado” (Cury, 2014, p. 51), sendo, portanto, um direito protegido juridicamente, ou seja, o cidadão que tiver este direito negado ou violado pode requerê-lo judicialmente.

Mas Gadotti acrescenta e também alerta que

O direito à educação não se limita ao acesso. Mas, é verdade, a aprendizagem, na ótica neoliberal, realça apenas o chamado “conhecimento útil” e os aspectos individualistas e competitivos da aprendizagem. Não se trata de deslocar a

⁹ Discurso proferido por Romualdo Portela Oliveira na Conferência de Abertura do II Encontro Estadual Amapaense da ANPAE e III Seminário Estado e Política Educacional: “Política e gestão da educação amapaense: diagnóstico e desafios”, em 2021.

tônica da educação para a aprendizagem. Trata-se de garantir, por meio de uma educação com qualidade social, a aprendizagem de todos os cidadãos e cidadãs que deve ser “sócio-cultural” (sic) e “sócio-ambiental” (sic) [...] (Gadotti, 2009, p. 12).

Considerando que a educação é um direito assegurado legalmente em diversos documentos, apresentamos no quadro abaixo (Quadro 1) a indicação das principais legislações, internacionais e nacionais, que reconhecem a garantia desse direito.

Quadro 1. Principais marcos jurídicos internacionais e nacionais que tratam sobre direito à educação

Ano	Marco jurídico	Ponto de interesse
1948	Carta da Organização dos Estados Americanos	Artigos 49 e 50
	Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem	Artigo XII
	Declaração Universal dos Direitos Humanos	Artigo XXVI
1966	Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais	Artigos 13 e 14
1986	Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento	Artigo 8º
1988	Constituição Federal do Brasil	Artigos 6º, 205 e 206
	Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos	Artigo 13
1993	Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos	Itens 24, 33, 34 e 63
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação	Artigos 2º, 3º, 4º, 5º, 37 e 38

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Entre os primeiros documentos internacionais que reconhecem a educação como um direito de todo cidadão estão a Carta da Organização dos Estados Americanos e a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem, ambas assinadas durante a IX Conferência Internacional Americana, em Bogotá. Na Carta, todos os Estados membros devem assegurar a efetividade do direito à educação (artigo 49), comprometendo-se com a erradicação do analfabetismo e fortalecimento dos sistemas de educação para adultos (artigo 50) (OEA, 1948). O artigo XII da Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948), preconiza que toda pessoa goza da oferta gratuita da instrução primária, que deve ser inspirada nos princípios da liberdade, moralidade e solidariedade (OEA; CIDH, 1948).

Ainda na análise do alicerce internacional que fundamenta a educação como um dos direitos nos deparamos com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC). A DUDH preza pela promoção do respeito aos direitos e liberdades, que devem ser universais e efetivados por todos os países signatários. Legitimando, no artigo 26, a educação como um direito de todo ser humano, orientada pela busca “do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos

humanos e pelas liberdades fundamentais”, propiciando “a compreensão, a tolerância e a amizade [...] em prol da manutenção da paz” (ONU, 1948).

O PIDESC reitera, no parágrafo 1, do artigo 13, a função da educação já determinada pela DUDH e completa, no parágrafo 2, que para garantir o pleno exercício desse direito é preciso assegurar a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta da educação primária; difundir e tornar acessível a todos o ensino secundário; incentivar e intensificar a educação para aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram a educação primária; melhorar as condições de trabalho dos professores (ONU, 1966). No artigo 14 estabelece que onde não há a obrigatoriedade e a gratuidade da educação primária, o Estado Parte assume a responsabilidade de promover essa garantia, no prazo de dois anos, após a sua adesão ao Pacto (ONU, 1966).

O direito à educação é ratificado também na Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento, de 1986, em seu artigo 8º, que elege a educação como uma das premissas necessárias para o desenvolvimento humano (ONU, 1986). A educação foi reconhecida como um dos caminhos para se atingir os demais direitos durante a Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos (ONU, 1993), que foi realizada em Viena (Áustria), em junho de 1993.

No Brasil, desde o período do Império, a educação era vista como um caminho para a cidadania e foi acolhida nas Constituições, em especial na de 1988, que a reconheceu como um direito social a ser concedido ao cidadão e como um dever do Estado. Portanto, as discussões sobre educação como um direito humano afloraram com o processo de redemocratização, vivenciado a partir da década de 1980 no Brasil.

Outro documento significativo é o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos, (cujo texto foi promulgado no Brasil pelo Decreto nº 3.321/1999), que admite, no seu artigo 13, a educação como um direito, de modo que:

1. Toda pessoa tem direito à educação.
2. Os Estados-Partes neste Protocolo convêm em que a educação deverá orientar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade, e deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz. Convêm também em que a educação deve tornar todas as pessoas capazes de participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista e de conseguir uma subsistência digna; bem como favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos, e promover as atividades em prol da manutenção da paz.
3. Os Estados-Partes neste Protocolo reconhecem que, a fim de conseguir o pleno exercício do direito à educação:
 - a) o ensino de primeiro grau deve ser obrigatório e acessível a todos gratuitamente;

b) o ensino de segundo grau, em suas diferentes formas, inclusive o ensino técnico e profissional, deve ser generalizado e acessível a todos, pelos meios que forem apropriados e, especialmente, pelo estabelecimento progressivo do ensino gratuito.

c) o ensino superior deve tornar-se igualmente acessível a todos, de acordo com a capacidade de cada um, pelos meios que forem apropriados e, especialmente, pelo estabelecimento progressivo do ensino gratuito;

d) deve-se promover ou intensificar, na medida do possível, o ensino básico para as pessoas que não tiverem recebido ou terminado o ciclo completo de instrução do primeiro grau;

e) deverão ser estabelecidos programas de ensino diferenciados para os deficientes, a fim de proporcionar instrução especial e formação a pessoas com impedimentos físicos ou deficiência mental (OEA, 1988).

E não menos importante, temos a LDB, que define e regulamenta o sistema de educação brasileiro, ratificando a garantia do direito à educação para todos. Assim como a CF, a LDB reafirma que a educação é dever do Estado e da família (art. 2º), cabendo ao Estado a responsabilidade pela oferta de educação básica (educação infantil, ensinos fundamental e médio) gratuita dos 4 aos 17 anos de idade e também para as pessoas que não tiveram a oportunidade de acesso ou de continuidade de seus estudos na idade apropriada na chamada modalidade EJA (art. 37 e 38) (Brasil, 1996).

Ao reconhecermos que a educação nos “possibilita avançar no reconhecimento e na defesa intransigente dos direitos fundamentais para todo o ser humano, na defesa e fortalecimento da democracia” (Silva, 2010, p. 43), tecemos um paralelo com Fernandes e Paludeto (2010) que expressam ser inevitável pensar neste avanço sem o desenvolvimento de políticas, e neste caso, as educacionais. Cabe ao Estado a obrigatoriedade de elaborar e implementar as políticas educacionais, que visem salvaguardar a prerrogativa do exercício da educação como um direito fundamental.

Inobstante, o que assistimos é que embora a instituição Estado seja eleita como responsável pela efetivação do direito à educação, tal direito só é assegurado, principalmente, aos grupos minoritários, quando resulta de um processo de luta social, neste caso, movida por uma indignação ou insatisfação de violação dos direitos preconizados, que parte de “uma concepção democrática de sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais” (Cury, 2014, p. 18).

Carbonari (2018) fortalece a ideia, assinalando que quem se sente prejudicado pelo não cumprimento de seus direitos, luta com o propósito de ser reconhecido como sujeito de direito e pela garantia efetiva de tais direitos, como foi o caso das lutas históricas pelo acesso gratuito à educação para todos os cidadãos ou pela universalização do ensino. Essas conquistas se devem principalmente em função de muitas lutas e

movimentos de resistências. Em razão disso, a concretização e a garantia dos direitos “[...] são afirmados historicamente na luta permanente dos povos, das pessoas, das vítimas, contra a exploração, o domínio, a vitimização, a exclusão e todas as formas que reduzem o ser humano” (Carbonari, 2018, p. 32).

Arroyo (2015a, p. 18) complementa este pensamento quando nos diz que “a luta pelo direito à educação nos obriga a superar a visão dos educandos, das famílias e de seus grupos sociais como vítimas passivas da segregação”, o que nos faz concordar com ele que a luta encabeçada pelos grupos sociais para que a educação seja reconhecida e, portanto, assegurada a estes grupos, nasce da negação que as classes sociais subalternizadas vêm sofrendo historicamente, apartando-as da garantia desse direito, pois o contexto histórico confirma que a

nossa educação também carrega as marcas das resistências afirmativas das vítimas da segregação social e racial. Ao longo das últimas décadas democráticas vivemos a tensa relação entre a negação política da ética na persistente visão que inferioriza e segrega os outros e a afirmação política e ética nas suas resistências coletivas. Tempos em que os movimentos sociais em defesa de seus direitos [...] atrelaram o direito à educação [...] às lutas pela garantia dos direitos humanos. Tempos que apontavam para a garantia do direito à educação no avanço da garantia dos direitos humanos mais básicos. [...] (Arroyo, 2015a, p. 18).

Essa dicotomia, de garantia e/ou negação, dos direitos vem se prolongando há tempos no Brasil. Mas é no contexto neoliberal que essa prática está crescendo, onde se “nega os direitos sociais, que garante o mínimo de sobrevivência aos indigentes, que exige contrapartida para o gozo dos benefícios, que vincula o nível de vida ao mercado, transformando-o em mercadoria” (Vieira, 2001, p. 11). Como já mencionado anteriormente, a nossa sociedade é historicamente caracterizada pela desigualdade social, na qual a classe trabalhadora sofre todo tipo de violência e discriminação, muitas vezes tida como desmerecedora de direitos, é a que mais é afetada pelo desrespeito e violação de seus direitos humanos.

Nessa realidade entrepõe-se os grupos de seres humanos em situação de exclusão, de vulnerabilidade, no qual se insere as pessoas privadas de liberdade. São pessoas que trazem consigo marcas de um estigma social, que as discriminam e as apartam da garantia de seu direito à educação, por exemplo. Diante disso, faz-se necessário estender a discussão do papel do Estado, agora voltado para o sistema prisional, para que possamos entender que na sociedade neoliberal as prisões se constituem em um instrumento destinado ao controle social. Nasce, assim, uma “nova modalidade de Estado”: o Estado Penal.

2.1.1. O Estado Penal: as prisões como um mecanismo de controle social no contexto neoliberal

As prisões sempre estiveram presentes na história da humanidade, assumindo o papel de sistema de punição, onde as pessoas encarceradas eram submetidas a torturas físicas ou condenadas à pena de morte. Na sociedade moderna, a pena é caracterizada pela privação da liberdade, que além de sua função punitiva, dedica-se também a coerção e repressão destas pessoas, sendo caracterizadas como “uma forma particular de penalização das classes dominadas” (Santos, 2020, p. 169).

Embora as prisões remontem desde a Antiguidade, é indubitável que a atribuição dada aos sistemas prisionais se consolidou com o surgimento do modelo de economia capitalista, com o argumento da necessidade de manter a ordem social e proteger a propriedade privada, que saiu das mãos dos camponeses e passou para o poder dos capitalistas. A propriedade sendo agora um bem privado, precisava ser protegida para assim garantir o direito da propriedade aos donos do capital – os capitalistas.

Destituídos de suas terras, os camponeses, para manter sua subsistência, tiveram que se lançar no mercado, vendendo a sua força de trabalho, aceitando, em troca, salários indignos e a exploração nas pequenas oficinas manufatureiras. Aos que não se adaptavam, sobrou o desemprego, a miséria, a violência, a pobreza, a criminalidade. Tachados como vagabundos, era preciso controlá-los para que não se tornassem uma ameaça para os capitalistas e para a sociedade.

Foi sob essa condição que surgiram as primeiras casas de correção (Melossi; Pavarini, 2006), que representavam a primeira forma de reclusão e aprisionamento e destinavam-se a doutrinar e disciplinar os pobres que tivessem condições para o trabalho nas fábricas. Seguindo essa lógica, De Giorgi (2006, p. 45) acrescenta que “o pobre se torna criminoso, o criminoso se torna prisioneiro e, enfim, o prisioneiro se transforma em proletário”, por isso, é imperativo instruí-los a aceitarem, sem revelia, qualquer trabalho e sob qualquer condição, conforme a vontade do empregador.

A reclusão começa assim a ser proposta como estratégia para o controle das classes marginais. A sua utilidade, independentemente das camadas da população às quais pode ser aplicada (pobres, vagabundos, prostitutas, criminosos) consiste no fato de que agora o corpo é valorizado por encerrar uma potencialidade produtiva [...] (De Giorgi, 2006, p. 41).

Estas casas, que na nossa sociedade moderna deram lugar às prisões, e que na época de manufatura, foram planejadas para “a produção de sujeitos para uma sociedade

industrial, isto é, a produção de *proletários* a partir de presos forçados a aprender a disciplina da fábrica”, assumiu a tarefa obrigatória de promover “a transformação do criminoso em proletário” (Melossi; Pavarini, 2006, p. 211). Deste modo, o sistema prisional “nasce e se consolida como instituição subalterna à fábrica, e como mecanismo pronto a atender as exigências do nascente sistema de produção industrial” (De Giorgi, 2006, p. 44).

Portanto, as prisões teriam se convertido, inicialmente, no que Melossi e Pavarini (2006) chamam de fábrica de proletários. Em comparação, as prisões assemelhavam-se ao funcionamento das fábricas: as pessoas privadas de liberdade (semelhantes aos operários) são submetidas às ordens e rígidas normas disciplinares, para tornarem-se submissas. Nesse sentido, a prisão assume “a materialização de um modelo ideal de sociedade capitalista industrial, um modelo que se consolida através do processo de ‘desconstrução’ e ‘reconstrução’ contínua dos indivíduos [...]” (De Giorgi, 2006, p. 45).

Em analogia, De Giorgi estabelece um nexos entre o encarceramento e o desemprego no período pós-fordista. Àquelas casas, batizadas por ele, de casa de trabalho, na verdade, era “uma instituição de adestramento forçado das massas ao modo de produção capitalista; afinal, para elas, esse modo de produção era uma absoluta novidade”, sendo “[...] uma instituição ‘subalterna’ à fábrica” (De Giorgi, 2006, p. 13). Por conseguinte, essas casas (de correção/de trabalho) serviam para preparar os delinquentes, transformando-os em uma pessoa aproveitável e produtiva para a estrutura fabril, garantindo assistência e amparo para a produção capitalista.

Neste modelo de controle disciplinar, os

Pobres, desempregados, mendigos, nômades e migrantes representam certamente as novas classes perigosas, “os condenados da metrópole”, contra quem se mobilizam os dispositivos de controle, mas agora são empregadas estratégias diferentes nesse confronto. Trata-se, antes de tudo, de individualiza-los e separá-los das “classes laboriosas”. Esta tarefa é, de fato, bastante simples numa metrópole produtiva, na qual a contínua precarização do trabalho, o emprego – que se torna cada vez mais flexível, incerto e transitório – e a constante superposição entre economia “legal” e economias submersas, informais e também ilegais, determinam uma progressiva solda entre trabalho e não-trabalho e entre classes laboriosas e classes perigosas, a ponto de tomar qualquer distinção praticamente impossível. Trata-se, pois, de neutralizar a “periculosidade” das classes perigosas através de técnicas de prevenção de risco, que se articulam principalmente sob as formas de vigilância, segregação urbana e contenção carcerária (De Giorgi, 2006, p. 28).

Como já mencionado anteriormente, a criminalidade surgiu a partir da desapropriação das terras. Os pobres, agora vistos como vagabundos precisavam ser punidos, ou como bem escreve De Giorgi (2006): era preciso controlar a miséria,

governando-a através do sistema penal. Assim, o Estado, como um aliado da classe dominante, passa a impor sanções e medidas para punir àqueles que ameçassem a ordem social ou que pudessem colocar em perigo o sistema de produção capitalista.

Nesse contexto de sociedade capitalista, e mais recentemente, de neoliberalismo, a prisão apresenta-se como um instrumento, a serviço da classe burguesa, que visa controlar as classes mais pobres, subalternas e oprimidas, segregando-as e punindo-as. Uma realidade que é apresentada na descrição que Onofre (2007) faz do perfil da população privada de liberdade:

Os presos fazem parte da população dos empobrecidos, produzidos por modelos econômicos excludentes e privados de seus direitos fundamentais de vida. Ideologicamente, como os “pobres” são jogados em um conflito entre as necessidades básicas vitais e os centros de poder e decisão que as negam. São, com certeza, produtos da segregação e do desajuste social, da miséria e das drogas, do egoísmo e da perda de valores humanitários. Pela condição de presos, seus lugares na pirâmide social são reduzidos à categoria de “marginais”, “bandidos”, duplamente excluídos, massacrados, odiados (Onofre, 2007, p. 12).

A esse respeito, Wacquant (2011) faz uma correlação entre o capitalismo e seus reflexos sociais, como o aumento do desemprego ou do subemprego, que faz com que os jovens pobres busquem meios para sobreviver e fugir da miséria e acabam se inserindo na criminalidade. Neste contexto, o Estado passa de um Estado-providência (ou Estado caritativo) para um Estado-penal, criado para

responder às desordens suscitadas pela desregulamentação da economia, pela dessocialização do trabalho assalariado e pela pauperização relativa e absoluta de amplos contingentes do proletariado urbano, aumentando os meios, a amplitude e a intensidade da intervenção do aparelho policial e judiciário, equivale a (r)estabelecer uma verdadeira *ditadura sobre os pobres* (Wacquant, 2011, p. 12).

Nesta configuração, o Estado-providência precisa reduzir os gastos sociais para que a economia prospere. Por consequência, o Estado-providência transforma-se em Estado penal (Wacquant, 2011), valendo-se do discurso de que para conter a bandidagem e a vagabundagem e manter a segurança faz-se necessário combater a pobreza através do encarceramento em massa. Entretanto, o que se observou foi “a precariedade e a pobreza de massa, a generalização da insegurança social [...] e o crescimento [...] das desigualdades, o que alimenta segregação, criminalidade [...]” (Wacquant, 2011, p. 85).

Ademais, o encarceramento da pobreza é uma prova da

transformação da assistência social num controle punitivo e pela ativação do sistema penal para lidar mais de perto com a clientela tradicional da assistência aos destituídos, [...], a “*penalização*” incipiente do bem-estar social combinada à “*assistencialização*” degradada da prisão (Wacquant, 2012, p. 18).

Notadamente, o Estado-providência desapodera-se da sua obrigação social e passa a destinar os benefícios para os privilegiados, enquanto aos dominados e oprimidos (pobres e negros) resta apenas a disciplina e punição (Wacquant, 2003), fazendo nascer um Estado penal, que se particulariza pela exclusão. O combate a insegurança social é o leme que conduz este Estado penal, que exerce uma “*dupla regulação da pobreza pela ação conjunta da assistência social transformada em trabalho social e de uma agressiva burocracia penal*” (Wacquant, 2012, p. 17). Para tanto, o Estado recorre a contenção punitiva como técnica para refrear os crescentes índices de marginalidade dos centros urbanos.

Esta técnica alberga a ansiedade social difusa que flui através das regiões médias e baixas do espaço social como reação à desintegração do trabalho assalariado e ao reaparecimento da desigualdade, convertendo-a em rancor popular contra os beneficiários do bem-estar social e os criminosos de rua, imaginados como categorias gêmeas, separadas e caluniadas, que sabotam a ordem social com a sua moralidade dissoluta e o seu comportamento dissipado, devendo, portanto, ser colocados sob uma tutela severa (Wacquant, 2012, p. 20).

Contudo, a criminalidade não reduziu mesmo diante do Estado penal. Logo, o argumento de que a prisão iria combater a insegurança social não se sustentou, pois, na verdade, a ascensão do Estado penal representou, na concepção de Wacquant (2003), apenas uma justificativa para desobrigar o Estado caritativo de cumprir seu papel social com a população pobre, cuja assistência era vista como um motivo para que esta população não quisesse trabalhar e se tornasse dependentes dos benefícios sociais.

A partir desta conjuntura, o que se observou foi um fosso entre os chamados pobres merecedores e pobres indolentes. Estes últimos descritos como vagabundos, eram empurrados “através da coação para os segmentos inferiores do mercado de trabalho” (Wacquant, 2003, p. 41), sendo submetidos a exploração e recebendo baixos salários, que mal dava para garantir a sobrevivência própria e de sua família, levando, não raramente, os indivíduos mais pobres a procurar na criminalidade uma maneira de possibilitar a sua subsistência.

Doravante, o Estado penal acaba adotando uma postura rígida contra os pobres e marginalizados, que para reforçar a normalização da insegurança social por meio da contenção punitiva “oferece ajuda não *para* os pobres, mas sim *dos* pobres, mediante o “desaparecimento”, pela força, dos mais problemáticos e o encolhimento do número de pessoas que se beneficiam das políticas sociais [...] e [...] pelo inchaço dos calabouços [...] carcerário” (Wacquant, 2012, p. 21).

Esse inchaço atualmente se traduz no aumento do encarceramento e é observado quando analisamos os dados da população privada de liberdade em todo mundo. Nesse cenário, o Brasil ocupa a terceira posição no ranking mundial ficando atrás apenas dos Estados Unidos e da China, ao passo que ocupa a primeira posição dentre os países da América do Sul¹⁰.

A fim de apresentar a configuração dos sistemas prisionais brasileiros, a tabela a seguir (Tabela 1) reúne os principais dados da população privada de liberdade em todo país.

Tabela 1. População privada de liberdade no Brasil, em 2022

Total de pessoas privadas de liberdade	832.295
Quantidade de pessoas privadas de liberdade custodiadas no Sistema Penitenciário	826.740
Quantidade de pessoas privadas de liberdade (Polícia e Segurança Pública)	5.555
Total de vagas ¹¹	596.442
Déficit de vagas ¹²	235.853
Taxa de ocupação ¹³	140%
Taxa de aprisionamento ¹⁴	390,17

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (Brasil, 2022).

Para melhor ilustrar, a Tabela 2 apresenta o extrato dos dados do sistema prisional de cada Estado da federação.

Tabela 2. Principais dados do Sistema Penitenciário brasileiro, por Estado federativo, em 2022

Estado	Nº de habitantes	Total de PPL	Capacidade	Taxa de ocupação(%)	Taxa de aprisionamento
Acre	829.780	6.016	5.828	103,2	663,38
Alagoas	3.125.254	12.049	4.631	260,1	358,03
Amapá	774.268	2.977	2.848	104,5	339,22
Amazonas	3.952.262	13.271	11.999	110,6	310,80
Bahia	14.659.023	17.117	16.660	102,7	114,23
Ceará	8.936.431	37.255	24.767	150,4	403,17
Distrito Federal	2.923.369	27.380	13.652	200,5	884,85
Espírito Santo	3.975.100	23.179	17.393	133,2	564,17
Goiás	6.950.976	26.789	18.574	144,2	371,73
Maranhão	6.800.605	12.651	13.857	91,2	176,86
Mato Grosso	3.784.239	19.925	18.162	109,7	558,56
Mato Grosso do Sul	2.833.742	21.884	12.536	174,5	770,78
Minas Gerais	20.732.660	70.030	50.622	138,3	327,06
Pará	8.442.962	19.757	18.469	106,9	225,10
Paraíba	4.030.961	12.824	9.195	139,4	315,87

¹⁰ Segundo informações disponíveis no Worl Prison Brief, uma base de dados online sobre os sistemas prisionais de todo o mundo (<https://www.prisonstudies.org/>).

¹¹ O SISDEPEN informou apenas a capacidade de vagas disponíveis no Sistema Penitenciário.

¹² O déficit de vagas representa a diferença entre o número total de PPL existente e o número de vagas disponíveis em todo o sistema.

¹³ A taxa de ocupação é calculada pela razão do número de PPL e número de vagas existente.

¹⁴ A taxa de aprisionamento corresponde a razão do número total de PPL's e a quantidade populacional do país, cujo valor obtido é multiplicado por 100 mil.

Paraná	11.835.379	87.068	43.954	202,7	750,75
Pernambuco	9.051.113	50.075	18.335	284	517,58
Piauí	3.270.174	5.878	4.260	137,9	178,70
Rio de Janeiro	16.615.526	58.104	40.108	144,8	332,72
Rio Grande do Norte	3.303.953	12.067	8.920	135,2	338,87
Rio Grande do Sul	11.088.065	42.209	34.123	123,6	368,10
Rondônia	1.616.379	14.736	11.988	122,9	811,78
Roraima	634.805	4.587	2.594	176,8	702,76
Santa Catarina	7.762.154	27.004	25.650	105,2	367,98
São Paulo	46.024.937	196.074	157.079	124,8	420,32
Sergipe	2.211.868	6.773	5.410	125,1	289,63
Tocantins	1.584.306	4.114	4.508	91,2	255,95

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022) e do Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (Brasil, 2022).

Os dados indicados nas Tabelas 1 e 2 só confirmam o que Wacquant (2012) vinha apontando em seu trabalho: o encarceramento da classe pobre os retira de circulação, afastando-os da sociedade, para que não perturbem a atividade produtiva. Na verdade, a punição dirigida aos pobres é uma medida para preservar o mecanismo produtivo e mantê-lo em funcionamento, protegendo os interesses dos capitalistas. Portanto, a vida em sociedade passa a ser administrada pelo capitalismo.

O controle do desvio enquanto legitimação aparente das instituições penais constitui, pois, uma construção social por meio da qual as classes dominantes preservam as bases materiais da sua própria dominação. As instituições de controle não tratam a criminalidade como fenômeno danoso aos interesses da sociedade em seu conjunto; ao contrário, por meio da reprodução de um imaginário social que legitima a ordem existente, elas contribuem para ocultar as contradições internas ao sistema de produção capitalista. Em outras palavras, numa sociedade capitalista o direito penal não pode ser colocado a serviço de um “interesse geral” inexistente: ele se torna, necessariamente, a expressão de um poder de classe (De Giorgi, 2006, p. 36).

Em sua obra *As Prisões da Miséria*, Wacquant retrata a violência criminal nos Estados Unidos e que se espalhou pelo mundo, inclusive no Brasil, e adjetiva esta postura de tolerância zero que se tornou um “instrumento de legitimação da gestão policial e judiciária da pobreza” (Wacquant, 2011, p. 38). Portanto, a prisão representa uma forma de gerenciar e controlar a pobreza, e torna-se mais cruel quando é direcionado ao negro, pois:

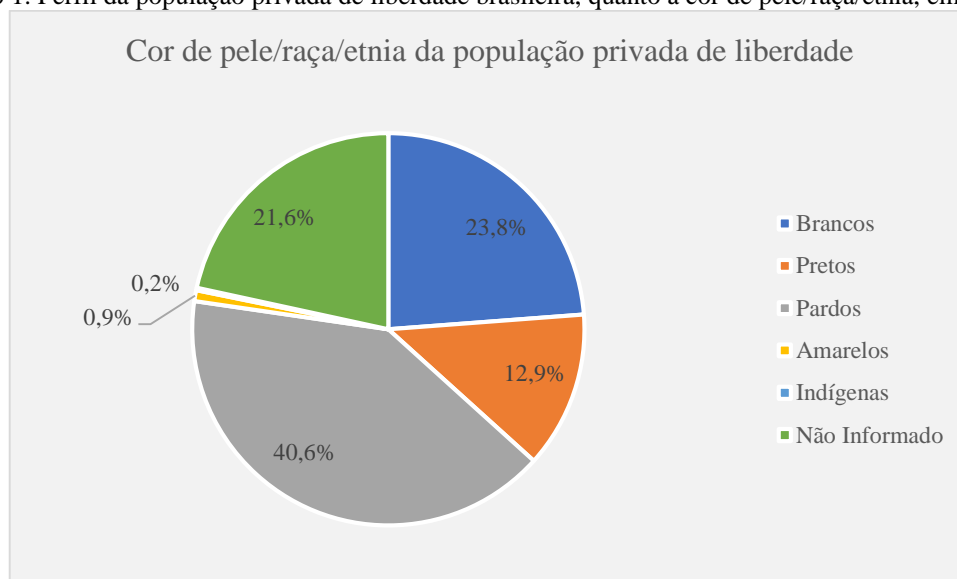
A “tolerância zero” apresenta portanto duas fisionomias diametralmente opostas, segundo se é o alvo (negro) ou o beneficiário (branco), isto é, de acordo com o lado onde se encontra essa barreira de casta que a ascensão do Estado penal americano tem como efeito – ou função – restabelecer e radicalizar (Wacquant, 2011, p. 45).

Sendo assim, essa política de tolerância zero (ou melhor: a política penal) se concretiza duplamente: primeiro como mecanismo de punição, que controla e retira os pobres da sociedade; segundo como um instrumento de segregação, que estereotipa os

negros e os condena à prisão pela cor da pele. Portanto, há o que Wacquant (2003, 2011) chama de seletividade penal, ou seja, certos grupos de pessoas já são rotulados e classificados como suspeitos de atos criminosos, por exemplo os pobres (seletividade social) e os negros (seletividade racial).

O próprio perfil das pessoas privadas de liberdade que estão encarceradas no sistema prisional brasileiro coadunam com essa conclusão: cerca de 53,5% são formados por negros (o que inclui as pessoas que se declaram pretas e pardas), como podemos observar pelo gráfico abaixo (Gráfico 1).

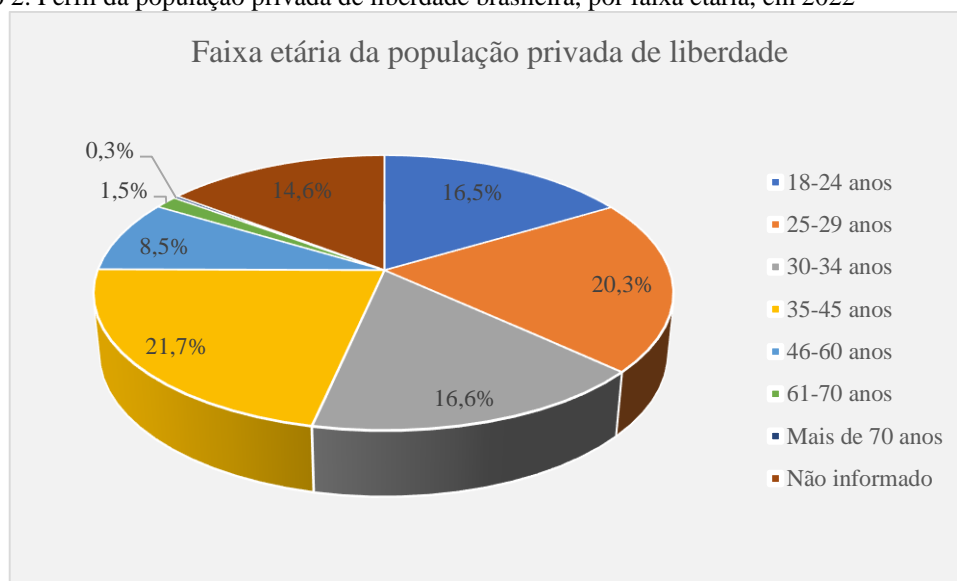
Gráfico 1. Perfil da população privada de liberdade brasileira, quanto à cor de pele/raça/etnia, em 2022



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (Brasil, 2022).

Essa seletividade, para além de social e racial, também se caracteriza pela seleção etária, já que a população jovem é uma das mais encarceradas: quase 37% das pessoas privadas de liberdade estão na faixa etária de 18 a 29 anos de idade (Gráfico 2).

Gráfico 2. Perfil da população privada de liberdade brasileira, por faixa etária, em 2022



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (Brasil, 2022).

Essa onda punitiva seleciona as pessoas que devem ser encarceradas por não serem vistas como adequadas moralmente para viverem fraternalmente com os capitalistas e brancos, quando, de fato, essa “ideia de condutas desordeiras ou antissociais criminalizadas resultou em seletividade, estigmatização e criminalização dos pobres em todo o mundo” (Batista, 2011, p. 103). Por isso, Wacquant (2011) nomeia a prisão como um espaço que é reservado ao armazenamento dos “indesejáveis” da sociedade.

Máquina varredora da precariedade, a instituição carcerária não se contenta em recolher e armazenar os (sub)proletários tidos como inúteis, indesejáveis ou perigosos, e, assim, *ocultar* a miséria e *neutralizar* seus efeitos mais disruptivos: esquece-se frequentemente que ela própria contribui ativamente para estender e perenizar a insegurança e o desamparo sociais que a alimentam e lhe servem de caução. Instituição total concebida para os pobres, [...], a prisão não pode senão empobrecer aqueles que lhe são confiados e seus próximos, despojando-os um pouco mais dos magros recursos de que dispõem quando nela ingressam, obliterando sob a etiqueta infamante de “penitenciário” todos os atributos suscetíveis de lhes conferir uma identidade social reconhecida [...], e lançando-os na espiral irresistível da pauperização penal [...] (Wacquant, 2011, p. 151).

Isso nos dá a dimensão de que a política punitiva é restrita aos pobres e negros, demonstrando que, no cenário neoliberal, o sistema penal reforça essa corrente discriminatória, em razão de:

[...] o fato de a seletividade social e etnoracial da prisão ter sido mantida, e mesmo reforçada, uma vez que ampliou enormemente seu influxo, demonstra que a penalização não é uma lógica controladora em larga escala, que atravessa cegamente a ordem social para subjugar e atar seus diversos componentes. Ao contrário. É uma técnica distorcida que não se aplica por igual nos diferentes níveis de classe, etnicidade e lugar e que opera para dividir populações e

diferenciar categorias de acordo com concepções estabelecidas de valor moral (Wacquant, 2012, p. 22).

Reiterando essa concepção, Amâncio e Valença (2021, p. 159-160) assim expõem

Vivemos num país onde a prisão, na qualidade de instituição, e o encarceramento são reconhecidos, exclusivamente, como espaço e forma para punir indivíduos que cometem crimes e passam a ferir os direitos dos demais cidadãos. Sabemos do processo de encarceramento de maneira muito alheia; a sociedade tem acesso a poucas informações acerca dos problemas, da violência e, menos ainda, sobre a falta de apoio que estes indivíduos encarcerados enfrentam.

Com isso é preciso limitar os efeitos da população dita miserável, que coloca em risco a estabilidade e continuidade do domínio capitalista. Surge, então, um novo governo da miséria, onde “a prisão ocupa uma posição central e que se traduz pela colocação sob tutela severa e minuciosa dos grupos relegados às regiões inferiores do espaço social [...]” (Wacquant, 2003, p. 55).

Ao analisar a posição das prisões no neoliberalismo, o autor anuncia:

Em nossos dias, o aparelho carcerário [...] desempenha um papel análogo com respeito aos grupos que se tornaram supérfluos ou incongruentes pela dupla reestruturação da relação social e da caridade do Estado: as frações decadentes da classe operária e os negros pobres da cidade. Ao fazer isso, ele assume um lugar central no sistema dos instrumentos de governo da miséria, na encruzilhada do mercado de trabalho desqualificado, dos guetos urbanos e de serviços sociais “reformados” com vistas a apoiar a disciplina do trabalho assalariado dessocializado (Wacquant, 2011, p. 104).

A partir do neoliberalismo, é incontestável que a defesa da atuação mínima do Estado causou (e incentivou) cortes drásticos de recursos financeiros para a implementação das políticas sociais, como a educação. Essa medida atingiu de imediato a população mais pobre, que eram as beneficiárias dessas políticas. Isso é testemunhado por Wacquant (2012) quando subscreve:

A remontagem neoliberal do estado também explica o agudo preconceito de classe, etnoracial e espacial, que atropela a retração simultânea do seu seio social e a expansão do seu punho penal: as populações mais direta e adversamente impactadas pela restauração convergente do mercado de trabalho e da assistência pública mostraram ser também os “beneficiários” privilegiados da amplitude penal das autoridades. [...] onde o *boom* carcerário encurralou (sub)proletários negros, imobilizados no hipergueto despossuído. [...] (Wacquant, 2012, p. 30).

Em contrapartida, Wacquant (2003) aponta que os investimentos destinados ao sistema prisional cresceram. Embora isso não represente investimento na efetivação das políticas sociais voltadas para a garantia dos direitos humanos da pessoa privada de liberdade (o que inclui, por exemplo, o acesso à educação).

A fim de entender como essa questão apresentada por Wacquant se relaciona com o cenário atual, as informações a seguir indicam os custos da pessoa privada de liberdade para o sistema penitenciário brasileiro no ano de 2022 (Tabela 3).

Tabela 3. Custo da pessoa privada de liberdade para o Sistema Penitenciário brasileiro no ano de 2022

Mês	Despesa total (R\$)	Despesa com pessoal ¹⁵ (R\$)	Outras despesas ¹⁶ (R\$)	Custo médio da PPL/UF (R\$)
Janeiro	1.278.240.151,15	1.000.761.514,74	277.478.636,41	1.657,26
Fevereiro	1.387.941.131,81	1.005.480.160,10	382.460.971,71	1.819,91
Março	3.188.295.752,93	1.070.066.517,22	2.118.229.235,71	4.132,72
Abril	1.747.819.835,31	1.155.128.926,57	592.690.908,74	2.389,00
Maiο	1.748.578.090,00	1.148.481.269,33	600.096.820,67	2.364,99
Junho	1.646.299.060,37	1.205.337.938,29	440.961.122,08	2.219,78
Julho	1.679.973.678,50	1.209.651.518,57	470.322.159,93	2.273,75
Agosto	1.553.303.628,98	1.083.526.713,77	469.776.915,21	2.193,24
Setembro	1.355.631.321,37	947.026.519,99	408.604.801,38	2.139,91
Outubro	1.346.154.867,00	929.846.483,09	416.308.383,91	2.130,33
Novembro	1.359.548.037,21	911.354.562,45	439.193.474,76	2.123,51
Dezembro	1.887.243.392,70	1.240.911.188,30	646.332.204,40	3.068,22
TOTAL ANUAL	20.179.028.947,33			

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (Brasil, 2022).

A análise da Tabela 3 mostra que a despesa anual de 2022 para o sistema penitenciário foi da ordem de R\$ 20.179.028.947,33 (vinte bilhões, cento e setenta e nove milhões, vinte e oito mil, novecentos e quarenta e sete reais e trinta e três centavos), onde o maior gasto apresentado foi em março (R\$ 3.188.295.752,93), cujo custo médio da pessoa privada de liberdade ultrapassou o orçamento de 4 (quatro) mil reais. Ao comparar o valor do custo médio de janeiro e dezembro, os dados indicam um aumento de cerca de 85,1% nesse período. Entretanto, vale chamar a atenção para o valor total apresentado no mês de dezembro, que corresponde a aproximadamente 9,3% da despesa anual, mas certamente este valor é bem superior ao indicado na tabela, tendo em vista que em

¹⁵ Inclui: o salário da Administração Penitenciária, o salário de outros órgãos da Administração Penitenciária, os prestadores de serviço, o estágio remunerado de estudantes e os materiais de expediente (fonte: Brasil, 2022).

¹⁶ Inclui: a alimentação, as taxas de consumo (água, luz, telefone, lixo e esgoto), os alugueis (bens imóveis, moveis, veículos e equipamentos de informática), a aquisição e/ou aluguel de equipamentos (de segurança, informática, veículos, moveis e imóveis), as atividades com as pessoas privadas de liberdade (laborais e educacionais), insumos (colchoes, uniforme, roupas de cama e banho), as contrapartidas da Administração Penitenciária (parcerias com atividades laborais e educacionais), a manutenção dos equipamentos de informática, a manutenção dos equipamentos de segurança, a manutenção predial, os materiais (de escritório, de higiene pessoal e de limpeza), a assistência à saúde da pessoa privada de liberdade e transportes (incluindo o deslocamento da pessoa privada de liberdade para atendimento de saúde ou judicial e também o combustível) (fonte: Brasil, 2022).

dezembro os Estados de Minas Gerais, Pernambuco, Santa Catarina e Sergipe não forneceram os dados orçamentários.

Enquanto esses números ostentam um investimento maciço na aparelhagem e estruturação dos sistemas prisionais, o mesmo dispêndio não se observa quando se trata de aplicar recursos nas políticas educacionais dentro das prisões, como traz os dados da Tabela 4, o que torna bem claro o alheamento do Estado para com o direito à educação das pessoas privadas de liberdade, mesmo que tenhamos uma quantidade bem expressiva de 38% dessa população que chega às prisões sem o ensino fundamental completo, validando a marca histórica de negação e exclusão contra estas pessoas.

Tabela 4. Investimentos nas atividades laborais e educacionais para as pessoas privadas de liberdade no Sistema Penitenciário brasileiro no ano de 2022

Mês	Despesa total (R\$)	Despesa com Atividades laborais e educacionais¹⁷ (R\$)	Aplicação (%)
Janeiro	1.278.240.151,15	8.043.739,87	0,62
Fevereiro	1.387.941.131,81	8.422.188,45	0,6
Março	3.188.295.752,93	13.891.681,02	0,43
Abril	1.747.819.835,31	9.383.624,00	0,53
Maio	1.748.578.090,00	12.172.088,66	0,69
Junho	1.646.299.060,37	11.758.703,72	0,71
Julho	1.679.973.678,50	11.142.834,11	0,66
Agosto	1.553.303.628,98	9.712.753,13	0,62
Setembro	1.355.631.321,37	11.045.664,44	0,81
Outubro	1.346.154.867,00	7.532.987,41	0,55
Novembro	1.359.548.037,21	8.631.755,52	0,63
Dezembro	1.887.243.392,70	5.919.842,18	0,31
TOTAL ANUAL	20.179.028.947,33	117.657.862,51	0,58

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (Brasil, 2022).

As informações sinalizadas na Tabela 4 dão a dimensão do compromisso do Estado para com a soberania do capitalismo, ao passo que reforça a exigência de isolar os pobres para que estes não interfiram no avanço do capital, destituindo-os dos programas sociais que lhe deveriam ser garantidos. Contudo, no Estado penal privilegia-se o fomento na construção e aperfeiçoamento do sistema prisional à medida que subtrai os investimentos da educação (Wacquant, 2003), o que é comprovado quando se analisa que foi injetado menos de 0,6% do orçamento total do sistema prisional, para o ano de 2022, nas atividades laborais e educacionais desenvolvidas com as pessoas privadas de liberdade. Ainda que o SISDEPEN não disponibilize os dados dos investimentos

¹⁷ O SISDEPEN não fornece dados das despesas com as atividades educacionais de forma isolada, por isso não foi possível mensurar os reais valores destinados à educação das pessoas privadas de liberdade.

destinados exclusivamente à educação, mas considerando a análise da Tabela 4 é possível estimar que a porcentagem de aplicação de recursos nas políticas educacionais foi muito menor.

Esta redução no orçamento para as políticas educacionais e incremento nas prisões, comprova que o Estado-providência extingue sua função social em substituição ao Estado penal. Este “novo” Estado passa ao posto do que Wacquant (2003) chama de Big Government carcerário. Isso expressa que “a construção de prisões tornou-se, de fato, o principal programa de habitação social do país”, ou seja, trata-se, portanto, de “substituir o tratamento assistencial da miséria por sua gestão penal” (Wacquant, 2003, p. 86).

Diante desta nova função assumida pelo Estado, é necessário refletir: que homem e mulher irá voltar para a sociedade após o cumprimento de sua pena? Qual a contribuição que a educação poderá deixar para a vida destas pessoas no momento pós-prisão? Essas e outras indagações nos fazem (re)pensar a dimensão que a educação assume nos espaços prisionais. Não se trata apenas de capacitar a pessoa para uma oportunidade profissional, mas é ir além. É dar a chance a cada um desses homens e dessas mulheres, que já foram excluídos/excluídas, uma chance de se sentirem pertencentes e incluídos/incluídas. É dar a chance de poderem perceber que a educação é uma nova porta que se abre para eles, para que possam ver e compreender o modelo de sociedade em que vivemos.

Portanto, fundamentado nestas premissas torna-se urgente suscitar uma discussão que tenha como ponto principal a educação como um direito a ser garantido e efetivado dentro dos sistemas prisionais, desmitificando e até mesmo repudiando a defesa de que a oferta de educação nestes espaços deva ser vista como um merecimento a ser cedido somente para os homens e as mulheres que são eleitos/eleitas como merecedores/merecedoras.

2.2. A educação nas prisões: um direito e não um privilégio

Antes de iniciar os apontamentos, deixamos claro que partimos do entendimento de que sendo a educação um direito universal, como tal deve ser garantida inclusive às pessoas que se encontram privadas de sua liberdade. No entanto, a educação no sistema prisional tem que ser olhada como uma política, criando, para isso, condições e estratégias para oportunizar que todas ou o maior número possível de pessoas privadas de liberdade tenham garantido esse direito.

A educação nas prisões, assegurada como um direito, está prevista, na esfera internacional, nas Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros¹⁸ (1955). Este documento, na Regra 77, nomeada Educação e recreio, especifica:

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).

Para Graciano (2005), esta Regra, deixa evidente três entraves para a efetivação do direito à educação nas prisões, a considerar: a) primeiro: a educação a ser ofertada não precisa ser necessariamente a formal, que é uma obrigação do Estado, além de validar uma confusão entre educação, ensino religioso e educação não formal; b) segundo: o Estado é obrigado a garantir apenas a alfabetização à pessoa privada de liberdade; c) terceiro: é facultado a incorporação da educação prisional ao sistema educacional.

Na legislação brasileira, a educação foi reconhecida como um direito da pessoa privada de liberdade, em 1984, na LEP, prescrevendo-a como um dispositivo assistencialista ser concedido a essas pessoas. Apesar deste reconhecimento, é inegável que a educação nos sistemas prisionais esteve em estado de invisibilidade durante muito tempo, mesmo nas legislações. Além do que, até hoje a educação às pessoas privadas de liberdade não é sancionada como uma modalidade específica de ensino, sendo enquadrada dentro da EJA, que é conceituada, na LDB, como àquela voltada a atender as pessoas que não tiveram acesso ou não conseguiram concluir seus estudos na idade própria.

As primeiras políticas educacionais direcionadas às pessoas privadas de liberdade foram publicadas apenas em 2009 e 2010, com as Diretrizes Nacionais: a Resolução nº 03/2009, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais, e a Resolução nº 2/2010, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

¹⁸ A partir de 17 de dezembro de 2015, por meio da Resolução 70/175 da Assembleia Geral das Nações Unidas, a ONU renomeou estas Regras de Regras de Nelson Mandela, em homenagem e reconhecimento da luta de Nelson Rolihlahla Mandela, presidente da África do Sul de 1994 a 1999, e grande líder do movimento contra o regime de segregação racial daquele país, o apartheid.

A aprovação destas Diretrizes Nacionais foi considerada um grande passo para a normatização da educação nos sistemas prisionais, tornando-a obrigação atribuída aos representantes da instituição governamental, deixando se ser um projeto que ficava a cargo do interesse do gestor penal, como ressalta Julião (2014a). Mesmo com esta aprovação, a educação para pessoas privadas de liberdade não se constitui como uma modalidade específica, sendo ofertada por meio da EJA, por ser considerada a que melhor se enquadra a este público.

Ainda que a nossa Constituição tome a educação como um direito universal, na contramão estão os dados do SISDEPEN (Brasil, 2022), que indicam que apesar da maioria das pessoas privadas de liberdade terem baixa escolaridade, apenas cerca de 12,6% delas têm acesso a alguma atividade educacional relacionada à educação de jovens e adultos (alfabetização, ensino fundamental ou ensino médio)¹⁹ nas prisões brasileiras (Tabela 5).

Tabela 5. Pessoas privadas de liberdade em atividades educacionais no Sistema Prisional brasileiro no ano de 2022

Nível de ensino	Pessoa Privada de Liberdade		Total
	Homem	Mulher	
Alfabetização	14.897	1.311	16.208
Ensino Fundamental	53.237	4.748	57.985
Ensino Médio	27.656	2.619	30.275
Ensino Superior	1.796	224	2.020
Curso Técnico (acima de 800 horas de aula)	586	90	676
Curso de Formação Inicial e Continuada (capacitação profissional acima de 1.600 horas de aula)	11.525	1.716	13.241
Programas de Remição pelo estudo através da leitura	90.936	8.106	99.042
Programas de Remição pelo estudo através do esporte	6.064	744	6.808
Atividades educacionais complementares (videoteca, lazer, cultura)	210.083	40.477	250.560
Total	416.780	60.035	478.815

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (Brasil, 2022).

¹⁹ Considerando os dados fornecidos no relatório do 12º ciclo de coletas (janeiro-junho de 2022) do SISDEPEN informa que haviam 476.815 pessoas privadas de liberdade em alguma atividade educacional, mas destas consideraremos como efeito quantitativo apenas 104.468 por estarem diretamente envolvidas com a alfabetização e ensinos fundamental e médio. As demais atividades referem-se a: ensino superior (2.020), curso técnico (676), curso de formação inicial e continuada (13.241), remição de pena pela leitura (99.042) e/ou esporte (6.808) e atividades complementares (250.560).

Esse baixo quantitativo de pessoas privadas de liberdade com acesso à educação básica pode ser justificado por diversos fatores, como: as condições precárias das unidades escolares em funcionamento no sistema prisional que compromete a ampliação do número de vagas; a preferência da pessoa privada de liberdade que acaba optando pelo trabalho do que pela inserção no processo educacional; e até mesmo pelo discurso defendido por representantes do sistema prisional que entendem a educação como um privilégio que deve ser concedido apenas às pessoas julgadas como merecedoras (Carreira; Carneiro, 2009; Lobato *et al.*, 2020; Onofre; Julião, 2013). Este último ponto é até reforçado na própria LEP, que no art. 126, admitia apenas o trabalho como único instrumento de remição de pena²⁰, destinando, portanto, a educação a uma “descaracterização como um direito” (Julião, 2014a, p. 199).

Assim, negar ou excluir o direito à educação para as pessoas privadas de liberdade, segundo Oliveira e Araújo (2013), demonstra uma fragilidade, por parte do Estado, na efetivação das políticas educacionais para este público, comprometendo a sua formação e o seu reconhecimento como sujeitos de direito. Reforçamos que “é na educação como prática de liberdade, na reflexão, que o indivíduo toma para si seus direitos como fatos e realidade” (Fernandes; Paludeto, 2010, p. 237).

Silva (2019) prossegue

[...] quando o Estado se omite de oferecer educação escolar [...] a essa parcela [...] excluída, apenas confirma que há muito se desresponsabiliza de prover uma educação pública, gratuita e de qualidade social a todos. Legítima dessa forma, desigualdades de naturezas diversas, como a social, a racial e a educacional. Por conseguinte, conserva a vulnerabilidade dessa parcela à exclusão social e ao crime, bem como alimenta o ciclo de injustiças sociais, da reincidência no pós-pena e da violência, que acomete o país e faz sofrer toda a sociedade [...]. (Silva, 2019, p. 394-395).

À vista disso, reafirmamos o papel substancial da educação para as pessoas privadas de liberdade, indo além de uma possibilidade de fazer com que esta pessoa possa ocupar o tempo que ela tenha disponível na prisão, faz com que ela se sinta participante e incluída no processo educacional, dando-lhe a oportunidade de exercer a sua autonomia e participar igualmente da educação. Assim, a educação se apresenta como um “caminho para a compreensão da vida, para decodificar e reconstruir com outras ferramentas –

²⁰ A Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011, alterou os Art. 126, 127, 128 e 129 da LEP para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Reconhecendo e admitindo, assim, que o estudo pode ser contabilizado para redução da pena da pessoa privada de liberdade.

desconstrução/reconstrução as suas ações e seus comportamentos” (Onofre; Julião, 2013, p. 60).

Nessa perspectiva, Julião (2014a, p. 192) toma a educação “como um dos meios de promover a integração social e a aquisição de conhecimentos que permitam aos reclusos assegurar um futuro melhor quando recuperar a liberdade”. Por isso, quando falamos em direito à educação para pessoas privadas de liberdade, devemos partir do princípio de que não se trata mais de defender se a educação é ou não necessária, como afirma Gadotti (2009), uma vez que

Parece óbvio, para todos, que ela é necessária para a conquista da liberdade de cada um e o seu exercício da cidadania, para o trabalho, para tornar as pessoas mais autônomas e mais felizes. A educação é necessária para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo de novo, necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo, numa sociedade baseada no conhecimento (Gadotti, 2009, p. 17).

Todavia, é imprescindível oferecer condições que possibilitem às pessoas privadas de liberdade o acesso, a continuidade e a conclusão dos seus estudos, em todos os níveis de ensino da educação básica, já que

o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (Mészáros, 2008, p. 65).

Nesse sentido, é função do Estado garantir o direito à educação aos grupos socialmente vulnerabilizados, aqui representados pelas pessoas privadas de liberdade. Cabe ao Estado a obrigatoriedade de elaborar e implementar as chamadas políticas educacionais, que visem salvaguardar a prerrogativa, a todo cidadão, do exercício da educação como um direito fundamental. Contudo, há “uma lacuna entre a educação proclamada como um direito social e sua efetivação na prática” (Glória, 2002, p. 210).

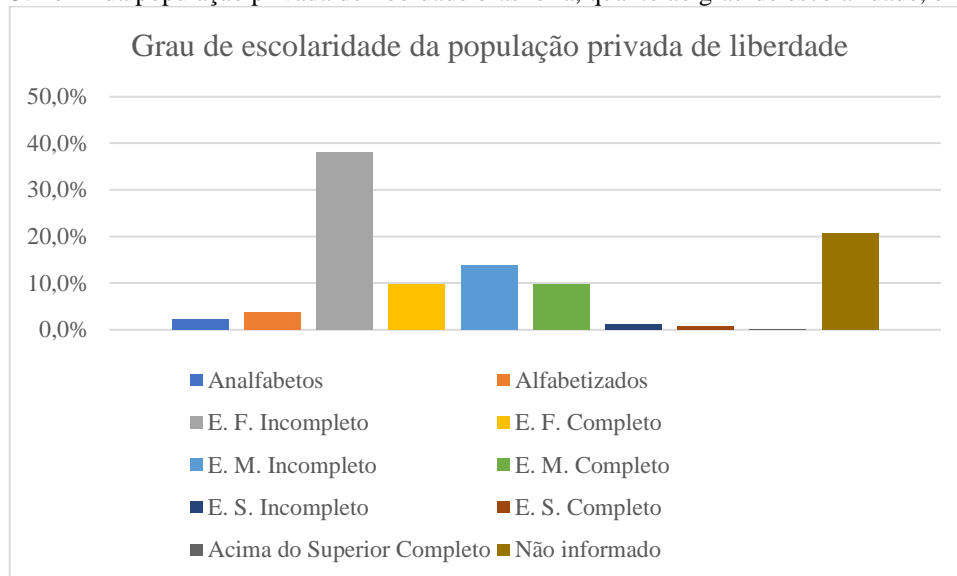
Abreu e Arelaro (2019, p. 141) fundamentam esta discussão ao exporem que um dos grandes problemas do direito à educação para pessoas privadas de liberdade está na

[...] questão da baixa escolaridade ou a falta dela para a maioria dos detentos dos presídios brasileiros. Vários são os fatores elencados para justificar uma demanda tão grande de pessoas oriundas das classes populares excluídas das políticas sociais básicas que são a maioria no sistema prisional. Esse é um problema que atinge mais diretamente as pessoas excluídas dos direitos fundamentais da pessoa humana, como o direito à vida, à dignidade, à saúde, à moradia e à educação, muitas vezes essa exclusão cruel alimenta as infrações e, por conseguinte, a indústria de penalizar somente o pobre.

Isso é corroborado pelos próprios dados sobre o perfil de escolaridades das pessoas privadas de liberdade no ano de 2022, onde aproximadamente 38% dessas

pessoas não possuem o ensino fundamental completo, conforme nos mostra o gráfico a seguir (Gráfico 3).

Gráfico 3. Perfil da população privada de liberdade brasileira, quanto ao grau de escolaridade, em 2022



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (Brasil, 2022).

Apesar desse número elevado de pessoas privadas de liberdade que chegam às prisões sem terem concluído o ensino fundamental, apenas 12,6% estão inseridas em atividades de educação básica nas prisões. Isso evidencia “que há uma discrepância significativa entre o ‘discurso da inclusão’, que proclama o direito de todo cidadão à educação escolar, e a realidade prática, que continua a excluir muitos indivíduos do exercício da cidadania” (Glória, 2002, p. 214).

Portanto, estamos testemunhando a violação do direito constitucional à educação. Essa realidade se torna mais grave quando os dados sobre o levantamento das pessoas privadas de liberdade mostram que elas são, em maior número, pobres e negros, o que é argumentado por Arroyo, que afirma “[...] o direito [...] à educação segue a histórica marginalização e segregação social e racial dos direitos sociais, econômicos, políticos, segregação tão persistente na cultura e na estrutura elitistas, conservadoras” (Arroyo, 2015a, p. 18).

Freire (2016) adentra nesta discussão trazendo um apontamento que merece ser aqui destacado. Essas pessoas que são penitencializadas com a marginalização tornam-se um objeto de violência, e excluídas do contexto social, sendo “um representante das camadas dominadas da sociedade, em oposição consciente ou inconsciente àqueles que, no interior da estrutura, o tratam como uma coisa” (Freire, 2016, p. 125).

Não bastasse tal violação, estes jovens e negros estão sendo martirizados com o que Arroyo (2015b) nomeia de nova segregação social e racial, um fenômeno que é marcado pela descrença na educabilidade, que os elegem como pessoas “ineducáveis” e “inviáveis como humanos”, sendo rotulados como pessoas violentas e delinquentes, já que a própria cultura social e racista os estereotipa “se é pobre ou negro, logo propenso está a ser violento” (Arroyo, 2015b, p. 38). Por conseguinte, eles são vistos e tratados como inferiores, pessoas perigosas e ameaçadoras, cabendo a elas somente um destino: a prisão (Arroyo, 2015b).

Arroyo (2015b, p. 26) considera que nesta nova segregação social e racial o principal papel da escola é moralizar as classes marginalizadas, pois é a imoralidade que leva uma pessoa ao mundo do crime e à prisão, uma vez que esta segregação “é legitimada na condenação, porque sem valores de ordem, de trabalho, de respeito à propriedade, ao convívio social repõe com centralidade a função moralizadora esperada e não cumprida da escola”. Ao invés disso, a escola deveria assumir uma postura coerente e “denunciar a criminalização moralizante a que a sociedade os condena porque são pobres, negros [...] por sobreviver” (Arroyo, 2015b, p. 33).

Assim, essas pessoas acabam sendo discriminadas socialmente pelas suas condições, restando a eles apenas um “lugar social em que foram inferiorizados: nos lugares sem lei, sem moralidade. Não nos lugares de justiça em defesa de seus direitos, mas sob o controle da justiça penal porque julgados ameaçadores. Sem direitos” (Arroyo, 2015a, p. 38).

Ao declará-los ameaçadores, eles são decretados ineducáveis porque rotulados no nível mais primário instintivo, sub-humano. Não são sujeitos de direitos [...], nem da justiça. Nem da educação. Por aí passam as formas mais radicais de negação do direito à educação e da negação dos direitos [...] dos [...] pobres e negros. Por aí passam as formas mais radicais de negação política da ética [...] (Arroyo, 2015a, p. 38-39).

Ou seja, as pessoas privadas de liberdade são estigmatizadas socialmente, um fenômeno que resulta, conforme aponta Silva (2019), do histórico cenário de dominação, exploração e exclusão que as pessoas pobres e negras estão submetidas. De fato, esse panorama vem se configurando e crescendo, principalmente, a partir do sistema capitalista, que determinou um novo molde econômico e social, fazendo com que agora o público destinado às prisões sejam os integrantes da classe mais inferior.

Sendo a prisão um espaço projetado para armazenar os indesejáveis (Wacquant, 2011) da sociedade, controlando-os e disciplinando-os, corroboramos com Oliveira e Araújo (2013, p. 183), que, neste contexto, a educação se apresenta “como uma forma

alternativa de transformação do indivíduo, com a possibilidade de orientar o seu retorno ao convívio social”. Mas não seremos ingênuos de acreditar, que a educação, por si só, será capaz de dirimir todas as questões da criminalidade, em virtude de que neste caso, estas pessoas estão imersas

Num clima em que profundas desigualdades geram exclusão e marginalidade social, que por sua vez geram violência e criminalidade combatidas por políticas rígidas de reclusão e sentenças severas, a resposta não pode depender somente da educação, embora esta tenha um papel insubstituível a desempenhar (Ireland, 2011, p. 30).

Estando a escola inserida na prisão, um espaço marcado pela disciplina e punição, a educação acaba ficando em segundo plano. Assim, “a educação na prisão raramente é acolhida como uma oportunidade” (De Maeyer, 2013, p. 35) de dar às pessoas privadas de liberdade uma nova chance, um novo caminho para que busquem na educação uma forma de libertação das premissas desta sociedade e deste sistema capitalista, como era defendido pelo próprio Freire.

Longe disso, o pensamento predominante, tanto no sistema prisional quanto na sociedade, é que as pessoas privadas de liberdade não são detentoras de direitos e, por conseguinte, a educação passa a ser compreendida como um privilégio para elas, o que foi, inclusive, apontado na Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras (Carreira; Carneiro, 2009) e é argumentado nos trabalhos de Julião (2016) e Onofre (2014). Consciente de que a prisão “deveria respeitar a lei [...]”, mas constitui-se “por sua organização, uma instituição fora-da-lei” (Wacquant, 2003, p. 154), o que fica evidente é que a educação não é priorizada dentro das prisões.

No dizer de De Mayer (2013) a prisão se configura como ambiente antieducativo, ou seja, promotor do que podemos chamar de deseducação, doutrinando as pessoas privadas de liberdade a se adequarem ao sistema prisional e as suas regras, acatando sem questionamentos, as normas impositivas e, por vezes, degradantes da prisão, para que assim possam ser considerados como um “bom preso”, logo merecedores de regalias; caso contrário, podem ser punidos, e como castigo lhe é retirado a garantia constitucional de seus direitos.

Em similaridade, Onofre e Julião (2013) nos dão um indicativo dessa visão. Para os autores, dentro dos sistemas prisionais existem duas concepções opostas: o processo reabilitação, tido como o princípio fundamental da educação, e a cultura prisional que visa a repressão, imposição da ordem e disciplina, a fim de adaptar o indivíduo às regras da prisão.

O pensamento dos autores está em concordância com o termo “despersonalização dos indivíduos” usado por Onofre (2007), quando ela coloca que para tentar sobreviver às condições impostas pela instituição prisão, a pessoa ao ser encarcerada passa a se despir de todo o referencial que foi construído ao longo de sua vida fora da prisão, tendo de deixar de lado as noções de pertencimento social, perdendo a sua personalidade, para se submeter às regras desse sistema à parte: a prisão.

Portanto, “o encarceramento vai trazer ao indivíduo situações novas às quais precisa se adaptar para sobreviver. [...] não dizem respeito somente à dominação do sistema, mas ao convívio com os companheiros, ao convívio cotidiano que ele precisa descobrir” (Onofre; Julião, 2013, p. 55). Assim, surge a chamada sociedade dos cativos, que “se organiza em função de regras e códigos, o que nos leva a supor que estes produzem nos indivíduos efeitos em sua convivência diária, nas concepções sobre a realidade e em sua própria situação no âmbito da escola” (Onofre; Julião, 2013, p. 62).

Apesar de estar na prisão, a pessoa privada de liberdade não pode perder o direito à educação. Contudo, a educação na prisão tem que ser vista pela perspectiva dos direitos humanos, a partir de um “conjunto de ferramentas e de capacidades que ampliam as possibilidades de implementação de projetos que contribuam para a inclusão [...] das pessoas aprisionadas” (Onofre; Julião, 2013, p. 52).

Porém, é o Estado o responsável por “promover práticas de fortalecimento e controle de políticas públicas no sentido de que os direitos [...] básicos sejam garantidos, com igualdade para todos os indivíduos” (Onofre; Julião, 2013, p. 52). Lopes (2013, p. 11) inteira: “o Estado deve fazer uso de instrumentos que tenham como finalidade oferecer aos presos verdadeiras condições de, ao término do cumprimento da pena, retornar à sociedade devidamente reintegrados”.

Em seu trabalho, Julião (2016) analisando as perspectivas políticas e pedagógicas para a proposição de uma discussão acerca do papel da educação no sistema penitenciário, faz uma abordagem a partir dos principais marcos legais, como as Diretrizes Nacionais, publicadas em 2009 e 2010, que versam, respectivamente, sobre a oferta de educação nos estabelecimentos penais (Resolução CNPCP nº 03) e a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (Resolução CNE/CEB nº 2).

Julião (2016) aponta que foi a partir destes documentos que a educação para jovens e adultos não poderia mais ser tratada como uma ação pontual, isolada e voluntária, passando a assumir o status de política pública, que será regida por legislação específica,

cabendo ao Estado a responsabilidade pela sua implementação. Portanto, a educação para pessoas privadas de liberdade não pode ser vista como um “benefício, [...], mas sim direito previsto em lei” (Julião, 2016, p. 28). Apesar disso, poucas pessoas têm acesso à educação na prisão, uma vez que no Brasil temos um número elevado de pessoas privadas de liberdade que não chegaram a concluir o ensino fundamental.

Para mudar esta realidade, Julião (2016, p. 35-36) propõe a necessidade de se pensar em uma educação dentro das prisões que considere “as particularidades, especificidades e características dos sujeitos”, e que não apenas reproduza uma educação vivenciada no extramuro e que não reflete a realidade e especificidade dos alunos privados e das alunas privadas de liberdade. Desse modo, deve-se pensar em uma educação que “vai além do ambiente prisional, sendo garantia de socialização para a vida, inclusive com liberdade” (Julião, 2016, p. 39).

Lobato *et al.* (2020) continuam a contribuição para a discussão sobre a educação como um direito, levantando questões sobre os avanços e os desafios para o direito à educação nas prisões brasileiras.

Apesar dos recentes avanços normativos, a oferta e acesso à educação no cárcere enfrenta muitos desafios, entre elas a forma como vem sendo desenvolvida, sendo relacionada a vontades políticas de cada governo; e, ainda, a compreensão da sociedade e gestores prisionais que veem a educação como privilégio contrapondo a um direito que independe da condição de privação de liberdade (Lobato *et al.*, 2020, p. 1-2).

As autoras indicam que dentre os avanços, está a Lei ° 12.433/2011, que trata da remição de pena por estudo e a Recomendação nº 44/2013 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) que traz outras formas de remição de pena, como a leitura, por exemplo. Como desafios, citam: falta de orientação do Ministério da Educação junto aos Estados no que se refere as ações educativas, insuficiência de recursos para a oferta de educação e a percepção dos agentes prisionais que consideram a educação para estas pessoas como um privilégio (Lobato *et al.*, 2020). Sobre isso, Julião (2016) e Onofre (2014) defendem que a educação nas prisões não pode ser tratada como um privilégio ou benefício, e sim deve ser visto como um direito.

É inegável que a educação só era acessada pela classe detentora do poder, deixando de fora os indivíduos menos favorecidos. Somente após muita luta e resistência da classe minoritária é que a legislação foi reformulada e a educação tornou-se obrigatória, embora ainda restrita a alfabetização e ao ensino primário e, com a CF de 1988, ampliou-se a oferta da educação, apesar de ainda ser limitada. Portanto, o “acesso à educação [...] antes de ser um direito universal surgiu como privilégio elitista, e que

essa desigualdade educacional entre ricos e pobres se perpetuou por muito tempo” (Lobato *et al.*, 2020, p. 9).

Destarte, as autoras revelam que a educação nas prisões retrata a manutenção da desigualdade educacional e concluem dizendo

A educação sozinha não resolverá todos os problemas sociais das pessoas privadas de liberdade, mas de certo é um fator fundamental para emancipação social, logo, capaz de combater as condições de permanência de desigualdades sociais. Para tanto precisa ações políticas, de instituições que o promovam não como favor, mas como um direito que independe da condição que a pessoa se encontre [...] (Lobato *et al.*, 2020, p. 17-18).

Nessa perspectiva, Azevedo (2019) discorre que há uma distância entre a garantia do direito à educação e a efetividade das políticas educacionais para as pessoas privadas de liberdade. Com propriedade, Lopes nos alerta que a “negação aos direitos [...] não afeta somente o apenado, mas a sociedade como um todo [...]” já que “muitos acabam por retornar ao convívio social ainda mais agressivos” (Lopes, 2013, p. 11-12).

Azevedo (2019) deduz que uma medida seria a expansão da oferta escolar, aproximando-se das conclusões de Leme (2018), o qual coloca a essencialidade de reorganização das políticas a fim de que tenham como meta a inclusão e a permanências dessas pessoas no processo educativo. Azevedo (2019) acrescenta a necessidade de aumentar o número de salas de aulas ou espaços destinados à educação e implementação de políticas que oportunizem as pessoas privadas de liberdade concluírem seus estudos e avançarem para a educação superior.

Ao trabalhar com as pessoas privadas de liberdade em uma penitenciária de Joinville, Lopes (2013) sugere caminhos para a visibilidade das práticas educativas dentro de um sistema prisional, contribuindo, portanto, para a reflexão da educação nas prisões, no sentido de se pensar em meios para a reinserção social dessas pessoas através do exercício da cidadania.

Em sua pesquisa, Lopes (2013) concluiu que a maioria dos alunos privados de liberdade são de baixo poder aquisitivo, que manifestaram interesse em voltar a estudar em busca da remição da pena e também para aprender, pois desejam conseguir bons empregos e salários quando estiverem em liberdade, e correlaciona o índice de evasão a uma dificuldade na alfabetização e em conciliar o estudo com o trabalho, já que muitas pessoas privadas de liberdade além de estudar também trabalham na própria prisão.

A pesquisa de C. Ferreira (2019) indica que as concepções que orientam o processo educativo nas prisões buscam remodelar o comportamento das pessoas privadas de liberdade para torna-las moralmente úteis e produtivas à sociedade e aponta que,

embora na LEP, a educação nas prisões seja entendida como um mecanismo de acesso aos direitos sociais “muitas disputas, resistências e rupturas ainda se dispõem no campo da implementação dessa lei” (Ferreira, C., 2019, p. 13), semelhante ao discurso de Lobato *et al.* (2020). Ou seja, para C. Ferreira (2019), apesar de a educação já estar institucionalizada na maioria dos sistemas prisionais brasileiros, poucas são as pessoas privadas de liberdade que tem acesso a esse direito, uma realidade que também foi apontado no trabalho de Julião (2016).

Mesmo a educação sendo tratada legalmente como um direito, Andrade (2019, p. 36) chama a atenção para o fato de que nas prisões “a garantia do direito à educação [...] permanece sendo concedido como benefício às mulheres e homens em privação de liberdade, em troca de ‘bom comportamento’”. Reitera-se que isso “refletem-se na sociedade como realidade dualista, pois ora esse direito é entendido como uma medida necessária ao processo de reintegração social, ora como um privilégio imerecido” (Ferreira, C., 2019, p. 25).

Porém, ressaltamos que autores (Julião, 2016; Lobato *et al.*, 2020; Onofre, 2014) evidenciam que a educação em contexto prisional não pode ser compreendida como um mérito, ou privilégio, onde somente para alguns poderia ser concedida, mas sim deve ser tratada como descrito na lei: como um direito, a ser garantido a todos. O que é corroborado por Leme (2018, p. 18) que nos diz que “precisamos superar a visão simplista de que os processos educativos não são privilégios e sim direitos”.

Ainda na esteira do direito à educação nas prisões, França (2020) apresenta o resultado de suas pesquisas, que partiu dos discursos de agentes penitenciários, professores e alunos sobre a contribuição da educação para a recuperação e reinserção da pessoa privada de liberdade na sociedade, onde alguns agentes penitenciários, por não acreditarem na recuperação das pessoas privadas de liberdade, dificultam o trabalho docente e consideram a reincidência do egresso como um indicativo do fracasso dessa recuperação.

Em contrapartida, embora relatem a falta de acompanhamento da coordenação, a falta de materiais didáticos e a necessidade de formação continuada para atuarem dentro do sistema penitenciário, os professores compreendem que a educação tem o poder de mudar hábitos e culturas das pessoas privadas de liberdade e qualificá-las para o mercado de trabalho e contribuir na sua volta à sociedade, o que é confirmado, também, na fala dos alunos, que acreditam que a educação lhes dará chances mais dignas de se reintegrarem socialmente e uma abertura para novas oportunidade quanto em liberdade

(França, 2020).

Partindo da análise da percepção de mulheres e homens privados de liberdade, frente ao processo de escolarização no Presídio Feminino de Florianópolis e na Penitenciária de Florianópolis, Andrade (2019) concluiu que para as mulheres voltar a estudar representa um ato de reconciliação familiar, com desejo de conquistar a credibilidade social e influenciar positivamente na vida escolar de seus filhos e netos; enquanto que para os homens, o estudo está vinculado a uma perspectiva profissional e com o mundo do trabalho, quando estiverem fora da prisão.

Em sua tese, Leme (2018) investigou como as práticas educacionais são desenvolvidas nas unidades prisionais de São Paulo, discutindo sobre os limites institucionais que interferem na oferta e na qualidade da educação nas prisões. O autor realizou a coleta de informações que pudessem explicar os baixos índices de atendimento e avaliação das ações desenvolvidas a partir do Programa de Educação nas Prisões, implantada nos estabelecimentos penais paulistas em 2011. A pesquisa apontou a necessidade de reorganização das políticas públicas que tragam como meta a inclusão e a permanência de pessoas privadas de liberdade no processo educativo.

A partir da compreensão de que a educação para pessoas privadas de liberdade é um direito e não um privilégio, é preciso conhecer quais são os instrumentos normativos que legitimam o direito à educação nas prisões, e como as políticas educacionais estão sendo construídas no sentido de garantir o acesso e a permanência dessas pessoas aos espaços escolares dentro dos sistemas prisionais.

3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS INTERNACIONAIS, NACIONAIS E AMAPAENSES PARA AS PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE

Esta seção busca caracterizar a relação das políticas educacionais descritas no arcabouço jurídico e seu processo de implementação nas escolas situadas dentro dos sistemas prisionais. Com esse intuito, traçamos umnexo das normativas internacionais com a construção das legislações nacionais, que sobrepõe a educação como um dos direitos das pessoas privadas de liberdade, que no Brasil começaram a ser tratadas e discutidas a partir da Lei de Execução Penal e foi se desenhando até a construção efetiva das Diretrizes Nacionais para orientar a oferta de educação nas prisões e do Plano Estratégico de Educação no sistema prisional. E finalizando a seção, passamos a tratar dos encadeamentos desses instrumentos normativos e sua repercussão para a oferta de educação nas prisões no Estado do Amapá.

3.1. As Normativas Internacionais para a educação das pessoas privadas de liberdade

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) legitima mundialmente a educação como um direito de todo ser humano, como já foi referenciado na seção anterior. Ainda que tal documento não profira qualquer alusão ao caso das pessoas privadas de liberdade, ainda assim fica subentendido a garantia deste direito a estas pessoas.

Para tanto, é preciso compreender como se desenha as tratativas legais a nível internacional que condicionam o direito à educação das pessoas privadas de liberdade, pensadas por Organismos Internacionais, a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que exercem influências e orientam na elaboração das políticas destinadas a estas pessoas, imbuindo ideias neoliberais que pregam a mercantilização da educação e a preparação de uma mão-de-obra qualificada para atender as necessidades mercadológicas, procurando com isso “construir a ideia de que somente as nações que se adequasse aos moldes propostos por grandes agências internacionais, estariam em condições de competir no mercado globalizado” (Evangelista; Shiroma, 2004, p. 3).

Assentado no trabalho de Noma e Boiago (2010), nos arriscamos a afirmar que os Organismos Internacionais, principalmente a UNESCO, lideram as discussões e normatizações dos documentos internacionais no que concerne à educação da pessoa privada de liberdade e que reverberaram no Brasil na construção do Projeto Educando para a Liberdade, que desencadeou na estruturação das Diretrizes Nacionais para educação nas prisões. Segundo as autoras, devemos entender que essas Instituições Internacionais “não atuam como forças políticas isoladas e desarticuladas dos interesses hegemônicos do capital”, mas são, na verdade, “instâncias intergovernamentais que corroboram formas de regulação social e são muito eficientes para tecer consensos internacionais, elaborar recomendações e planificar políticas para os países ‘desenvolvimento’” (Noma; Boiago, 2010, p. 73).

Apesar de tantos documentos internacionais que sinalizam sobre a educação para as pessoas privadas de liberdade, nesta Dissertação trataremos dos seguintes: as Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros (1955), o Pacto Internacional de Direitos Cíveis e Políticos (1966), os Princípios Básicos Relativos ao Tratamento dos Reclusos (1990), os Princípios e Boas Práticas para a Proteção das Pessoas Privadas de Liberdade nas Américas (2008) e as V e VI Conferências Internacionais de Educação de Adultos (1997; 2009).

Um dos primeiros documentos regulatórios internacionais que institui a educação como uma prerrogativa da pessoa privada de liberdade são as Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros, tutelada no Primeiro Congresso das Nações Unidas para a Prevenção do Crime e Tratamento de Acusados, que aconteceu em 1955, em Genebra, e foi aprovada pela Resolução 663 C (XXIV), do Conselho Econômico e Social da Organização das Nações Unidas (ONU), em 31 de julho de 1957, e aditada pela Resolução 2076 (LXII), de 13 de maio de 1977.

As regras e princípios estabelecidos, quando aplicados, colaboram para a organização do sistema prisional e norteiam as práticas de tratamento das pessoas que estão privadas de sua liberdade, sendo possível os ajustes, por cada país membro, das regras conforme a sua realidade e necessidade, desde que sejam respeitados e garantidos a dignidade humana (ONU, 1955).

Ao que se refere à educação, recomenda, na Regra 77 (Educação e recreio), que sejam adotadas providências a fim de garantir a melhoria da educação e torna obrigatória a oferta de educação aos analfabetos e jovens que estão inseridos dentro dos sistemas prisionais, sendo possibilitado a estas pessoas, quando em liberdade, a continuidade da

educação (ONU, 1955). Ainda, o documento assegura, na Regra 40 (Biblioteca), a existência de “[...] uma biblioteca para o uso de todas as categorias de presos, devidamente provida com livros de recreio e de instrução e os presos serão estimulados a utilizá-la” (ONU, 1955).

As Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros sofreram uma revisão e em 2015 e passaram a ser chamada de Regras de Mandela. As atualizações nas Regras Mínimas, datada de 1955, justifica-se por trazer

[...] orientações atualizadas e muito mais precisas, com instruções exatas para enfrentar a negligência estatal, prestigiando a dignidade daqueles em situação de privação de liberdade para devolver-lhes a essência de seres humanos que são e, bem por isso, obrigam sejam respeitados, proteção contra qualquer espécie de tratamento ou castigo degradante ou desumano, acomodações razoáveis para pessoas com deficiências físicas e mentais, entre outras orientações (CNJ, 2016, p. 12).

Sendo assim, as novas regras foram reformuladas considerando também as recomendações apontadas em alguns outros documentos internacionais (Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e a Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes) e as observâncias de cuidado diferenciado para crianças, adolescentes e mulheres²¹ (CNJ, 2016).

Com a reformulação, a Regra 40 (Biblioteca) passa a ser a Regra 64 (Livros). A Regra 77 (Educação e recreio) passa a vigorar como Regra 104 (Educação e lazer), mudando-se também a redação, que é agora anunciada da seguinte forma:

1. Instrumentos devem ser criados para promover a educação de todos os presos que possam se beneficiar disso, incluindo instrução religiosa, em países onde isso é possível. A educação de analfabetos e jovens presos deve ser compulsória, e a administração deve destinar atenção especial a isso.
2. Na medida do possível, a educação dos presos deve ser integrada ao sistema educacional do país, para que após sua liberação eles possam continuar seus estudos sem maiores dificuldades (CNJ, 2016, p. 43).

Embora haja a necessidade de oportunizar o acesso à educação a todos os que tem esse direito dentro do sistema prisional, o que implica, conseqüentemente, no aumento do número de matrículas, os dados apresentados pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), através da Nota Técnica nº 14/2020/COECE/CGCAP/DIRPP/DEPEN/MJ, indicam que apesar do aumento de 276% no número de pessoas privadas de liberdade envolvidas em atividades educacionais no período de 2012-2019, houve uma involução com taxas de 4,76%, 3,40% e 2,84% nos Estados de Alagoas, Acre e Amapá,

²¹ Ver: as Regras de Pequim, as Diretrizes de Riad, as Regras das Nações Unidas para a Proteção de Jovens Privados de Liberdade e as Regras de Bangkok.

respectivamente. Ainda, no Estado do Amapá apresentou uma redução significativa de 8,5% do ano de 2017 até 2019 (Brasil, 2020).

O Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos (PIDCP) foi homologado na XXI Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966, mas passou a vigorar internacionalmente apenas em 23 de março de 1976. No Brasil, este Pacto foi aprovado pelo Decreto nº 592, em 06 de julho de 1992.

O PIDCP reitera os princípios da Carta das Nações Unidas e reconhece, já no seu preâmbulo, que a “[...] dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo” e que “esses direitos decorrem da dignidade inerente à pessoa humana”, cabendo, portanto, aos Estados membros “a obrigação de promover o respeito universal e efetivo dos direitos e das liberdades do homem” (Brasil, 1992). O artigo 10 deste Pacto, que versa especificamente dos direitos da pessoa privada de liberdade, determina, em seu inciso 1, que esta pessoa deve receber um tratamento humano e digno e, no inciso 3, os sistemas prisionais devem priorizar pela “reforma e a reabilitação moral dos prisioneiros” (Brasil, 1992).

A garantia do direito à educação para a pessoa privada de liberdade também está endossada em dois princípios: nos Princípios Básicos Relativos ao Tratamento dos Reclusos e nos Princípios e Boas Práticas para a Proteção das Pessoas Privadas de Liberdade nas Américas.

Os Princípios Básicos Relativos ao Tratamento dos Reclusos, foram adotados e consagrados pela Assembleia Geral das Nações Unidas, pela Resolução 45/111, de 14 de dezembro de 1990. Além de reiterar a garantia dos direitos humanos e liberdades fundamentais preconizados nos tratados internacionais (DUDH, PIDESC, PIDCP) (Princípio 5) e do direito de ser tratado com o devido respeito e com dignidade (Princípio 1) e sem qualquer tipo de discriminação (Princípio 2), a pessoa privada de liberdade goza do direito de participar das atividades educacionais e culturais que contribuam para o seu pleno desenvolvimento humano (Princípio 6) (ONU, 1990).

Os Princípios e Boas Práticas para a Proteção das Pessoas Privadas de Liberdade nas Américas, foram apresentados no documento Relatoria Especial sobre os Direitos das Pessoas Privadas de Liberdade, aprovados pela Resolução 1/08 da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), em 13 de março de 2008. O documento já anuncia na sua apresentação que os Princípios “são destinados a proteger os adultos [...] contra qualquer forma de detenção, prisão, institucionalização ou custódia, seja por razões

de assistência humanitária, tratamento, tutela ou proteção, seja por crimes e infrações à lei” (OEA; CIDH, 2009).

No tocante à educação, o Princípio XIII – Educação e atividades culturais, estabelece que as pessoas privadas de liberdade “terão direito à educação, que seja acessível a todas elas, sem discriminação alguma, e levará em conta a diversidade cultural e suas necessidades especiais” (OEA; CIDH, 2009, p. 17).

A fim de assegurar o direito à educação para a pessoa privada de liberdade, os sistemas prisionais devem dispor de estrutura com bibliotecas com materiais suficientes (livros, jornais, revistas) e a oferta de ensino fundamental ou básico deverá ser gratuito, atendendo, principalmente, as pessoas que não tiveram acesso ou condições de concluir seus estudos, e também deve ser garantido o acesso ao ensino médio, técnico, profissional e superior a essas pessoas, promovendo a participação de associações civis, organizações não-governamentais e instituições privadas de educação (OEA; CIDH, 2009).

As iniciativas privadas já se fazem presentes dentro dos sistemas prisionais, oferecendo cursos técnicos e profissionalizantes para a população privada de liberdade, como as do Sistema S (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, Serviço Social do Comércio – SESC, Serviço Social da Indústria – SESI e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI). Com isso, constatamos a participação cada vez maior de instituições privadas adentrando nos sistemas educacionais públicos, interferindo nas políticas educacionais, inculcando a lógica de mercado (Peroni, 2018).

A inserção das instituições do Sistema S no sistema prisional vem se dando através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)²², o Pronatec Prisional, que foi instituído nas prisões brasileiras em 2013, mediante um acordo de cooperação celebrado entre os Ministérios da Justiça e da Educação, atendendo as pessoas privadas de liberdade dos regimes fechado, semiaberto, aberto e os egressos. O Pronatec teria surgido a partir de uma necessidade urgente de trabalhadores qualificados para fomentar a produção, possibilitando a concorrência dos produtos brasileiros no mercado globalizado (Rodrigues, 2018).

Criou-se a falsa ideia de que isso seria suficiente para incorporar estas pessoas no mercado de trabalho, quando em liberdade. Entretanto, a isso se opõem as altas taxas de desemprego e as discriminações que ainda persistem contra àqueles (as) que já estiveram

²² O Pronatec foi criado pelo governo federal, pela presidenta Dilma Rousseff, em 26 de outubro de 2011, através da Lei nº 12.513, objetivando ampliar a oferta profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

dentro do sistema prisional. Por isso: “não é apenas com capacitação profissional que se alcançará a inserção no mercado de trabalho, pois, diante do grande número de profissionais qualificados desempregados, o mercado torna-se cada vez mais seletivo, priorizando novas habilitações e competências” (Julião, 2011, p. 148).

A educação para pessoas privadas de liberdade é ofertada por meio de uma modalidade de ensino específica, a EJA, conforme será discutido mais adiante. No caso desta modalidade, um dado anunciado: na América Latina e Caribe “ainda existem 39 milhões de analfabetos, onze por cento da população com quinze anos de idade ou mais” e mais “110 milhões de jovens e adultos que, não tendo concluído o ensino fundamental, podem ser classificados como analfabetos funcionais” (UNESCO, 2012, p. 243).

A preocupação com a crescente taxa de analfabetos, principalmente na população adulta, despertou a atenção da UNESCO para ampliar os debates das problemáticas que incidem na educação dos adultos, já que ela

é crescentemente vista como uma ferramenta importante para reparar a desigualdade social e econômica, para reduzir a pobreza, para preparar a sociedade mundial para novos paradigmas de produção e consumo sustentável, para preparar mão de obra qualificada para as econômicas competitivas, para criar a base para uma cultura de paz e de boa convivência, para estabelecer relações mais harmoniosas entre os ambientes humano e natural, para desenvolver o potencial de todas as pessoas (Ireland, 2012, p. 54).

Assim, a educação de adultos tornou-se o cerne das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA), organizada pela UNESCO, que ocorreram em: Elsinore (1949), Montreal (1960), Tóquio (1972), Paris (1985), Hamburgo (1997) e Belém (2009). No que diz respeito aos compromettimentos restritos às pessoas privadas de liberdade, as discussões avançaram nas V e VI Conferências.

A V CONFINTEA, que aconteceu em Hamburgo em 1997, teve como tema “Educação de Adultos como a chave para o século XXI”. Conforme descreve UNESCO (1999), dessa Conferência resultou a produção da Declaração de Hamburgo e na Agenda para o Futuro, onde a educação, além de um direito, é qualificada como uma condicionante para se vislumbrar o exercício pleno da cidadania e a participação em sociedade e colocando a alfabetização como o pilar do direito humano fundamental. Na Agenda para o Futuro, a educação para pessoas privadas de liberdade é referenciada no Tema VIII (“A educação para todos os adultos: os direitos e aspirações dos direitos grupos”), que no parágrafo 47 trata do reconhecimento do direito dessas pessoas à aprendizagem

a) informando os presos sobre as oportunidades de ensino e de formação existentes em diversos níveis, e permitindo-lhes o acesso a elas;

- b) elaborando e pondo em marcha, n as prisões, amplos programas de ensino, com a participação dos detentos, a fim de responder às suas necessidades e aspirações em matéria de educação;
- c) facilitando a ação das organizações não-governamentais, dos professores e dos outros agentes educativos nas prisões, permitindo, assim, aos detentos o acesso às instituições educativas, estimulando as iniciativas que tenham por fim conectar os cursos dados na prisão com os oferecidos fora dela (UNESCO, 1999, p. 52).

A VI CONFINTEA, com o tema “Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem de adultos”, organizada em parceria com o Ministério da Educação, ocorreu em Belém, em 2009, com a aprovação do documento Marco de Ação de Belém, que reconhece a educação das pessoas adultas como um fator crucial para a promoção da garantia do direito à educação (UNESCO, 2010).

Este documento reporta-se à educação nas prisões no item 11, alínea e (“Alfabetização de adultos”), ao passo que assume que “a alfabetização é um pilar indispensável que permite que jovens e adultos participem de oportunidades de aprendizagem em todas as fases do *continuum* de aprendizagem”, com o compromisso de “(e) concentrar as ações de alfabetização nas mulheres e populações extremamente vulneráveis, incluindo povos indígenas e pessoas privadas de liberdade, [...]” (UNESCO, 2010).

No item 15 (“Participação, inclusão e equidade”), a prática de uma educação inclusiva contribui para o desenvolvimento humano, social e econômico. Portanto, é substancial aumentar a motivação e possibilitar o acesso de todos, ou seja, nem mesmo as pessoas em situação de encarceramento podem ser excluídas do processo educativo, ao contrário, tem-se que “(g) oferecer educação de adultos nas prisões, apropriada para todos os níveis” (UNESCO, 2010).

Após apresentar os principais marcos regulatórios internacionais que orientam a garantia da oferta de educação nos sistemas prisionais, passaremos a destacar as normativas legais brasileiras que tratam das políticas educacionais destinadas às pessoas privadas de liberdade, mostrando a correlação com os instrumentos internacionais, a fim de perceber a influência dos organismos internacionais na prescrição dessas políticas.

3.2. As Políticas Educacionais Nacionais para as pessoas privadas de liberdade

Apesar do reconhecimento internacional da educação como um direito humano universal com a DUDH (1948), o Brasil, muito tardiamente, só colocou a educação como

uma das premissas das pessoas privadas de liberdade em 1984 com a LEP, considerando-a como um dos diversos mecanismos assistencialistas, que em conjunto contribuiriam para um sucesso na prevenção da criminologia e conduzir essa pessoa para a sua volta à sociedade.

Ainda que a LEP formalizasse a garantia do direito à educação para as pessoas privadas de liberdade, este foi um tema que esteve invisível durante muito tempo dos debates das políticas educacionais. Mas precisamente até 1994 quando foi publicado as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil, que fortalecia a inclusão da pessoa privada de liberdade no processo educativo. No entanto, a LDB, documento pilar da educação, sequer fez alusão à essas pessoas.

É a partir do ano de 2006 que as ações voltadas para a educação das pessoas privadas de liberdade ganha um novo sopro, através do Educando para a Liberdade, um projeto interministerial em articulação com a UNESCO, cujo objetivo foi promover as discussões acerca dessa temática, chamando os governos a assumirem a responsabilidade pela construção das políticas educacionais para as pessoas privadas de liberdade e apontando indícios para a elaboração de diretrizes específicas para estas pessoas.

Posteriormente, tivemos grandes avanços no direito à educação das pessoas privadas de liberdade no cenário nacional: nos anos de 2009 e 2010 foram anunciadas as Diretrizes Nacionais que orientaram a oferta de educação nos sistemas prisionais brasileiros; em 2011, o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional cuja pretensão era promover a expansão e a qualificação da educação nas prisões; o Plano Nacional de Educação 2014-2024, cujas metas buscam a redução das taxas de analfabetismo e a expansão da oferta de educação para a população privada de liberdade. Além do que, a educação efetivou-se, ao lado do trabalho, como um dos mecanismos adotados para a contagem da remição da pena.

3.2.1. Da Lei de Execução Penal à Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

O marco referencial nas discussões legais acerca da oferta de educação nas prisões brasileiras é a Lei nº 7.210, também conhecida como Lei de Execução Penal (LEP). Instituída em 11 de julho de 1984, a LEP determina, no art. 3º, que todos os direitos que não são atingidos pela sentença devem ser garantidos às pessoas privadas de liberdade, dentre eles, está a educação (inciso VII do art. 41). No art. 10, cabe ao Estado a

responsabilidade pela garantia da assistência ao preso, cujo objetivo é “prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade” (Brasil, 1984).

A respeito disso, Lobato *et al.* (2020, p. 4) contribuem quando consideram

que a função da prisão não é somente isolar e punir, mas também contribuir para um melhor retorno à sociedade, conforme estabelece a Lei de Execução Penal assim sendo, o acesso à educação é de fundamental importância durante o período de reclusão, devendo o Estado não medir esforços para ofertar a educação em suas unidades prisionais.

O inciso IV do art. 11 prevê a assistência educacional, que compreenderá a “instrução escolar e a formação profissional” (art. 17), sendo obrigatório o ensino de 1º grau (art. 18). O art. 21, estabelece a exigência de implantação, nos sistemas prisionais, de “uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos” (Brasil, 1984). O art. 83 da LEP estabelece a necessidade de haver, nos estabelecimentos penais, espaços com áreas e serviços voltados à assistência educacional, descrevendo, como medida fundamental, no parágrafo 4º, a instalação de salas de aulas para a oferta de cursos de ensino básico e profissionalizante²³ (Brasil, 1984).

O direito de acesso à educação nas prisões ganhou força a partir da CF e da LDB. Embora tais documentos não tratem especificamente da educação em sistemas prisionais, ambos deixam explícitos que a educação é um direito de todos, sendo obrigação do poder público promover a sua oferta, de modo a igualar as condições de acesso e permanência dos indivíduos na escola.

Em vista dessa invisibilidade com que a educação para pessoas privadas de liberdade é tratada em documentos importantes (Graciano; Schilling, 2008), C. Ferreira (2019) demonstra que essa postura pode fazer com que o direito e a garantia do acesso à educação para estas pessoas sejam vistos como uma discussão descontínua, que está ligada aos interesses e vontade política dos governantes.

Diante desse cenário

O Estado tem a responsabilidade de promover práticas de fortalecimento e controle de políticas públicas no sentido de que os direitos humanos básicos sejam garantidos, com igualdade para todos os indivíduos, incluindo-se aqueles que se encontram em privação de liberdade. Tais políticas devem estar evidenciadas no cotidiano prisional, fazendo-se dessa instituição um espaço educativo, e a educação é um dos eixos fundamentais desse processo (Onofre; Julião, 2013, p. 52).

²³ Incluído pela Lei nº 12.245, de 24 de maio de 2010.

Isso é consagrado pelo art. 205 da CF, que assim anuncia: “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).

Ainda conforme o art. 206 da Constituição (Brasil, 1988), o ensino, universalizado, deverá ser ministrado a partir dos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

Tomando a LEP como ponto de partida, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), publicou em 11 de novembro de 1994 a Resolução nº 14, com a finalidade de tratar das Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil. O Capítulo XII, das instruções e assistência educacional, complementa o que já havia sido destacado na LEP quanto ao direito à assistência educacional. Portanto:

- Art. 38. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso.
[...]
- Art. 40. A instrução primária será obrigatoriamente ofertada a todos os presos que não a possuam.
Parágrafo Único – Cursos de alfabetização serão obrigatórios para os analfabetos.
- Art. 41. Os estabelecimentos prisionais contarão com biblioteca organizada com livros de conteúdo informativo, educativo e recreativo, adequados à formação cultural, profissional e espiritual do preso.
[...] (Brasil, 1994).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), apesar de não trazer em seu texto a descrição sobre a educação nas prisões, completa a redação da Constituição Federal, no sentido de estender a oferta da educação aos chamados jovens e adultos, garantindo uma seção que trata especificamente da EJA.

A EJA é a modalidade de ensino que mais se adequa às pessoas privadas de liberdade, pois atende, de acordo com o art. 37 da LDB, às pessoas que não tiveram acesso

ou não puderam concluir seus estudos na idade própria. O inciso VII do art. 4º da LDB, determina que a educação é um dever do Estado e deve ser efetivada mediante a garantia de “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se [...] as condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1996).

Assim, a EJA passa a ser uma

modalidade da educação básica gratuita, com as funções de promover a alfabetização, garantir progresso na escolaridade obrigatória, favorecer o acesso à qualificação profissional e à educação ao longo da vida, conferindo-lhe especial flexibilidade curricular, organizacional e de emprego de meios e tecnologias, e instituindo estratégias de avaliação e certificação que permitam validar conhecimentos adquiridos em processos não formais de aprendizagem (Di Pierro, 2008, p. 379).

Ao falar da educação de jovens e adultos no cenário brasileiro, é precípuo deixar um alerta: o processo de ruptura e desmantelamento que as políticas de EJA vem sofrendo principalmente a partir da reforma (Di Pierro, 2008) e se aprofundou com o Golpe de 2016, em função da queda considerável no orçamento para esta modalidade, situação que se agravou nos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro, o que desencadeou uma redução do número de vagas nas escolas, que se traduz no decréscimo de 21,8% das matrículas entre o período de 2018 a 2022 e com cerca de 2,8 milhões de matrículas em 2022 (Brasil, 2023), conforme dados da tabela abaixo (Tabela 6).

Tabela 6. Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos, nas esferas públicas e privadas (2018-2022)

Ano	Natureza da Instituição		Total
	Pública	Privada	
2018	3.324.356	221.632	3.545.988
2019	3.063.423	210.245	3.273.668
2020	2.826.401	176.348	3.002.749
2021	2.779.642	182.680	2.962.322
2022	2.584.998	189.430	2.779.428

Fonte: Elaborado e adaptado pela autora a partir dos dados do Censo Escolar (Brasil, 2023).

A partir da análise da Tabela 6, nota-se que enquanto tem uma redução de aproximadamente 22% no número de matrículas na rede pública de ensino, entre os anos de 2018-2022, a rede privada apresenta uma queda de 14,5% no mesmo período. Também se observa um leve aumento de quase 7,5% nas matrículas no ensino privado entre 2020 e 2022, o que pode estar relacionado com a política de desinvestimento na modalidade EJA nos governos de Temer e Bolsonaro, o que causou um decréscimo nas matrículas da rede pública de ensino.

No que tange à EJA nas prisões, Lopes (2013) pontua que esta pode ser um caminho que contribua para que a pessoa privada de liberdade se liberte do ciclo do crime e Leme (2018, p. 132) acrescenta que a educação neste ambiente permite “a emancipação e a elevação da autoestima dos sujeitos”. Porém, é preciso pensar e implementar políticas “que respeitem as histórias de vida, as individualidades, as necessidades de cada um dos sujeitos, que optam por participarem dos processos educativos” (Leme, 2018, p. 125).

Prosseguindo nessa questão,

As ações educativas devem exercer uma influência edificante na vida do interno, criando condições para que molde sua identidade, principalmente, compreender-se e aceitar-se como indivíduo social; e construir seu projeto de vida, definindo e trilhando caminhos para a sua vida em sociedade (Julião, 2016, p. 36).

Por esse motivo, para que a escola na prisão cumpra a sua função social é

necessário acolhimento, reconhecimento e refúgio do cárcere, construção de interações e identidade longe do crime, espaço de vivência de experiências, com ainda, trocas e de cooperação para formação de cidadãos críticos e emancipados e, por consequência, mais humanizados (Neves; Correia, 2020, p. 63).

3.2.2. Projeto Educando para a Liberdade

No início de 2005, no governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva, foi instituído um grupo de trabalho, a partir de integrantes do Ministério da Justiça (MJ) e o Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de promover a discussão de estratégias voltadas ao fortalecimento das políticas educacionais de EJA nos ambientes prisionais, contribuindo, conforme descreve UNESCO (2006), para o debate sobre a questão do direito à educação para as pessoas privadas de liberdade, de modo a torna-lo um compromisso dos poderes, a ser implementada por meio de políticas, visando fomentar a inclusão e assegurar a garantia do acesso destas pessoas à educação.

O Educando para a Liberdade está baseado em dois princípios:

(i) a educação é um direito de todos; e (ii) a concepção e implementação de políticas públicas visando ao atendimento especial de segmentos da população estrutural e historicamente fragilizados constituem um modo significativo pelo qual o Estado e a Sociedade podem renovar o compromisso com a realização desse direito fundamental e com a democratização de toda a sociedade (Linhares; Teodoro, 2010, p. 60).

Dada a dimensão e complexidade que esta iniciativa pretendia, demandando uma mobilização maciça de diferentes sujeitos e instituições, chegou-se à conclusão que para a atingir o objetivo era preciso um envolvimento político significativo e investimento

financeiro. Foi assim que a opção por uma cooperação internacional se mostrou de grande relevância. Como o MEC, que neste período estava sob a direção de Fernando Haddad, já era parceiro da UNESCO em um programa de alfabetização, esta Organização se aliou aos dois Ministérios. E o financiamento contou com recursos do governo japonês.

Na proposta inicial, os Estados do Ceará, Paraíba, Goiás e Rio Grande do Sul foram os priorizados para o recebimento dos investimentos, tendo em vista o compromisso que os governos destes Estados assumiram com a execução do projeto, cujo foco era as pessoas privadas de liberdade, “de maneira a assegurar maior eficiência na aplicação dos seus recursos e maior visibilidade dos seus resultados”, com a intenção de “elaborar uma política pública consistente para a educação de jovens e adultos nas prisões do país” (UNESCO, 2006, p. 15).

Diante disso, o Educando para a Liberdade, na visão de Carreira e Carneiro (2009), foi um indicativo da fragilidade das políticas educacionais voltadas para as pessoas privadas de liberdade, já que, além de promover a ampliação da oferta de educação, este projeto objetivava definir a construção das bases para uma política educacional nacional para o sistema prisional brasileiro.

Como relata UNESCO (2006), as atividades do projeto tiveram início em julho de 2005, com visitas aos Estados (os pontos focais para as intervenções) contemplados para realizar o levantamento de diagnóstico. Essas visitas ajudaram as instituições a confirmarem as problemáticas e a definirem as dimensões de operacionalização e a metodologia para a execução do trabalho.

As dimensões foram assim definidas: a) primeira: mobilização e articulação entre representantes da Educação e da Administração Penitenciária; b) segunda: identificação dos profissionais, e suas práticas, que atuam no atendimento educacional dentro das prisões; e c) terceira: aspectos de ordem pedagógica. A partir dessas atividades, em outubro de 2005, realizou-se em Brasília, a primeira Oficina de Trabalho, que oportunizou que os representantes dos campos educacional e prisional “pudessem refletir sobre a sua própria condição e iniciar o desenho de proposições para a melhoria do atendimento” (UNESCO, 2006, p. 19).

Na oficina, além dos Estados contemplados, também estiverem presentes representantes do Rio de Janeiro e São Paulo. Os participantes da oficina ficaram responsáveis de atuarem como mediadores, replicando e sensibilizando outros sujeitos envolvidos com a educação nas prisões, visando a realização de um seminário em cada Estado participante. Os seminários “serviriam para a coleta de subsídios para uma política

pública de orientação nacional para a educação nas prisões” e também “serviriam para forjar novos pactos entre as equipes dos estados sede e/ou inspirar movimentos semelhantes nos estados vizinhos” (UNESCO, 2006, p. 20).

Assim, no final de 2005, foi realizado o I Seminário de Articulação Nacional e Construção de Diretrizes para a Educação no Sistema Penitenciário, na cidade do Rio de Janeiro. No ano seguinte, foram realizados seminários nas cidades de Goiás, Rio Grande do Sul, Paraíba e Ceará, contando com a participação de equipes de Tocantins, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Piauí e Maranhão. Além de representantes da Educação e Administração Penitenciária, também teve a presença de educadores, agentes penitenciários, pesquisadores e especialistas.

Mas e as pessoas privadas de liberdade? Como elas participariam e seriam ouvidas no processo de construção dessas políticas educacionais? Afinal seriam elas a maior interessada nessas discussões.

Perante a barreira que limitavam a participação da população prisional, um caminho encontrado foi por meio de uma parceria já existente entre o DEPEN e o Centro de Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro (CTO/Rio), através do Projeto Teatro do Oprimido nas Prisões. Neste projeto, é usado a técnica do teatro-fórum como “estratégia para estabelecer o diálogo e gerar compromissos de transformação no sistema prisional” (UNESCO, 2006, p. 21).

O projeto Teatro do Oprimido nas Prisões tem por objetivo, como aponta Sarapeck (2018), promover um espaço para a discussão das diferentes situações de opressão que interferem no cotidiano de quem vive ou trabalha dentro das prisões, por meio da representação teatral de cenas reais, permitindo, assim, a formação dos servidores penitenciários para atuarem como agentes multiplicadores em seus locais de trabalho, visando despertar para a possibilidade de resolução do conflito apresentado.

Para atingir este objetivo, é preciso criar um ambiente acolhedor, onde todos os participantes se sintam tranquilos e tenham confiança para falar das situações que o oprimem, seja ele um servidor do sistema ou um privado de liberdade. Sendo um ambiente hostil e autoritário, compreendemos que nas prisões

Falar de opressão não é uma missão fácil, portanto, somente num local seguro e respeitoso, onde todas as ideias são levadas em consideração e a escuta seja priorizada, é que as histórias de opressão para a construção dos espetáculos poderão ser compartilhadas e a injustiça combatida (Conceição, 2018, p. 15).

Após todo esse processo inicial de escuta dos diferentes sujeitos, foi realizado, em julho de 2006, em Brasília, o I Seminário Nacional pela Educação nas Prisões. O evento contou com a participação representativa de pessoas de diferentes Estados brasileiros e suscitou o debate sobre a remição da pena pelo estudo e a inter-relação da oferta de educação com outros direitos sociais (como o trabalho).

Com o Educando para a Liberdade houve a assinatura de um Protocolo de Intenções institucional entre MEC e MJ, para discussão das demandas sobre educação nas prisões; inclusão dos estabelecimentos prisionais na aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), permitindo a avaliação do perfil dos educandos, concluintes, que são oriundos do sistema prisional e o acesso destes ao ensino superior; mudança na aplicação dos recursos financeiros destinados à educação das pessoas privadas de liberdade, com aumento dos investimentos; inserção da educação de pessoas privadas de liberdade na modalidade EJA, reconhecendo a existência deste público; manutenção da parceria entre governo federal e UNESCO; ampliação da discussão sobre a remição da pena pelo estudo, estimulando a elaboração de um projeto de lei (UNESCO, 2006).

3.2.3. Diretrizes Nacionais para a Educação nas Prisões

Tomando a LEP, a CF, a Resolução nº 14/1994, o Protocolo de Intenções e o projeto Educando para a Liberdade, como pontos de referências em comum, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCC) e a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), publicaram, respectivamente, em 2009 e 2010, as Resoluções nº 03 e nº 2, que tratam das Diretrizes Nacionais para a oferta da educação nas prisões.

A Resolução CNPCC nº 03, de 11/03/2009, aprovou as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais e, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 19/05/2010, trata das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Tais documentos oficiais se complementam, na medida em que esclarecem que as ações de educação nas prisões devem levar em consideração a legislação educacional em vigência no país e a execução penal.

Para o desenvolvimento das atividades educacionais dentro das prisões, o inciso VIII do art. 3º da Resolução nº 2/2010, especifica que a oferta de educação deve priorizar

as peculiaridades de tempo, espaço e rotatividade (Brasil, 2010b) das pessoas privadas de liberdade dentro do sistema prisional, atendendo as especificidades dessas pessoas, de modo a construir uma proposta pedagógica voltada para o contexto em que vivem, e não apenas reproduzam metodologias baseadas no ensino “extramuro”.

Os responsáveis pelos estabelecimentos penais têm a incumbência de disponibilizar espaço físico propício, com salas de aula, bibliotecas e laboratórios, dentro das prisões para instalação de uma unidade escolar, devendo ainda possibilitar e até mesmo incentivar entre as pessoas privadas de liberdade a sua participação no processo educativo, para que assim a escola cumpra o seu papel transformador na vida dessas pessoas (Brasil, 2009, 2010b).

Em relação a isso, o Parecer CNE/CEB nº 4/2010, que fundamentou a Resolução CNE/CEB nº 2/2010, faz uma análise acerca da necessidade de uma normativa nacional para que as políticas educacionais para as pessoas privadas de liberdade não fossem vistas ou tratadas como algo pontual. Brasil (2010a) alude que é indispensável mudar a dicotomia que prevalece quando se fala em oferta de educação no sistema prisional: a função da educação como mecanismo de emancipação do indivíduo e a função disciplinar e controladora que a segurança exerce sobre a pessoa privada de liberdade, tendo em vista que a essência que predomina nas prisões “é hegemonicamente mais punição do que recuperação do apenado”, fazendo com que a educação “fica minimizada em seu potencial de recuperação das pessoas encarceradas” (Brasil, 2010a, p. 5).

A falta de uma diretriz nacional para oferta de educação nos espaços prisionais, fez com que ou os Estados implementassem uma proposta de educação prisional própria ou continuassem com a oferta por meio de projetos isolados, sem a devida fundamentação e aporte teórico-metodológico, deixando a sua oferta à mercê da vontade dos governantes, comprometendo a qualidade dessa educação (Brasil, 2010a).

Portanto, a publicação das Diretrizes Nacionais nos faz entender que a educação nas prisões, perde o caráter de uma ação restrita a algumas prisões e desenvolvida conforme a vontade do representante para se tornar, na afirmação de Julião (2014b, 2016), uma política pública de educação, ou seja, com o status de obrigatoriedade a todas as unidades prisionais do país. Portanto, como é reforçado por alguns autores (Andrade, 2019; Leme, 2018; Onofre; Julião, 2013) a educação nas prisões deve ser compreendida não como um benefício a ser concedido aos indivíduos em troca de seu bom comportamento (Andrade, 2019), mas sim como um direito a ser garantido às pessoas que estão privadas de sua liberdade.

A educação como um direito das pessoas privadas de liberdade é sublinhada no próprio Parecer nº 4/2010, que referencia “[...] o direito à educação para os jovens e adultos em situação de privação de liberdade é um direito humano essencial para a realização da liberdade e para que esta seja utilizada em prol do bem comum” (Brasil, 2010a, p. 11). Logo, fica nítido que a garantia do direito à educação deve ser assegurada, na medida do possível, ao máximo de pessoas privadas de liberdade que atendam as condições legais previstas na LEP e LDB, sem julgamento de merecimento pelo seu comportamento enquanto pessoa privada de liberdade.

Nesta perspectiva, Neves e Correia (2020) enfatizam que

a falta de compreensão quanto ao papel social da educação nas prisões e a ausência de políticas públicas educacionais no sistema prisional têm impossibilitado que a escola contribua com a formação cidadã do sujeito preso. De mesmo modo, impede que se possa desenvolver uma ação educativa fundamentada na cultura escolar e também no que se pode aplicar da cultura prisional na educação formal (Neves; Correia, 2020, p. 61).

Por essa razão, é necessário pensar em políticas educacionais para as pessoas que estão encarceradas, e que levem em consideração

a singularidade desse espaço, regido por normas e regras que devem assegurar as regularidades estabelecidas pelo princípio da segurança e as especificidades dos sujeitos que ali se encontram. São homens e mulheres a quem, ao longo de suas trajetórias, foram negados direitos humanos fundamentais, e que estão diante de uma instituição, que se pretende educativa, no sentido de construir com eles um projeto de vida que lhes permita dar continuidade ao processo de socialização e educação ao longo da vida (Onofre; Julião, 2013, p. 64).

3.2.4. Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional:

Com o objetivo de ampliar e qualificar a oferta de educação nos sistemas penais, o Governo Federal instituiu, em 24 de novembro de 2011, o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), através do Decreto nº 7.626, que em seu inciso I do art.3º enfatiza como diretriz a “promoção da reintegração social da pessoa em privação de liberdade por meio da educação” (Brasil, 2011a), abrangendo a oferta de educação na modalidade de EJA, educação profissional e tecnológica e ensino superior (art. 2º).

Dentre seus objetivos, o inciso III do art. 4º, busca “contribuir para a universalização da alfabetização e ampliação da oferta da educação no sistema prisional” (Brasil, 2011a), cabendo a cada Estado a responsabilidade pela elaboração de seu Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional (inciso II, art. 4º), a partir de um diagnóstico

sobre a demanda de oferta de educação nos sistemas prisionais, com o estabelecimento de estratégias e metas para a implementação, determinando as atribuições e as responsabilidades de cada órgão ou ente público.

Entretanto, o parágrafo único do art. 4º, determina que para os objetivos sejam alcançados “serão adotadas as providências necessárias para assegurar os espaços físicos adequados às atividades educacionais, culturais e de formação profissional, e sua integração às demais atividades dos estabelecimentos penais” (Brasil, 2011a).

3.2.5. Plano Nacional de Educação:

Em 25 de junho de 2014, o Governo Federal instituiu a Lei nº 13.005, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que traz como suas diretrizes:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – melhoria da qualidade da educação;
- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX – valorização dos (as) profissionais da educação;
- X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014).

A situação da educação para as pessoas que estão privadas de liberdade, no referido PNE 2014-2024, é tratada nas metas 9 e 10, que buscam:

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três inteiros e cinco décimos por cento até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional.

[...]

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (Brasil, 2014).

No que concerne à educação nas prisões, para atingir ao propósito da meta 9, a estratégia 9.8 do PNE visa

assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração (Brasil, 2014).

E para atender a meta 10, a estratégia 10.10 propõe

orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração (Brasil, 2014).

3.2.6. Remição da pena pelo estudo e leitura

O estudo e a leitura foram acolhidos, junto ao trabalho, como mecanismos para a remição da pena nas prisões brasileiras. Os atos normativos que instituem sobre a remição da pena abrangem a Lei nº 12.433/2011, a Resolução CNE/CEB nº 4/2016, a Nota Técnica nº 1/2020/GAB-DEPEN/DEPEN/MJ e a Resolução nº 391/2021.

Em junho de 2011, o Governo Federal sancionou a Lei nº 12.433, alterando a LEP para dispor a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo. Esta Lei, segundo Lobato *et al.* (2020), representou um avanço na garantia legal do direito à educação para pessoas privadas de liberdade, já que apenas a remição pelo trabalho era prevista na LEP. Assim, a educação assumia na visão de Julião (2016) um caráter de ressocialização no cenário político da execução penal, oportunizando a estas pessoas a possibilidade de remir parte do tempo de sua pena, tanto pelo estudo quanto pelo trabalho, como está descrito na nova redação do art. 126 da LEP.

Por esta nova Lei, a contagem do tempo para remição da pena pelo estudo, no inciso I do § 1º do art. 126, é assim computado: “1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar – atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional – divididas, no mínimo, em 3 (três) dias” (Brasil, 2011b) e as atividades de estudos devem ser comprovadas através de uma certificação emitida pelas entidades educacionais competentes (§ 2º, art. 126).

Brasil (2011b), ainda acrescenta, no art. 126:

§ 5º O tempo a remir em função das horas de estudo será acrescido de 1/3 (um terço) no caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena, desde que certificada pelo órgão competente do sistema de educação.

§ 6º O condenado que cumpre pena em regime aberto ou semiaberto e o que usufrui liberdade condicional poderão remir, pela frequência a curso de ensino regular ou de educação profissional, parte do tempo de execução da pena ou do período de prova, observado o disposto no inciso I do § 1º deste artigo.

De acordo com o art. 129 desta Lei, a administração prisional deve enviar mensalmente ao judiciário um documento com informações das pessoas privadas de liberdade que estão nas atividades educacionais, com a descrição das horas de frequência escolar para contabilizar a remição (Brasil, 2011b).

A Resolução CNE/CEB nº 4, de 30 de maio de 2016, determina as Diretrizes Operacionais Nacionais para a remição de pena pelo estudo de pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais brasileiros e especifica que a oferta de educação, para fins de remição de pena pode ser na modalidade presencial ou a distância, ou uma combinação de ambas, desde que esteja sob a supervisão de um sistema de ensino (art. 3º), compreendendo os programas desde a alfabetização até ensino médio e educação profissional (§ 1º, art. 3º) (Brasil, 2016).

Além da educação formal e não formal, o art. 10, prevê, para fins de remição de pena, “o ensino individualizado e a educação para o trabalho, inclusive na modalidade de Educação a Distância” (Brasil, 2016), dispondo no art. 7º da Resolução, como competência dos responsáveis pela política de execução penal, a disponibilização de espaços físicos que sejam adequados para a realização de atividades educativas, que devem ser incluídas na rotina da prisão.

Em complementação, em 2020, o Ministério da Justiça e Segurança Pública, por meio do DEPEN, apresentou a Nota Técnica nº 1/2020/GAB-DEPEN/DEPEN/MJ, com orientação nacional para fins de institucionalizar e padronizar as atividades de remição de pena pela leitura e resenhas de livros no sistema prisional brasileiro, considerado como um marco inicial para a criação do Programa Nacional de Remição de Pena pela leitura no Brasil.

De acordo com a Nota Técnica, com a prática da leitura busca-se “ocupar o tempo ocioso dos privados de liberdade em celas individuais da penitenciária e, também, a possibilidade de atribuir dias remidos pela leitura como elemento motivador para as pessoas em privação de liberdade [...]” (MJSP; DEPEN, 2020, p. 311), colaborando com a justiça e com a sociedade e, oportunizando à pessoa privada de liberdade “o aperfeiçoamento intelectual e acúmulo de cultura geral” (MJSP; DEPEN, 2020, p. 318), levando-o a analisar e refletir, de forma crítica, a sociedade atual e a sua própria realidade.

Ainda na discussão das orientações para a remição de pena, o CNJ publicou, em maio de 2021, a Resolução nº 391 que define os procedimentos e diretrizes que reconhece o direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas nas unidades

prisionais, que envolvem as atividades escolares, as práticas sociais educativas não-escolares e a prática da leitura (art. 2º) (Brasil, 2021).

No parágrafo único do art. 2º é definido os conceitos de atividades escolares e práticas sociais educativas não-escolares, que são assim compreendidas:

I – atividades escolares: aquelas de caráter escolar organizadas formalmente pelos sistemas oficiais de ensino, de competência dos Estados, do Distrito Federal e, no caso do sistema penitenciário federal, da União, que cumprem os requisitos legais de carga horária, matrícula, corpo docente, avaliação e certificação de elevação de escolaridade; e

II – práticas sociais educativas não-escolares: atividades de socialização e de educação não-escolar, de autoaprendizagem ou de aprendizagem coletiva, assim entendidas aquelas que ampliam as possibilidades de educação para além das disciplinas escolares, tais como as de natureza cultural, esportiva, de capacitação profissional, de saúde, dentre outras, de participação voluntária, integradas ao projeto político-pedagógico (PPP) da unidade ou do sistema prisional e executadas por iniciativas autônomas, instituições de ensino públicas ou privadas e pessoas e instituições autorizadas ou conveniadas com o poder público para esse fim (Brasil, 2021).

Em caso de participação em atividade educacional, para a remição de pena da pessoa privada de liberdade, pelo art. 3º, será computado o número de horas dedicadas nas atividades, independentemente do nível de aproveitamento, excetuando-se as situações em que esta pessoa estude fora da unidade prisional, que deverá comprovar mensalmente a frequência e o aproveitamento escolar. O parágrafo único deste artigo, prevê que nos casos em que a pessoa privada de liberdade não participe de atividade educacional dentro da unidade prisional, mas consiga aprovação em exames com certificação de conclusão do ensino fundamental (Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos – ENCEJA) ou médio (ENEM), o cálculo para a remição de pena será de 50% da carga horária estabelecida legalmente para cada nível de ensino, ou seja, 1.600 horas para o ensino fundamental e 1.200 horas para o ensino médio ou educação profissional técnica de nível médio (Brasil, 2021).

Para a remição de pena pela participação em práticas sociais educativas não-escolares, com exceção da leitura, o art. 4º pondera a existência de um projeto que contemple os mesmos requisitos delineados pelas alíneas do inciso II, do art. 1º da Recomendação nº 44, de 2013, utilizando-se para o cálculo das horas a remir a frequência dedicadas a essas práticas, conforme o que está definido no art. 3º desta Resolução (Brasil, 2021).

O art. 5º trata das condições a serem levadas em conta para que a pessoa privada de liberdade possa usufruir do direito à remição de pena pela leitura, para isso, essas pessoas tem que “comprovarem a leitura de qualquer obra literária, independentemente

de participação em projetos ou de lista prévia de títulos autorizados” (Brasil, 2021), com base nas condições já previstas pelos artigos 3º e 4º da Portaria Conjunta nº 276/2012.

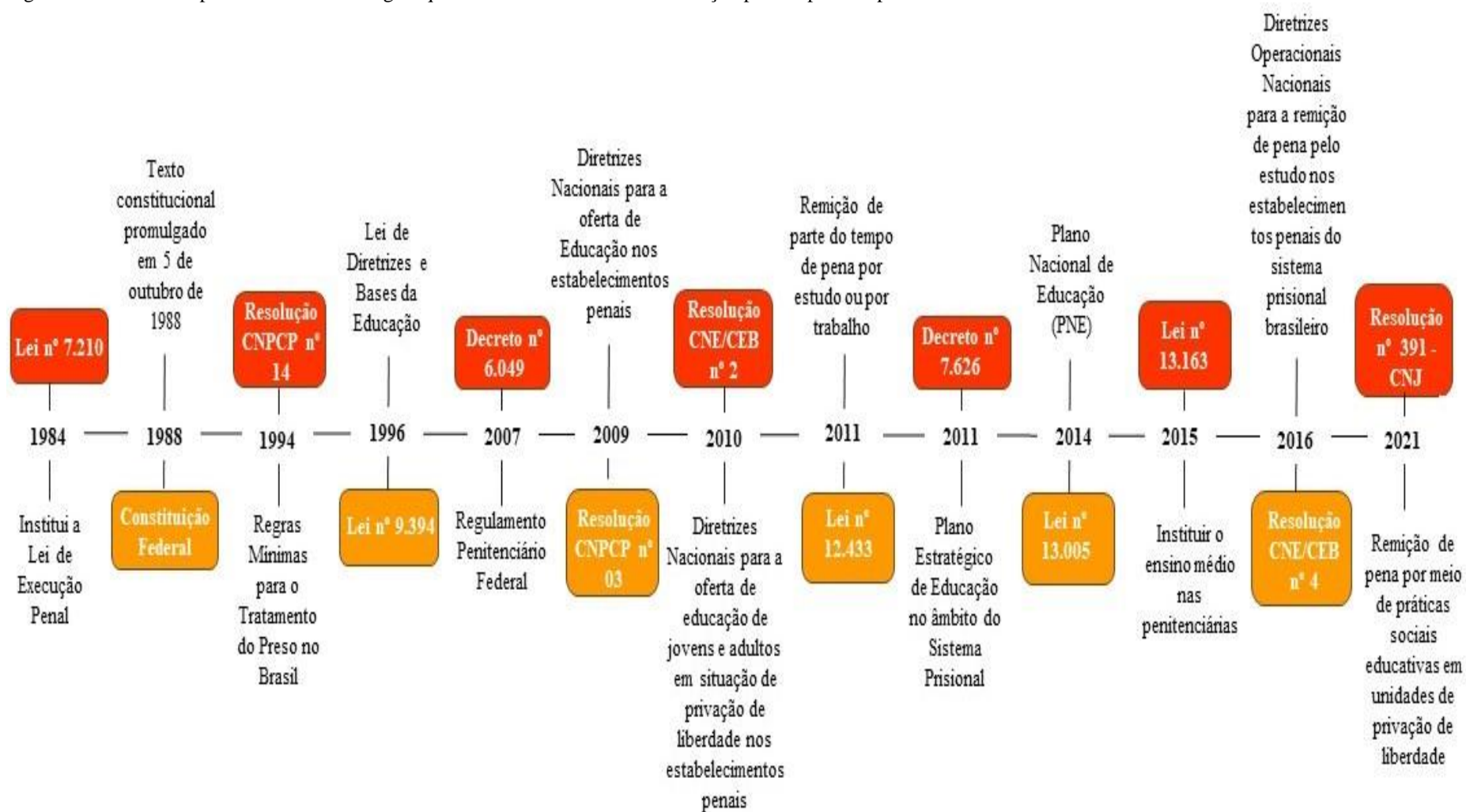
O art. 7º considera que a pessoa privada de liberdade, que participe ou das atividades de leitura ou das práticas sociais educativas não-escolares, com o objetivo de remir tempo de sua pena, não está impedida de remir pena também pelo trabalho ou pela participação em atividade educacional (Brasil, 2021).

Além desses arcabouços legais comentados, é necessário fazer menção ainda ao Decreto nº 6.049/2007 e a Lei nº 13.163/2015. O Decreto nº 6.049, aprovado em fevereiro de 2007, que trata do Regulamento Penitenciário Federal, que descreve, no inciso VII do art. 37, como um dos direitos básicos da pessoa privada de liberdade, dentre tantos, a assistência educacional e compreende “a instrução escolar, ensino básico e fundamental, profissionalização e desenvolvimento sociocultural” (Brasil, 2007), sendo o ensino básico e fundamental obrigatório, integrado ao sistema escolar e ofertado em conciliação com o regime de trabalho e as atividades socioeducativas e culturais.

A Lei nº 13.163, publicada em setembro de 2015, altera a Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio dentro das penitenciárias, e completa o art. 18 da LEP dizendo: “o ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização” (Brasil, 2015) e reforça a garantia do acesso, dos apenados, à educação disciplinando que “os sistema de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos” (§2º, art.18-A).

Tomando como ponto de partida esse caminho histórico contextualizado para as políticas educacionais nacionais apresentado nesta primeira subseção, mostramos na Figura 1 a linha do tempo que resume didaticamente o arcabouço legal aqui utilizado.

Figura 1. Linha do tempo dos documentos legais que tratam sobre o direito à educação para as pessoas privadas de liberdade a nível nacional



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Chamamos a atenção para o intervalo cronológico da publicação da LEP, em que se reconhece a educação como um dos direitos da pessoa privada de liberdade, até o anúncio de uma Diretriz que coloca no centro da discussão a oferta de educação que atendesse estas pessoas. São quase 25 anos de um “apagamento”, de uma ausência de uma política educacional designada para as pessoas que se encontram destituídas de sua liberdade. O que demonstra a inoperância e o desinteresse do Estado no que diz respeito a garantia do direito à educação para pessoas privadas de liberdade.

Prosseguindo com o debate, passamos agora a tratar das políticas educacionais para pessoas privadas de liberdade que estão custodiadas no sistema prisional do Amapá.

3.3. A educação nas prisões do Amapá

No Estado do Amapá, seguindo as determinações nacionais, o governo publicou o Estatuto Penitenciário do Estado do Amapá, por meio da Lei nº 0692/2002, dispendo sobre as normas para a execução penal. A referida Lei traz, como um dos seus objetivos, no inciso IV do art. 36, a assistência educacional, que compreende:

- a) a instrução escolar e a formação profissional do assistido, sob orientação pedagógica;
- b) executar os métodos de tratamento de natureza pedagógica;
- c) acompanhar diretamente o comportamento do assistido, com utilização das técnicas pedagógicas;
- d) esclarecer ao assistido as peculiaridades e atividades ao seu alcance;
- e) elaborar pareceres pedagógicos reeducativos para complementar e colaborar com o estudo da personalidade;
- f) elaborar pareceres enfatizando as mudanças comportamentais do assistido, para fins de exames criminológicos (Amapá, 2002).

Porém, apesar de declarar a assistência educacional como um objetivo a ser garantido, quando observamos a constituição organizacional do Sistema Penitenciário do Estado do Amapá, descrito no art. 5º como formado pelos estabelecimentos presidiários, estabelecimentos penitenciários, estabelecimentos agrícolas/industriais/mistos, estabelecimentos médico-penais, centro de observação criminológica e de triagem, casa do albergado, patronato e pró-egresso, fica evidente a ausência da representação escolar na estruturação (Clemente; Almeida; Passos, 2020; Vasquez, 2015).

A oferta de educação formal às pessoas que compõem a população privada de liberdade do IAPEN é garantida somente para os homens que estão custodiados na Penitenciária Masculina, também chamada de Coordenaria da Penitenciária Masculina (COPEMA), e para as mulheres que estão na Coordenaria da Penitenciária Feminina

(COPEF). Para que essas pessoas possam acessar à educação, a Secretaria de Estado da Educação leva “a formação escolar à população carcerária através dos serviços prestados pelos profissionais da educação, vinculados a esta secretaria e que se deslocam para trabalhar no sistema penitenciário” (Clemente; Almeida; Passos, 2020, p. 46).

De acordo com o parágrafo único do art. 36 da Lei nº 0692/2002, a pessoa privada de liberdade que concluir os seus estudos, seja a nível de ensino fundamental ou médio, terá direito de receber um diploma ou certificado, respeitando a sua condição, sem fazer menção a pena condenatória que o mesmo cumpre (Amapá, 2002).

Em acréscimo, os artigos de 37 a 41, complementam especificações quanto a oferta de educação no sistema prisional do Amapá. Nesse sentido, pelo art. 37 do Estatuto Penitenciário do Estado do Amapá é possível a “participação em cursos por correspondência, rádio ou televisão, sem prejuízo da disciplina e da segurança do estabelecimento” (Amapá, 2002). Além do que estabelece a obrigatoriedade do ensino de primeiro grau (art. 38); o ensino profissional, quando ofertado, será em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico (art. 39); as atividades educacionais podem ser oferecidas por meio de convênios públicos ou privados (art. 40); e o estabelecimento penal deve dispor de uma biblioteca com livros instrutivos, recreativos e didáticos, para uso comum das pessoas privadas de liberdade (art. 41) (Amapá, 2002).

Abreu (2008) destaca que o processo de educação ofertada nas escolas situadas dentro do sistema prisional contribui:

[...] na ressocialização do aluno-detento, visto que oferece possibilidades para a terminalidade do estudo, bem como desperta o interesse para o seu prosseguimento. Outro elemento a destacar é a mudança de comportamento no modo de se vestir, na forma de falar, de tratar os colegas, carcereiros e professores [...] (Abreu, 2008, p. 123).

Compreendendo o papel que a educação exerce na vida das pessoas privadas de liberdade, Vasquez (2015, p. 116) salienta em sua pesquisa que “o Estado do Amapá tem cumprindo na medida do possível as diretrizes de execução penal, no que tange a obrigatoriedade da assistência educacional ao homem e mulher em cumprimento de pena privativa de liberdade [...]”.

Ainda que a educação para a pessoa privada de liberdade tenha amparo na redação das legislações, o que se observa na realidade do sistema prisional está longe da previsão legal, visto que “o reconhecimento legal não tem sido acompanhado de medidas efetivas para garantir a oferta sistemática de oportunidades educacionais nestes estabelecimentos”

(Abreu, 2008, p. 58). Portanto, não podemos negar que “o descompasso entre o legal e a prática é o que prevalece” (Neves; Correia, 2020, p. 62).

No campo das políticas educacionais, a oferta de educação no sistema prisional amapaense é regulamentada por dois importantes instrumentos: a Resolução Normativa nº 57, publicada em 2015 pelo CEE e o Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressos do Sistema Penitenciário Amapaense de 2022, que serão apresentados e discutidos a seguir.

3.3.1. A política educacional para as pessoas privadas de liberdade no Estado do Amapá: a história de uma construção

Os registros históricos mostram que a oferta de educação no IAPEN se dar desde a década de 1980 e os espaços escolares se limitavam a sala de aula (Vasquez, 2015). Todavia, a oferta de educação para pessoas privadas de liberdade no Estado do Amapá só conquistou o status de legalidade em 2002 com a publicação da Lei nº 0692, que traz no inciso IV do art. 36 a promoção da assistência educacional como um mecanismo a ser garantido às pessoas que se encontram privadas de sua liberdade.

Com a promulgação, em novembro de 2011, do Decreto nº 7.626, que instituiu o PEESP, e que delegou a obrigação de cada Estado brasileiro a elaborar e assumir a responsabilidade pela oferta de educação às pessoas privadas de liberdade, os primeiros estudos para a construção de um Plano Estadual de Educação nas Prisões do Amapá, iniciaram no ano de 2012.

Para condução dos trabalhos, foi instituído, inicialmente, um Grupo de Trabalho (GT), respaldado pela Portaria nº 181/2012 – SEJUSP, composto por 10 membros representativos da Secretaria de Estado da Justiça e Segurança Pública (SEJUSP), da Secretaria de Estado da Educação (SEED), do Instituto de Administração Penitenciária do Amapá (IAPEN), da Escola Estadual São José (EESJ), da Vara de Execução Penal (VEP), do Conselho da Comunidade do Tribunal de Justiça do Estado do Amapá e da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). O GT era responsável pela elaboração do documento Plano Estadual de Educação para o Sistema Penitenciário Amapaense (Amapá, 2014a, 2017; Martins; Régis; Silva, 2013).

Ainda em 2012, foi entregue à SEED a primeira versão do referido documento para que aquela Secretaria tomasse conhecimento dos trabalhos até então desenvolvido e

posteriormente oficializasse o encaminhamento para análise do mesmo ao MEC e MJ/DEPEN (Amapá, 2014a, 2017).

Dando continuidade aos trabalhos, no primeiro semestre de 2013 foi emitido a Portaria nº 027/2013 – SEJUSP e o GT passava a contar com 14 membros. O GT passou a se chamar I Comissão de Elaboração do Plano Estadual de Educação nas Prisões do Amapá e posteriormente II Comissão (Amapá, 2014a, 2017; Martins; Régis; Silva, 2013). Na sequência ocorreu uma visita técnica de representantes do MEC e DEPEN ao Estado (Amapá, 2014a, 2017).

Os membros da II Comissão de Elaboração do Plano Estadual de Educação nas Prisões do Amapá em articulação com pesquisadores do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Educação Inclusiva da Universidade Federal do Amapá (GPPEI/UNIFAP) e o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI/UNIFAP) realizaram em agosto de 2013 o I Seminário de Políticas Públicas para a Educação Penitenciária no Amapá, contando com a presença de 170 pessoas (Amapá, 2014a, 2017). Na oportunidade, através de oficinas, discutiu-se sobre “as concepções filosóficas de educação para o Plano Estadual de Educação para o Sistema Penitenciário Amapaense”, e “sua concepção fundamentava-se em cinco pilares: Direitos Humanos, Cidadania, Direito Social, Cultura de Paz e Inclusão Social” (Almeida; Silva; Vasquez, 2020, p. 151-152), colaborando para a primeira versão do Plano, no ano de 2014.

A oficina tratou da concepção Cultura de Paz e Inclusão Social e as discussões foram em torno da

promoção da assistência educacional à população carcerária visando fomentar a prática da cultura de paz e prática da inclusão social durante a vida carcerária ou a vida livre, uma vez que, é possível discutir os problemas dos estudantes e dos egressos do sistema penitenciário e dos profissionais que trabalham na área na perspectiva dos debates da educação inclusiva (Amapá, 2017, p. 19).

A oficina que trabalhou a questão dos Direitos Humanos e Cidadania pregava a

promoção da assistência educacional às pessoas presas como uma ação coletiva institucionalizada em defesa dos direitos humanos e como prática de cidadania, ou seja, considerando-se as relações sociais estabelecidas no cotidiano escolar-prisional e no cotidiano do egresso do sistema prisional, o qual envolve também as condições de trabalho e valorização dos servidores públicos que atuam no sistema penitenciário amapaense (Amapá, 2017, p. 19).

Já no ano de 2014, foi constituída uma nova equipe de trabalho, desta vez contando com a participação restrita da SEED, IAPEN e EESJ, cujo objetivo era atender as orientações e recomendações técnicas do MEC e MJ/DEPEN sob a primeira versão do Plano (Amapá, 2014a, 2017). Do início dos trabalhos até setembro de 2014 o referido

Plano teve três versões, sistematizados pelo GT e pelas I e II Comissões. Posteriormente, a equipe do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), da SEED, assumiu a tarefa de proceder a revisão do Plano, a qual foi concluída em julho de 2015, para ser apreciado, discutido e aprovado na Conferência do Plano Estadual de Educação para o Sistema Penitenciário Amapaense: Da educação à Libertação do Ser, que foi organizado pela SEED em parceria com SESC, SEJUSP e GPPEI/UNIFAP, a ocorrer em agosto daquele ano (Amapá, 2017).

Logo em seguida, em 23 de outubro de 2015, o CEE, emitiu a Resolução Normativa nº 57, que disciplina a oferta de educação nos estabelecimentos penais do Estado do Amapá através da EJA e educação profissional e tecnológica (Amapá, 2015a). Podemos considerar que esta Resolução se traduz como o primeiro documento de cunho jurídico que concretiza a efetivação de uma política educacional para as pessoas privadas de liberdade do âmbito do Estado do Amapá.

Reconhecendo a importância da Resolução Normativa nº 57/2015 na normatização e regulamentação da oferta de educação no sistema prisional amapaense, e perante a inexistência, naquele momento, de um Plano Estadual de Educação específico para as pessoas privadas de liberdade, faz-se necessário conhecer como está estruturado a referida Resolução (Quadro 2).

Quadro 2. Estrutura da Resolução Normativa nº 57/2015 – CEE/AP

Documento	Artigo	Descrição
Resolução Normativa nº 57 – CEE/AP	Art. 1º	Regras que regulamentam a oferta de educação
	Art. 2º	Orientações para oferta de educação
	Art. 3º	Operacionalização do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual São José
	Art. 4º	Estratégias para o desenvolvimento de ações de ensino-aprendizagem
	Art. 5º	Oferta de formação inicial e continuada para os servidores que atuam nos estabelecimentos penais
	Art. 6º	Abrangência e condicionantes das ações de educação no sistema prisional
	Art. 7º	Oferta de educação profissional
	Art. 8º	Estrutura para a realização das atividades educacionais
	Art. 9º	Institucionalização das informações sobre a educação para pessoas privadas de liberdade
	Art. 10	Previsão de objetivos e metas no Plano Estadual de Educação para educação das pessoas privadas de liberdade; Plano Estadual de Educação nas Prisões como o documento de referência
	Art. 11	Competência do Conselho Estadual de Educação na oferta de educação para pessoas privadas de liberdade
	Art. 12	Data da Resolução Normativa

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Resolução Normativa nº 57/2015 – CEE/AP (Amapá, 2015a).

A Resolução estabelece, no parágrafo 2º do art. 1º, a oferta da educação para as pessoas privadas de liberdade que estão no sistema prisional do Amapá, atribuindo aos órgãos responsáveis pela educação do Estado a articulação com a administração penitenciária, que devem levar em consideração o Projeto Político Pedagógico, as etapas e modalidades de ensino, para oferecer o atendimento as multiplicidades de perfis, interesses e itinerários escolares dos alunos (Amapá, 2015a). Para tanto, essa oferta deve considerar algumas orientações, conforme os incisos V e VI do art. 2º, respectivamente: o atendimento escolar deve ocorrer em todos os turnos, considerando a carga horária, o currículo, o planejamento, organização e a avaliação proposta, em conformidade com as normas operacionais do sistema prisional; e a organização da educação, atendendo “às peculiaridades de tempo, espaço e rotatividade da população carcerária [...]” (Amapá, 2015a, p. 3).

De acordo com o art. 8º da Resolução, caberá ao Estado a obrigação de viabilizar espaços físicos nos estabelecimentos penais para o funcionamento da escola e uma instalação completa de materiais e equipamentos adequados às atividades educacionais, esportivas, culturais, de formação profissional, de lazer e de acessibilidades, integradas à rotina dos estabelecimentos penais; ou, se for o caso, cabe a adequação de espaços físicos e instalações adequadas à realidade penal (Amapá, 2015a).

Por meio desta Resolução, o Estado estabelece a educação como uma prerrogativa das pessoas que estão privadas de sua liberdade nos estabelecimentos penais do Amapá, fundamentado na Lei nº 7.210/1984, na Resolução nº 14/1994, na Resolução nº 03/2009 e no PNE, ao mesmo tempo em que atribui ao Plano Estadual de Educação do Sistema Prisional do Amapá (que até então estava em construção) o papel fundamental pelas ações de educação para estas pessoas e reconhece a Escola Estadual São José como a “escola referência” (Amapá, 2015a) quando se fala de educação no âmbito do sistema prisional amapaense.

Continuando as atividades voltadas para a construção do Plano Estadual de Educação nas Prisões do Amapá, no mês de dezembro de 2015, realizou-se o II Seminário de Políticas Públicas para Educação Penitenciária no Estado do Amapá: Articulando a consolidação das metas do Plano Estadual de Educação para o Sistema Penitenciário Amapaense na Política Educacional, sistematizado pelo GPPEI/UNIFAP, com intermédio do projeto de extensão do Curso de Licenciatura em Matemática/UNIFAP e apoio do SESC e NEJA/SEED (Amapá, 2017).

Em 2017, a equipe de trabalho, sob a articulação da gestão e docentes da EESJ, em parceria com o NAI/UNIFAP, atualizaram o referido Plano e o encaminharam para a SEED, definindo como metas: I – Ampliação da matrícula de educação formal, II – Ampliação da oferta de educação não formal, III – Ampliação de oferta de qualificação profissional, IV – Ampliação no número de inscritos nos exames de certificação, V – Ampliação no número de bibliotecas e de espaços de leitura e VI – Melhoria na qualidade da oferta de educação (Amapá, 2017).

Em março de 2018 foi realizado o III Seminário de Políticas Públicas para Educação Penitenciária, desta vez organizado pelo Curso de Teatro/UNIFAP e pelo NAI/UNIFAP, que contou com a participação de professores, educadores penitenciários, técnicos, professores da EESJ, estudantes, pesquisadores universitários e sociedade civil (Almeida; Silva; Vasquez, 2020). Este III Seminário foi uma espécie de alerta para as instituições/entidades direta ou indiretamente ligadas com as necessidades das pessoas privadas de liberdade, chamando a atenção para o fato de anos de estudos e construção de um Plano Estadual de Educação para o Sistema Penitenciário Amapaense e o sobredito Plano não ter sido aprovado até aquele momento.

Nesse sentido, ecoava: “Afim, de que vale termos um Plano Estadual de Educação para o Sistema Penitenciário Amapaense – PEESP-AP, elaborado e atualizado a sua última versão em 2017, [...], se a política educacional à população carcerária ainda não se implementou de fato?” (Almeida; Silva; Vasquez, 2020, p. 153), visto que

atender às demandas da Educação Penitenciária implica em ofertar com qualidade os serviços prestados à população carcerária e garantir as condições de trabalho aos servidores, que trabalham com eles, e ao mesmo tempo, numa visão de futuro, é pensar na sociedade amapaense, onde o acesso à educação e cultura são entendidos como direito humano (Almeida; Silva; Vasquez, 2020, p. 155-156).

Entretanto, apesar dos primeiros passos para a construção deste Plano tenham iniciado ainda em 2012, o Estado do Amapá só conheceu o seu Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressos do Sistema Penitenciário Amapaense (PEEPLESP/AP) em março de 2022. Este lapso que o Estado do Amapá levou para apresentar um Plano Estadual de Educação para as pessoas privadas de liberdade é lamentável e só evidencia o descaso da administração governamental quando se trata de uma diretriz para orientar a política educacional para pessoas privadas de liberdade, consolidando a invisibilidade e a letargia com que as políticas para estas pessoas são tratadas pelo Estado, no contexto de uma sociedade neoliberal.

O PEEPPLESP/AP é resultante de um trabalho árduo que teve a participação e contribuição de diversos atores: professores da EESJ, servidores do IAPEN/SEJUSP, equipe técnica do NEJA/SEED, VEP, CEE, Promotoria de Educação, Ordem dos Advogados do Brasil, Instituições de Ensino Superior, sociedade civil, ou seja, “pessoas conhecedoras das vivências e mazelas do Sistema, que compartilham anseios, necessidades e saberes adquiridos nas relações com as PPLs” (Amapá, 2022, p. 13).

Contudo, mesmo em face a importância que este documento representa para a orientação das políticas educacionais quando se trata de educação para a pessoa privada de liberdade é salutar a ponderação de Ferreira, Oliveira e Souza (2022, p. 292) de que “[...] as pessoas presas, egressas ou familiares não participaram da elaboração do plano, perpetuando assim a cultura do silenciamento onde os maiores interessados da política não tiveram voz”. Soa no mínimo incoerente construir um documento dessa envergadura sem ouvir o público destinatário da política: as pessoas que estão privadas de liberdade. É o momento de romper com este silêncio, “é necessário que as pessoas privadas de liberdade, que historicamente são silenciadas, se manifestem, para assim identificar seus anseios e o que esperam dessa política” (Ferreira; Oliveira; Souza, 2022, p. 292).

Ainda na esfera da legislação, a VEP, tomando por base os artigos 126 e 129 da LEP (incluídos pela Lei nº 12.433/2011) e a Recomendação nº 44/2013, publicou em março de 2019, a Portaria nº 001, que disciplina a remição pela leitura no âmbito do sistema prisional na Comarca de Macapá, no Estado do Amapá (TJAP, 2019).

No parágrafo único do art. 2º, são incluídos, além da pessoa que cumpre regime fechado, semiaberto ou aberto, às de cumprimento provisório, cujos dias de remição só serão computados em caso de pena definitiva. A pessoa que deseja remir pena pela leitura participará voluntariamente e a ela será disponibilizado um exemplar de obra literária, clássica, científica ou filosófica, conforme a disponibilidade na unidade (art. 3º). Para tanto, esta Portaria prevê, que nos acervos da biblioteca, exista, no mínimo, cinco exemplares de cada obra (parágrafo único, art. 3º) (TJAP, 2019).

No art. 4º são definidos os seguintes critérios:

a pessoa presa terá o prazo de 21 (vinte e um) a 30 (trinta) dias para leitura de uma obra literária, apresentando ao final deste período uma resenha a respeito do assunto, possibilitando, segundo critério legal de avaliação, a remição de 04 (quatro) dias de sua pena e ao final de até 12 (doze) obras lidas e avaliadas, terá a possibilidade de remir 48 (quarenta e oito) dias, no prazo de 12 (doze) meses, de acordo com a capacidade gerencial da Unidade (TJAP, 2019).

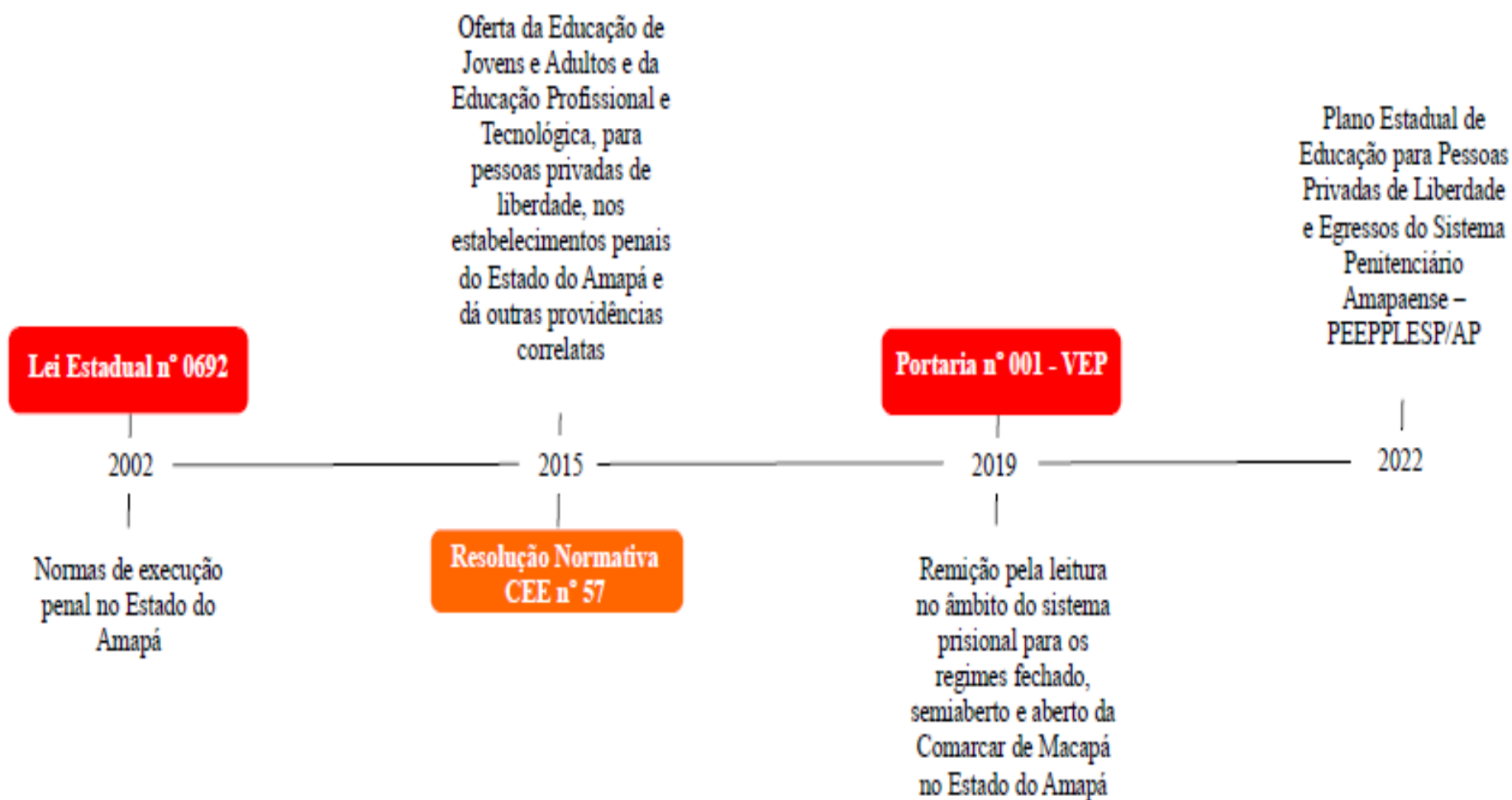
De acordo com as alíneas do art. 6º, é de responsabilidade do IAPEN: selecionar as pessoas privadas de liberdade que participarão, cuja orientação é realizada por uma

equipe do sistema prisional, e as resenhas produzidas serão avaliadas por uma comissão específica (composta por representantes do Instituto e das entidades parceiras). Para tanto, as pessoas privadas de liberdade devem ter competências de leitura e escrita para executarem as atividades propostas e serão orientados, por meio de oficinas, dos objetivos a serem alcançados para que possam usufruir da remição de pena (TJAP, 2019).

As oficinas serão ministradas pela equipe do sistema prisional e pelos colaboradores, em salas de aulas (art. 7º). E as resenhas serão analisadas pela comissão organizadora (art. 8º), cujos resultados devem ser encaminhados ao Juiz da Execução Penal, que decidirá pelo aproveitamento à remição da pena, computando 4 dias para as pessoas que fizerem jus a remição da pena (TJAP, 2019).

Este breve percurso histórico da legislação educacional para as pessoas em privação de liberdade, no Estado do Amapá, que iniciou com a normatização da execução penal até chegarmos a publicação do Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Penitenciário Amapaense, está descrito sucintamente na Figura 2.

Figura 2. Linha do tempo dos documentos legais que tratam sobre o direito à educação para as pessoas privadas de liberdade no Estado do Amapá



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Entendendo o papel que o Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressos do Sistema Penitenciário Amapaense assume ao se consolidar como um dos marcos de instrumentalização para a política educacional das pessoas privadas de liberdade no sistema prisional do Amapá, é preciso conhecer como este documento está estruturado, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3. Estrutura do Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressos do Sistema Penitenciário Amapaense – PEEPPLESP/AP

Documento	Elementos constitutivos	Descrição
Plano Estadual de Educação para as Pessoas Privadas de Liberdade e Egressos do Sistema Penitenciário Amapaense	Apresentação	Importância da educação no cumprimento da pena; objetivo do Plano; entidades colaboradoras na construção do Plano; justificativa do uso do termo “educação para as pessoas privadas de liberdade e egressos do sistema penitenciário amapaense”; diagnóstico da educação nos estabelecimentos penais; fundamentos do Plano
	Diretrizes fundamentais e norteadoras da oferta da educação	Orientações e condições para a oferta da educação para as pessoas privadas de liberdade
	Objetivos da oferta da educação	Finalidades do Plano
	Gestão	Estabelece a competência de todos os setores da SEED e SEJUSP que estão atrelados com a oferta de educação dentro do sistema penitenciário do Amapá, bem como a responsabilidade do Escritório Social no atendimento aos egressos do sistema
	Principais fontes de financiamento	Traça as ações para alcançar uma educação de qualidade, correlacionando com as instituições e/ou programas responsáveis pelos recursos de custeio e o público a ser atendido
	Rede parceira	Estabelece a participação das representações que colaborarão com as ações previstas
	Indicadores estratégicos	Estabelece os parâmetros necessários e sua finalidade para atingir cada objetivo previsto no Plano
	Plano de ação	Estabelece os prazos previstos para alcance dos parâmetros indicados, indicando as ações a serem cumpridas
	Acompanhamento, monitoramento e avaliação do Plano	Estabelece a criação de uma comissão que será responsável por conduzir todas as atividades previstas e qualificar o cumprimento das metas

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressos do Sistema Penitenciário Amapaense (Amapá, 2022).

As diretrizes que fundamentam e norteiam a oferta da educação para as pessoas privadas de liberdade no PEEPPLESP/AP são as seguintes:

1. Fomento à atividade educacional com orientação pedagógica, buscando o desenvolvimento humano e a reintegração social das pessoas presas e egressas do sistema de execução penal;
2. Fortalecimento das ações articuladas com diversos órgãos estaduais dos Poderes Executivo e Judiciário;

3. Estabelecimento de tratativas e parcerias formais com a Sociedade Civil Organizada para ações e controle social relacionados à política de mulheres no sistema de execução penal;
4. Busca pela diversidade de oferta educacional, considerando atividades culturais e esportivas;
5. Qualificação dos espaços e atividades educacionais em sentido amplo;
6. Fortalecimento da oferta educacional formal, não formal e de qualificação profissional e tecnológica, com orientação pedagógica direcionada para o desenvolvimento humano e a cidadania, bem como a reintegração social das pessoas presas e egressas do sistema prisional;
7. Fortalecimento da política de elevação da escolaridade, associada a ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, incentivo à leitura e escrita e a programas/projetos de implementação de bibliotecas.
8. Valorização dos profissionais das instituições envolvidas com a educação, [...], mediante processos formativos adequados às condições de trabalho;
9. Fortalecimento de parceria intersetorial na concepção e implementação de ações educativas articuladas com instituições públicas e privadas;
10. Promoção da transversalidade, por meio da articulação de processos de educação, envolvendo saúde, mundo de trabalho, empreendedorismo, bem-estar pessoal e coletivo como forma de preparação para o retorno à sociedade. (Amapá, 2022, p. 15).

Este Plano tem como objetivo a articulação do trabalho da educação, da justiça, da segurança pública e da assistência social, de modo a “[...] construir uma estratégia comum para a execução de projetos educacionais que atendam as especificidades, diversidades, perfis e contextos das Pessoas Privadas de Liberdade – PPLs e dos egressos do Estado do Amapá”, fundamentados nos princípios de “uma sociedade livre, justa, solidária, reduzindo as desigualdades e promovendo o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, gênero, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, entendida como direito humano” (Amapá, 2022, p. 14).

A fim de atender as diferentes demandas educacionais e às especificidades das pessoas privadas de liberdade, o Plano traça alguns objetivos específicos, com destaque para:

- [...]
3. Instituir gestão compartilhada entre a Administração Penitenciária e SEED, por meio de Acordo de Cooperação Técnica, com Gerência Específica para a Educação de PPLs e egressos na SEED;
4. Otimizar a liberação dos PPLs, dos alojamentos até os espaços educacionais, adotando uma filosofia humanizada na execução penal e contribuindo para a construção da paz social;
5. Proporcionar melhores condições de trabalho aos profissionais, além acesso e permanência;
6. Construir normatizações que organize e discipline a Educação para PPLs e egressos;
- [...]
8. Implementar Projeto Político Pedagógico nos estabelecimentos penais;
9. Ampliar os índices de frequência e aprovação nos cursos da EJA;
10. Efetivar matrículas de PPLs e Egressos nas unidades da Rede de Ensino Estadual e Municipal;
- [...]
15. Garantir a oferta da educação formal, da alfabetização ao ensino médio de acordo com as especificidades de cada estabelecimento penal;

- 16. Implementar na EJA as Modalidades de Educação Profissional e Tecnológica e EAD;
[...]
- 18. Elaborar calendário letivo e currículo diferenciado para a oferta da EJA na Educação de PPLs;
[...].
- 32. Proporcionar formação inicial e continuada aos profissionais que atuam na Educação de PPLs e egressos;
[...] (Amapá, 2022, p. 16-17).

O PEEPPLESP/AP traz ainda a competência da SEED e do IAPEN, no que se refere a organização da oferta de educação para as pessoas privadas de liberdade. Nesse sentido, a SEED “é responsável por garantir a efetivação do processo de educação formal e seus desdobramentos, no nível de Ensino Básico [...]” (Amapá, 2022, p. 19), que através da Coordenação de Educação Prisional direciona os trabalhos da EESJ.

Ao IAPEN, que é vinculado à SEJUSP, cabe “a formulação e execução da política penitenciária do Estado do Amapá” (Amapá, 2022, p. 19), com o objetivo de promover “a ressocialização do indivíduo que afronte a lei penal e deixe de cumprir os consetores da lei de execução penal, assegurando ao reeducando o integral cumprimento de sua pena, observando os direitos e preservando a dignidade dos custodiados” (Amapá, 2022, p. 20). No organograma do IAPEN, as atividades de educação para pessoas privadas de liberdade são de responsabilidade da Coordenadoria de Tratamento Penal (COTRAP), que por meio da Unidade de Assistência Escolar e Profissionalizante (UNAEP) articula todo o planejamento dessas atividades junto com a Escola Estadual São José (Amapá, 2022).

As atividades de educação ofertados pela Escola estão sujeitas aos procedimentos de rotina e de segurança realizado pelo IAPEN, que organiza a liberação dos (as) alunos (as) com a emissão do Boletim Interno (BI). A EESJ possui estrutura predial na Penitenciária Masculina e na Coordenadoria da Penitenciária Feminina (COPEF), atendendo aos homens e mulheres, respectivamente. A Escola funciona nos turnos matutino e vespertino, cujos horários de atendimento escolar é acordado entre a Escola e o Instituto (Amapá, 2022).

Considerando a dinâmica do sistema prisional, o Plano já traz indícios da necessidade de “Construir normatizações que organize e discipline a Educação para PPLs e egressos” (Amapá, 2022, p. 16), apontando para os seguintes pontos em específico: regulamentação das normas de conduta dos profissionais que atuam no sistema prisional; regulamentação dos procedimentos e operacionalização da oferta de educação; estabelecimento das competências dos órgãos envolvidos com a oferta de educação e

definição dos critérios e normas para a oferta de educação às pessoas privadas de liberdade (Amapá, 2022).

Em cumprimento a essas demandas e conforme as estratégias “Elaborar, publicar e implementar normas de competências, atribuições, fluxos e procedimentos da SEED e do IAPEN para a oferta educacional” e “Elaborar, publicar e implementar normatizações que disciplinem as práticas de segurança e rotina dentro dos estabelecimentos de execução penal para o pleno funcionamento da Assistência Educacional formal [...]” (Amapá, 2022, p. 33), o IAPEN publicou em 2023 as Portarias 138, 139 e 140.

Todas essas Portarias foram expedidas pelo Instituto em 16 de maio de 2023. A Portaria nº 138 dispõe sobre a organização dos alojamentos do Cadeião e os procedimentos aplicados às pessoas privadas de liberdade que estão matriculados na Escola Estadual São José (IAPEN, 2023b). A Portaria nº 139 institui o projeto piloto e experimental conhecido como Pavilhão Escola, definindo os critérios para seleção, ocupação e transferência da população privada de liberdade que também compõem o corpo discente da Escola (IAPEN, 2023c). Já a Portaria nº 140 trata da organização e funcionamento interno da Unidade de Assistência Escolar e Profissionalizante (IAPEN, 2023d).

4. A ESCOLA ESTADUAL SÃO JOSÉ: POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA PARA O EXERCÍCIO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL AMAPAENSE

A presente seção tem por objetivo analisar o direito à educação às pessoas privadas de liberdade na Escola Estadual São José, identificando os entraves no acesso e permanência. Para tal finalidade, apresentamos inicialmente o percurso teórico-metodológico que guiou a pesquisa, apontando a abordagem, os instrumentos e as técnicas para coleta e análise dos dados obtidos. Em seguida, apresentamos os dados alcançados e analisados conforme metodologia proposta, em diálogo com as referências que norteiam esta pesquisa.

4.1. Percurso teórico-metodológico

Esta pesquisa é documental e de campo com uso de entrevista, abordagem qualitativa e análise de conteúdo. Para tanto, os trabalhos que fundamentam a presente pesquisa são: documental (Evangelista, 2009; Shiroma; Campos; Garcia, 2005; Silva *et al.*, 2009), entrevista (Fraser; Gondim, 2004; Marconi; Lakatos, 2003; Minayo, 2007), abordagem qualitativa (Minayo; Sanches, 1993; Minayo, 1994; Sánchez Gamboa, 2003) e análise de conteúdo (Bardin, 2016; Franco, 2005).

Ao considerarmos que os documentos carregam consigo a posição e a identidade histórica do contexto social em que foi produzido (Evangelista, 2009), as normativas jurídicas constituíram a base da pesquisa documental. Estabelecendo um contato inicial com uma gama de documentos, optamos por aqueles que consideramos mais pertinentes (Silva *et al.*, 2009), e que constituem o *corpus* documental desta pesquisa, composto pela Resolução Normativa nº 57/2015 – CEE/AP, pelo Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Penitenciário Amapaense (PEEPLESP/AP), pelos documentos (livros atas, ofícios e outros) dos arquivos da Escola Estadual São José, pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar (concluídos em 2023 e estão em fase de análise na SEED) e pelas Portarias nºs 138, 139 e 140, publicadas em 2023 pelo IAPEN.

Os documentos que estavam nos arquivos da Escola foram recolhidos em fevereiro de 2023, mediante autorização da Direção. Considerando ainda a importância

dos documentos sistematizados e publicados recentemente, a inclusão do PPP e do Regimento Escolar se fundamenta por serem instrumentos ligados à identidade da Escola e por normatizarem o funcionamento das ações que se desenvolvem dentro da Escola; e das Portarias do IAPEN por tratarem dos procedimentos e operacionalização a fim de garantir acesso à educação para as pessoas privadas de liberdade que estão matriculadas na Escola.

A análise destes documentos possibilitou conhecer como se configura as políticas educacionais destinadas às pessoas privadas de liberdade no Amapá, de modo a contrastar como se materializa a garantia do acesso e permanência dos (as) alunos (as) dentro da EESJ. Portanto, tal análise tornou possível uma abordagem mais crítica do conteúdo de tais documentos (Evangelista, 2009; Shiroma; Campos; Garcia, 2005), fundamentando a discussão teórica desta pesquisa.

Um outro documento utilizado que julgamos mencionar, foram os relatórios publicados no site do SISDEPEN, que trazem os principais dados informativos sobre a população privada de liberdade brasileira. Para fins desta pesquisa, as consultas transcorreram de dezembro de 2021 até julho de 2023, com o intuito de trazer os dados mais atualizados. As atualizações das informações que estão disponibilizadas neste Sistema, são lançadas em 2 (dois) ciclos anuais: o primeiro (corresponde ao período de janeiro – junho) e o segundo (corresponde ao período de julho – dezembro).

Para a pesquisa de campo, optamos pela entrevista não-estruturada (Minayo, 2007). No entanto, antes de iniciarmos com esta etapa da pesquisa, em abril de 2023 protocolou-se junto ao Comitê de Ética o pedido de autorização, cujo Parecer Consubstanciado foi aprovado em maio de 2023, sob o Número 6.064.725.

Por entendermos que a entrevista permite um contato mais próximo com os (as) entrevistados (as), aproximando a pesquisadora da realidade concreta onde o fenômeno acontece (Marconi; Lakatos, 2003), nesta pesquisa procuramos conhecer a visão de mundo dos diferentes sujeitos que se inter-relacionam no campo das políticas educacionais em uma escola situada no sistema prisional. Para conhecer, através da voz dessas pessoas as nuances de suas realidades (Fraser; Gondim, 2004), a entrevista realizou-se com 10 (dez) participantes, os quais são: 1 (um) representante do IAPEN, 1 (um) representante da SEED, 2 (dois) docentes e 6 (seis) discentes (sendo 4 do sexo masculino e 2 do sexo feminino).

Entretanto, para que a escolha pelos participantes não fosse aleatória e considerando também que por se tratar de uma pesquisa qualitativa não importou a

representação numérica, foi necessário o estabelecimento de alguns critérios (Quadro 4) para se chegar aos participantes escolhidos para esta fase da pesquisa.

Quadro 4. Definição dos critérios de inclusão para a escolha dos participantes da entrevista

Grupo entrevistado	Critério de inclusão do participante
Representante do IAPEN	<ul style="list-style-type: none"> • Está lotado (a) na Unidade de Assistência Escolar e Profissionalizante (UNAEP), vinculada à Coordenadoria de Tratamento Penal (COTRAP), por ser a Unidade responsável pelo atendimento direto das pessoas privadas de liberdade quanto à assistência escolar. • Ter no mínimo 2 (dois) anos de atuação na referida Unidade. • Ter participado da construção do Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressos do Sistema Penitenciário Amapaense.
Representante da SEED	<ul style="list-style-type: none"> • Está lotado (a) no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), subordinada a Unidade de Programas Especiais (UPES) da Coordenadoria de Educação Específica (CEESP), por ser através do referido Núcleo que a SEED promove a orientação e monitoramento das atividades educacionais desenvolvidas com alunos (as) privados (as) de liberdade, neste caso atendendo a oferta de educação na Escola Estadual São José. • Ter no mínimo 2 (dois) anos de atuação no referido Núcleo. • Ter participado da construção do Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressos do Sistema Penitenciário Amapaense.
Docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Está em pleno exercício de suas atividades laborais em sala de aula. • Ter no mínimo 10 (dez) anos de atuação na Escola Estadual São José. • Está trabalhando ou ter trabalhado nas duas estruturas físicas da Escola (na Penitenciária Masculina e na Coordenadoria da Penitenciária Feminina).
Discentes	<ul style="list-style-type: none"> • Está matriculado (a) e frequentando as aulas na Escola Estadual São José, há mais de 2 (dois) anos. • Está cursando a 4ª Etapa do Ensino Fundamental ou a 1ª ou 2ª Etapas do Ensino Médio.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Após a definição dos critérios para escolha dos participantes, coletou-se informações junto ao corpo docente e discente da Escola a fim de verificar aqueles (as) que atendiam aos critérios, conforme descritos no Quadro 4. Para proceder esta verificação, foi enviado mensagem via WhatsApp para os docentes e, com os discentes, aproveitou-se os dias de aula e foi feita uma visita às turmas de 4ª Etapas e Ensino Médio. Em ambos os contatos, foi explicado sobre a pesquisa, suas finalidades e metodologia, e foi feito o convite para participarem das entrevistas, ressaltando-se a importância desses dados e de sua contribuição para a pesquisa.

Após o contato e convite, o número de professores (as) que manifestaram interesse em contribuir foi maior do que a quantidade prevista para esta pesquisa, situação semelhante aconteceu no caso dos alunos privados de liberdade. Para decidir quem seria entrevistado (a), optou-se por aqueles (as) que estivessem maior tempo de atuação na EESJ (no caso do docente) e maior tempo matriculado (no caso do discente). Em

contrapartida, com as alunas privadas de liberdade somente duas sinalizaram interesse em participar, ou seja, a mesma quantidade definida nesta pesquisa.

Para caracterizar os representantes de cada grupo que participou e colaborou com as informações necessárias para esta pesquisa, apresentamos no quadro a seguir (Quadro 5) os dados do perfil de cada entrevistado (a).

Quadro 5. Perfil de cada entrevistado (a) da pesquisa de campo

Grupo entrevistado	Identificação nesta pesquisa	Perfil do (a) entrevistado (a)
Representante do IAPEN	Representante do Instituto ²⁴	O entrevistado é do sexo masculino. Tem graduação em Direito (Bacharel). Tem 35 anos. Declara-se branco. É funcionário do quadro estadual. É lotado no IAPEN como Educador Penitenciário. Trabalha há 11 anos no IAPEN, dos quais 3 anos ele ficou lotado na UNAEP
Representante da SEED	Representante da Secretaria ²⁵	A entrevistada é do sexo feminino. Tem Especialização em Metodologia de Ciências Biológicas e Química. Tem 52 anos. Declara-se preta. É funcionária do quadro federal. É lotada na SEED como Técnica Pedagógica e coordena a Educação de Pessoas Privadas de Liberdade. Trabalha há 32 anos na área de educação e está há 11 anos atuando dentro do NEJA/SEED
Docentes	Professora 1 ²⁶	A entrevistada é do sexo feminino. Tem graduação em Ciências Biológicas. Tem 52 anos. Declara-se branca. É funcionária do quadro estadual. Atua há 33 anos na área da educação e está lotada como professora da EESJ há 16 anos e 9 meses
	Professora 2 ²⁷	A entrevistada é do sexo feminino. Tem especialização em Docência e Interdisciplinaridade na Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos. Tem 65 anos. Declara-se preta. É funcionária do quadro estadual. Atua há 35 anos na área da educação e está lotada como professora da EESJ há 21 anos
Discentes	Aluno 1 ²⁸	O entrevistado é do sexo masculino. Tem 32 anos. Declara-se pardo. Antes de ser privado de sua liberdade, residia no município de Laranjal do Jari (Amapá). Informou que seu pai cursou até a 4ª série e sua mãe até a 5ª série. Confirmou que chegou a estudar até o 1º ano do Ensino Médio, mas que já não estava estudando no momento em que foi privado de sua liberdade. Está há 7 anos no IAPEN e há 3 anos é aluno da EESJ. Atualmente está frequentando a 4ª Etapa do Ensino Fundamental
	Aluno 2 ²⁹	O entrevistado é do sexo masculino. Tem 29 anos. Declara-se pardo. Antes de ser privado de sua liberdade, residia no

²⁴ Entrevista realizada em 22 de Maio de 2023, na Sala da Coordenadoria de Tratamento Penal/IAPEN – Prédio da Penitenciária Masculina, na cidade de Macapá/AP.

²⁵ Entrevista realizada em 24 de Maio de 2023, na Sala do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos/SEED, na cidade de Macapá/AP.

²⁶ Entrevista realizada em 22 de Maio de 2023, na Sala da Biblioteca da EESJ localizada dentro a Penitenciária Masculina, na cidade de Macapá/AP.

²⁷ Entrevista realizada em 21 de Junho de 2023, na Sala da Biblioteca da EESJ localizada dentro a Penitenciária Masculina, na cidade de Macapá/AP.

²⁸ Entrevista realizada em 31 de Maio de 2023, na Sala da Biblioteca da EESJ localizada dentro a Penitenciária Masculina, na cidade de Macapá/AP.

²⁹ Entrevista realizada em 31 de Maio de 2023, na Sala da Biblioteca da EESJ localizada dentro a Penitenciária Masculina, na cidade de Macapá/AP.

		município de Santana (Amapá). Informou que seu pai não estudou e acredita que sua mãe estudou até a 8ª série. Confirmou que chegou a estudar até a 2ª série do Ensino Fundamental, mas que já não estava estudando no momento em que foi privado de sua liberdade. Está há 9 anos no IAPEN e há 5 anos é aluno da EESJ. Atualmente está frequentando a 4ª Etapa do Ensino Fundamental
	Aluno 3 ³⁰	O entrevistado é do sexo masculino. Tem 26 anos. Declara-se pardo. Antes de ser privado de sua liberdade, residia no município de Ferreira Gomes (Amapá). Informou que seu pai cursou até a 3ª série e sua mãe é analfabeta. Confirmou que chegou a estudar até o 4º ano do Ensino Fundamental, mas que não estava estudando no momento em que foi privado de sua liberdade. Está há 5 anos no IAPEN e há 3 anos é aluno da EESJ. Atualmente está frequentando a 2ª Etapa do Ensino Médio
	Aluno 4 ³¹	O entrevistado é do sexo masculino. Tem 30 anos. Declara-se pardo. Antes de ser privado de sua liberdade, residia no município de Calçoene (Amapá). Informou que seu pai cursou até a 5ª série e sua mãe fez até a 3ª série. Confirmou que chegou a estudar até a 8ª série do Ensino Fundamental, mas que não estava estudando no momento em que foi privado de sua liberdade. Está há 5 anos e 10 meses no IAPEN e há 4 anos é aluno da EESJ. Atualmente está frequentando a 1ª Etapa do Ensino Médio
	Aluna 1 ³²	A entrevistada é do sexo feminino. Tem 46 anos. Declara-se parda. Antes de ser privada de sua liberdade, residia no município de Laranjal do Jari (Amapá). Não soube informar a escolaridade de seus pais. Confirmou que chegou a estudar, mas não lembra em que série parou e que não estava estudando no momento em que foi privada de sua liberdade. Está há 3 anos e 6 meses no IAPEN e há 3 anos é aluna da EESJ. Atualmente está frequentando a 4ª Etapa do Ensino Fundamental
	Aluna 2 ³³	A entrevistada é do sexo feminino. Tem 23 anos. Declara-se parda. Antes de ser privada de sua liberdade, residia no município de Porto Grande (Amapá). Não soube informar a escolaridade de seus pais. A entrevistada estava estudando, frequentando a 4ª série, antes de ser privada de liberdade. Está há 3 anos e 5 meses no IAPEN e há 2 anos é aluna da EESJ. Atualmente está frequentando a 1ª Etapa do Ensino Médio

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No caso das entrevistas com os representantes estatais (IAPEN e SEED) e com as docentes tivemos a possibilidade de agendar previamente a data e local da entrevista. Mas com os (as) discentes, devido a rotina de liberação para Escola pelo sistema prisional, não

³⁰ Entrevista realizada em 31 de Maio de 2023, na Sala da Biblioteca da EESJ localizada dentro a Penitenciária Masculina, na cidade de Macapá/AP.

³¹ Entrevista realizada em 20 de Junho de 2023, na Sala da Biblioteca da EESJ localizada dentro a Penitenciária Masculina, na cidade de Macapá/AP.

³² Entrevista realizada em 26 de Maio de 2023, na Sala da EESJ localizada dentro da Coordenadoria da Penitenciária Feminina, na cidade de Macapá/AP.

³³ Entrevista realizada em 05 de Junho de 2023, na Sala da EESJ localizada dentro da Coordenadoria da Penitenciária Feminina, na cidade de Macapá/AP.

foi possível este agendamento prévio, restando assim aproveitar o dia das aulas em que os (as) alunos (as) estavam presentes e realizar a entrevista, diante da autorização do (a) professora (a) que estivesse na sua turma.

Em todas as entrevistas, antes de iniciar com os questionamentos foi explicado novamente os objetivos da pesquisa e sua importância, solicitando que fizessem a leitura e posterior assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). Somente o Aluno 2 pediu para que a pesquisadora procedesse a leitura do referido Termo e após isso, ele o assinou. Neste momento, também foi requerido a autorização dos (as) entrevistados (as) para a gravação da entrevista, a qual foi concordada por todos (as).

Cada entrevista seguiu um roteiro com questões previamente definidas. Estruturalmente, os roteiros dividiam-se em duas partes: a primeira com questões pessoais e a segunda com as perguntas propriamente ditas. No decorrer das entrevistas, conforme necessidade a pesquisadora foi fazendo novos questionamentos a fim de compreender pontos pertinentes que foram sendo levantados pelos (as) próprios (as) entrevistados (as). Destacamos que no caso dos discentes uma das perguntas pedia para fazer um desenho do que a Escola representava para cada um (a) deles (as), no entanto todos (as) preferiram “falar” ao invés de desenhar.

A entrevista com o Representante do IAPEN buscou conhecer como o Instituto define os critérios e participa da triagem dos (as) alunos (as) que serão matriculados (as) na Escola, os entraves enfrentados para garantir o direito à educação e a importância atribuída ao processo educativo dentro do Instituto. Com a Representante da SEED, a entrevista visou conhecer como aquela Secretaria garante o acesso e permanência das pessoas privadas de liberdade à/na Escola por meio das políticas educacionais. Já nas entrevistas com as docentes e os (as) discentes procurou-se conhecer os entraves, na vivência de cada um (a), que dificultam a garantia do direito à educação na EESJ.

Para tanto, as perguntas direcionadas a cada grupo entrevistado (a) (Apêndices B, C, D e E) encontram-se descritas a seguir no Quadro 6.

Quadro 6. Roteiro de perguntas para cada grupo entrevistado na pesquisa de campo

Grupo entrevistado	Roteiro de perguntas
Representante do IAPEN	<p>1) Como a UNAEP coordena o processo de triagem para a escola das pessoas privadas de liberdade que poderão ser matriculadas anualmente na Escola Estadual São José?.</p> <p>2) O Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Penitenciário Amapaense determina a construção de resoluções conjuntas a fim de estabelecer os critérios e normas para a oferta de educação de jovens e adultos privados de liberdade, este documento já foi elaborado? Se sim, quais os critérios adotados para promoção desta educação? Se não, que procedimentos o Instituto vem adotando para promover a garantia do acesso e a permanência do aluno-privado e da aluna-privada de liberdade à Escola Estadual São José?.</p> <p>3) A partir da realidade vivenciada dentro do Instituto, que entrave (s) o IAPEN enfrenta para a promoção do direito à educação para as pessoas privadas de liberdades? Existe alguma tratativa, por parte do Instituto, para amenizar esse (s) entrave (s)?.</p> <p>4) Existe uma política de avaliação permanente do impacto do acesso deste aluno-privado/desta aluna-privada de liberdade à Escola Estadual São José? Se sim, qual é a estratégia de utilização dos resultados?.</p> <p>5) Na visão do Instituto, qual é a importância da educação para a formação da pessoa privada de liberdade?.</p>
Representante da SEED	<p>1) Que procedimentos a Secretaria de Educação vem tomando com o intuito de garantir o cumprimento das políticas educacionais referentes ao acesso e a permanência do aluno-privado/da aluna-privada de liberdade na Escola Estadual São José?.</p> <p>2) Existe uma política de avaliação permanente do impacto do acesso deste aluno-privado/desta aluna-privada de liberdade à Escola Estadual São José? Se sim, qual é a estratégia de utilização dos resultados?.</p> <p>3) Diante da realidade vivenciada pela Escola Estadual São José, que demandas educacionais são mais urgentes ou recorrentes? Que tratativas esta Unidade vem adotando no sentido de atender tais demandas?.</p> <p>4) Como se dar a relação institucional desta Unidade com a Escola Estadual São José, no sentido de elaborar um calendário letivo e um currículo adequado que leve em consideração a realidade e as especificidades em que a Escola está inserida?.</p> <p>5) Que ações esta Unidade já desenvolveu ou vem desenvolvendo visando viabilizar programas de formação inicial e continuada para os servidores da Escola Estadual São José?.</p>
Docentes	<p>1) Você já participou de algum programa de formação inicial e continuada voltado para a educação prisional neste tempo em que está atuando na Escola? Se sim: quando foi, quem promoveu e esta formação foi importante para a sua atuação profissional?.</p> <p>2) Diante da realidade que você vivencia atuando nesta Escola, que entrave (s) dificultam a garantia do acesso e permanência do aluno-privado/da aluna-privada de liberdade? Que medidas ou soluções você acha que podem amenizá-los? Já houveram tentativas que resolveram estes entraves?.</p> <p>3) Você considera que estes entraves interferem no processo de ensino-aprendizagem? Se sim, quais são as consequências?.</p> <p>4) Na sua opinião, qual é a importância da oferta de educação para os alunos-privados/as alunas-privadas de liberdade da Escola Estadual São José?.</p>
Discentes	<p>1) Você estava estudando antes de ser preso? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim, qual Escola? _____.</p> <p>2) No momento em que foi matriculado/matriculada na Escola Estadual São José, você foi esclarecido/esclarecida de que havia critérios e/ou normas para efetivar sua matrícula? Se sim, que critério/norma foi?.</p> <p>3) Que entraves você enquanto um aluno-privado/uma aluna-privada de liberdade enfrenta e que dificultam o seu acesso e a sua permanência na Escola Estadual São José?.</p> <p>4) Na sua opinião, qual é o papel da Escola Estadual São José para a pessoa privada de liberdade dentro do IAPEN?.</p> <p>5) Pode fazer um desenho do que a Escola Estadual São José representa para você?.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Considerando os significados intrínsecos, muitas vezes, ocultos em um documento ou em uma fala (Minayo; Sanchez, 1993), esta pesquisa assume um caráter qualitativo. Este tipo de abordagem estabelece uma relação inseparável entre a objetividade do mundo real e a compreensão individual dos (as) entrevistados (as) que não pode ser mensurado estatisticamente (Sánchez Gamboa, 2003).

A escolha pela abordagem qualitativa, nesta pesquisa, fundamenta-se na variedade de sentidos, de concepções, de perspectivas (Minayo, 1994) das pessoas que estão envolvidas com a oferta e a garantia de políticas educacionais em uma escola situada dentro da prisão, a fim de que possamos alcançar a dimensão subjetiva daquilo que está escrito nos documentos normativos e institucionais e/ou nas falas das pessoas entrevistadas, pois a “palavra” (escrita ou falada) reflete a concepção de sociedade, de mundo e de educação que se tem ou que se pretende.

Os dados da pesquisa documental e das entrevistas foram tratados a partir da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016; Franco, 2005), tornando possível descortinar as reais intencionalidades, muitas vezes mascaradas, na escrita de um documento ou instrumento normativo e na própria fala daqueles (as) que foram ouvidos (as) nas entrevistas. Esta análise também possibilitou compreender o (des)compasso entre aquilo que é estabelecido legalmente pelos diversos documentos com a realidade vivenciada no chão de uma escola que atende pessoas privadas de liberdade.

Para proceder a análise do *corpus* documental e das falas dos (as) entrevistados (as), elegemos as chamadas “categorias”, com base em Franco (2005). Antes mesmo de entrarmos em contato com os diversos documentos e definimos aqueles que constituíram o *corpus* de análise, as primeiras categorias criadas foram: *entraves de acesso* e *entraves de permanência*. Posteriormente, após contato com os documentos e sua leitura, lapidamos tais categorias a priori, momento em que surgiram as subcategorias.

Destarte, as categorias e subcategorias de análise pretendidas foram: *entraves no sistema escolar*, com subcategorias: *entraves documentais*, *entraves estruturais e financeiras*, *entraves comunicacionais* e *entraves administrativos-pedagógicos*; e *entraves no sistema prisional*, com subcategorias: *entraves na relação institucional com a SEED e EESJ* e *entraves operacionais*.

4.1.1. Locus da Pesquisa: a Escola Estadual São José

Quando se fala em educação para a pessoa privada de liberdade no contexto amapaense é oportuno apresentar a Escola Estadual São José. Esta Escola pertence ao sistema estadual de ensino do Estado do Amapá, sob a administração da SEED. Nos referenciamos a esta Escola em particular pelo fato de ser a única instalada no espaço do IAPEN, e, portanto, responsável por atender e oferecer educação formal às pessoas que se encontram privadas de liberdade.

Historicamente, a presença de um espaço escolar dentro do IAPEN remota do final da década de 1970 e início de 1980, conforme é apontado por Vasquez (2015). Vale destacar que este espaço escolar se restringia a uma sala de aula. De acordo com a autora, na época do então governo de Anníbal Barcelos (1979-1985) o atual Instituto chamava-se Colônia Agrícola de São Pedro e contou com a construção de uma escola; nos anos seguintes (1985-1990), a Colônia Agrícola de São Pedro passou a ser chamada de Penitenciária Agrícola do Amapá, e foi neste período que primeira parte da estrutura predial escolar foi construída; de 1991 a 1994, a unidade passou a ser denominada de Colônia Penal Agrícola e Industrial do Amapá, e o prédio da Escola teve que ser reconstruído após um incêndio; de 1995-2002, a unidade prisional recebeu a nomenclatura de Complexo Penitenciário do Amapá e o prédio da Escola se tornou um anexo do Centro de Estudos Supletivos Emílio Médici; e a partir de 2002, o referido Complexo passou a ser reconhecido como o Instituto de Administração Penitenciária do Amapá e através do Decreto nº 1.399, de 2004, a unidade escolar passou a ser nomeada de Escola Estadual São José (Vasquez, 2015).

A história da educação da pessoa privada de liberdade no Estado do Amapá aponta para a inexistência de estudos e pesquisas sobre a história das prisões e oferta de educação para estas pessoas no intervalo de 1957 até 1974. Os registros a partir deste período dão conta que os programas de educação implementadas nas prisões tinham como objetivo o fim da erradicação do analfabetismo e a implantação do ensino supletivo (Amapá, 2014a, 2017).

Em suas pesquisas, Vasquez (2015) anota que antes mesmo da instalação de uma estrutura física escolar no IAPEN já se promovia a assistência educacional desde a segunda metade da década de 1970, com a execução de programas como o Projeto Minerva³⁴/Ensino via Rádio, o Programa de Educação Integrada e o Projeto João da Silva

³⁴ O Projeto Minerva começou em setembro de 1970 e destinava-se a transmitir programas de cunho educativo e cultural através das emissoras de rádios brasileiras e tinha por objetivo atender as demandas do então governo militar (Fonte: Vasquez, 2015).

(que era coordenado pela Secretaria de Educação e Cultura do Território do Amapá). Na década de 1980, a instituição escolar ofertava cursos profissionalizantes, promovidos pela Associação de Proteção e Assistência ao Condenado (APAC), conjuntamente com atividades de ensino do antigo primeiro grau na sala de aula, através do então Projeto Minerva. Já na década de 1990, ofertou-se cursos de informática por meio de um convênio celebrado entre o Ministério da Justiça e a Fundação Pró-Educar.

Durante a vigência destes programas federais (Projetos Minerva, João da Silva e Educação Integrada), a estrutura física da unidade de ensino se resumia a salas de aulas, onde foram instaurados o radioposto e teleposto para promover a educação à distância via rádio (Amapá, 2014a, 2017).

A partir do ano de 1996, a oferta de educação para pessoas privadas de liberdade no Amapá ficou a cargo do Centro de Estudos Supletivos Emílio Médici, ministrando cursos supletivos de primeiro grau, voltados a um ensino personalizado e turmas da EJA. E no ano de 2004, com a publicação do Decreto nº 1.399, a unidade escolar passou a ser chamada de Escola Estadual São José (Amapá, 2014a, 2017; Vasquez, 2015). Esta nova fase da existência escolar representativa dentro do IAPEN é marcada por importantes avanços: implantação do ensino fundamental pela modalidade EJA, que passou a vigorar ainda em 2004, e do ensino médio, em 2006. Entretanto, o processo de regularização e autorização para o funcionamento desses níveis só se deu em 2009, com a assinatura das Portarias nº 139 e 140.

[...] compreendemos que em cada tempo os “conhecimentos escolares” que foram compartilhados pelos “orientadores ou monitores de ensino e professores” com os alunos-presos transformaram-se em função das novas resoluções do Conselho de Educação do Estado ou Legislação Educacional no âmbito nacional, ou seja, da modificação do sistema educacional brasileiro. Desta forma, o programa curricular das “escolas das prisões” no limiar do século XXI ganha um novo “corpus de conhecimentos” [...] (Vasquez, 2015, p. 110).

A estrutura da EESJ fica situada na cidade de Macapá, sendo uma parte localizada dentro da Penitenciária Masculina e outra na COPEF (Figura 3). Destaca-se que a Escola tem um prédio próprio na Penitenciária Masculina, diferente do espaço que é utilizado na COPEF que foi apenas cedido para as atividades escolares naquela Coordenadoria (Ferreira, J., 2019). O prédio físico da Escola que está instalado dentro do Penitenciária Masculina, atendendo os homens privados de liberdade, situa-se na Rodovia Duca Serra, no bairro Cabralzinho, enquanto que o de dentro da COPEF, que atende as mulheres privadas de liberdade, está localizado na Rua Nove, bairro Marabaixo.

Figura 3. Vista área da localização da estrutura física da Escola Estadual São José instalada dentro da Penitenciária Masculina (marcador vermelho) e da COPEF (marcador azul)



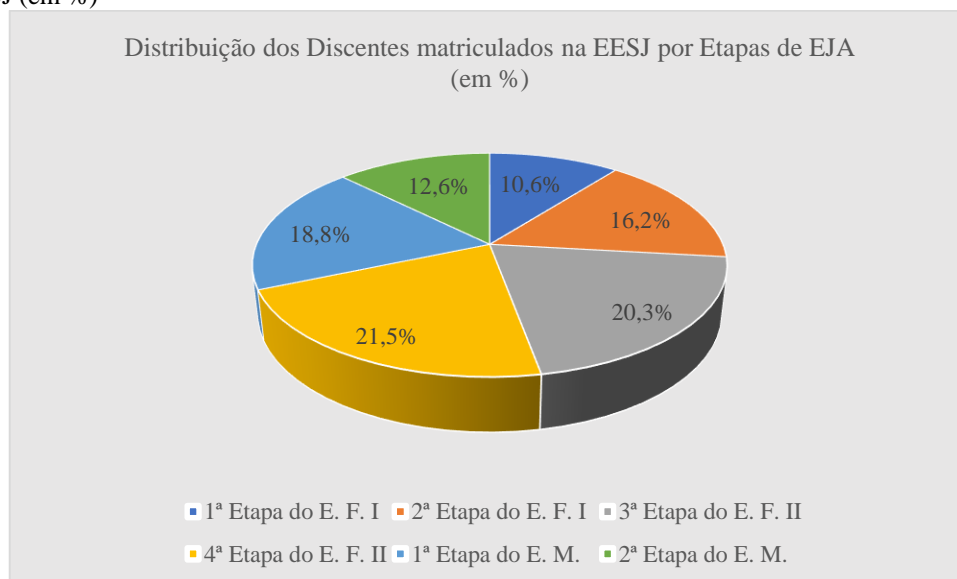
Fonte: Google Earth (2022).

No entanto, até o ano de 2009 a instituição escolar funcionava apenas dentro da Penitenciária Masculina, atendendo os alunos privados de liberdade e também as alunas, às quais eram transportadas da COPEF até a Penitenciária Masculina para participar das atividades escolares. Mas a partir de 2010, por deliberação da VEP, foi cedido um espaço dentro da COPEF, no mesmo bloco do berçário, para que a EESJ pudesse utilizar para ofertar educação às mulheres privadas de liberdade (EESJ, 2023a).

É importante destacar, baseado na pesquisa de J. Ferreira (2019), que embora estas mulheres cumpram sua pena em um estabelecimento próprio desde 2005, não podemos dizer que há uma Penitenciária Feminina no Estado do Amapá. Na verdade, o que existe é um espaço que “funciona como coordenadoria que está diretamente ligada e subordinada a Penitenciária Masculina” e, por conseguinte, “a COPEF não tem diretor e sim coordenadora, ela não possui autonomia administrativa e financeira, as suas ações estão submissas à direção do IAPEN” (Ferreira, J., 2019, p. 97).

A EESJ trabalha com a oferta de turmas de Ensino Fundamental I (1ª e 2ª Etapas), Ensino Fundamental II (3ª e 4ª Etapas) e Ensino Médio (1ª e 2ª Etapas), na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nos turnos matutino e vespertino. Para o ano letivo de 2023, a Escola tem 340 discentes matriculados, dos quais 295 são alunos privados de liberdade e 45 são alunas privadas de liberdade. A distribuição do número de discentes matriculados por Etapas é representado no gráfico abaixo (Gráfico 4).

Gráfico 4. Distribuição do número de discentes que estão matriculados por Etapas da EJA no ano de 2023 na EESJ (em %)



Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações obtidas junto à Secretaria da EESJ.

Dentre os profissionais da educação, há 44 funcionários lotados na EESJ, assim distribuídos: um diretor, um diretor adjunto, uma secretária escolar, 4 merendeiras (2 atuam no prédio escolar dentro da COPEMA e outras 2 no prédio situado na COPEF), 2 pedagogas e 35 professores (dos quais, 24 estão lotados em sala de aula e os demais estão lotados na Coordenação Pedagógica, Secretaria, Biblioteca, Laboratório de Informática Educativa, Apoio Operacional e Sala de Atendimento Educacional Especializado), conforme dados da tabela a seguir (Tabela 7).

Tabela 7. Número e distribuição dos profissionais da educação que atuam na EESJ

Setor da Escola	Nº de funcionários
Equipe de Gestão	3
Secretaria Escolar	2
Coordenação Pedagógica	3
Biblioteca	1
Laboratório de Informática ³⁵	2
Apoio Operacional	4
Atendimento Educacional Especializado	1
Professores em Sala de Aula	24
Copa/cozinha	4
Total	44

Fonte: Elaborado e adaptado pela autora a partir dos dados do Projeto Político Pedagógico (EESJ, 2023a).

A estrutura predial da Escola que está instalada na Penitenciária Masculina (Figura 4) conta com uma sala dos Professores, uma sala da Direção, uma sala da Coordenação Pedagógica, uma sala de Secretaria, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) (que se encontra em fase de estruturação para voltar aos atendimentos aos alunos privados de liberdade), uma Biblioteca, 5 salas de aulas, 4 banheiros (dois para os funcionários e dois para os alunos), uma cozinha com depósito, um refeitório, 2 salas de depósito de materiais e 1 bebedouro que é usado pelos alunos para consumo de água. Na parte da frente da área externa do prédio, tem um jardim com algumas plantas e a imagem de São José (Santo que dar nome à Escola) e na lateral esquerda da parte externa existe uma pequena horta, onde são cultivadas hortaliças que são usadas no preparo da merenda escolar dos alunos.

³⁵ Como a Sala do Laboratório de Informática está desativada em ambas as instalações prediais da Escola, os funcionários lotados neste ambiente foram realocados para outros Setores.

Figura 4. Vista frontal da estrutura física da Escola Estadual São José que se localiza dentro da Penitenciária Masculina, atendendo as pessoas privadas de liberdade do sexo masculino.



Fonte: a própria autora (2022).

Já o espaço físico que foi cedido à Escola dentro da COPEF para suas atividades (Figura 5) está situado no mesmo bloco do berçário. Este prédio escolar apresenta uma estrutura mais precária, contando com uma única sala na qual funciona a sala dos Professores, a Coordenação Pedagógica e a Biblioteca, 1 banheiro para os funcionários (o banheiro usado pelas alunas fica localizado ao lado do berçário), uma cozinha e 3 salas de aulas. Diferentemente da estrutura que fica na Penitenciária Masculina, o espaço físico que a Escola utiliza dentro da COPEF não dispõe de um refeitório onde as alunas possam consumir sua merenda. Apesar de haver um bebedouro no corredor e próximo à cozinha da Escola, o mesmo já está há um bom tempo com problemas, portanto, desativado. A água que as alunas privadas de liberdade consomem é congelada no freezer da Escola e retirada para descongelar e fica na janela da cozinha ou numa mesa colocada no corredor, à disposição das alunas. Este prédio também não tem um jardim ou horta.

Figura 5. Vista lateral do espaço com salas que foi cedido à Escola Estadual São José, dentro da COPEF, para o atendimento educacional às pessoas privadas de liberdade do sexo feminino.



Fonte: a própria autora (2022).

Perante esta descrição, nota-se que embora ainda seja precária, mas o prédio escolar situado no prédio da Penitenciária Masculina dispõe de uma melhor estrutura, ao compararmos com o prédio que está na COPEF: mais salas de aulas, mais espaços para estrutura administrativa, mais materiais e equipamentos, o que respalda que

a questão arquitetônica do anexo da escola São José na penitenciária feminina, precisa ser melhorado, ampliado, pois as mulheres encarceradas permanecem sendo relegadas a segundo plano, no ambiente prisional e na escola da prisão, pois como é perceptível os maiores investimentos são realizados no ambiente escolar masculino, o que de certa forma é um ofensa ao princípio da igualdade de direitos (Ferreira, J., 2019, p. 110).

Portanto, não bastasse a situação de invisibilidade que o direito à educação para pessoas de liberdade enfrentou e ainda enfrenta, nos deparamos com mais esta realidade excludente, que destina um quadro de precariedade física e material para o espaço que acolhe as mulheres privadas de liberdade.

Sobre isso, Cardoso e Bomfim (2022) em sua pesquisa discutem sobre o direito à educação das mulheres privadas de liberdade, indicando dados que retratam a realidade dos sistemas prisionais que atendem ao público feminino e coadunam com as disparidades vivenciadas, refletindo, por exemplo, na limitação arquitetônica dos espaços destinados às mulheres privadas de liberdade.

A arquitetura prisional promove a influência em relação à organização social dentro do cárcere. Para as mulheres, estes locais, mal projetados, construídos para o público masculino, impedem o bem-estar físico e mental na realização e atividades de lazer, trabalho e, igualmente, de estudo. [...] (Cardoso; Bomfim, 2022, p. 173).

Enquanto que a Escola localizada no prédio que atende os homens privados de liberdade dispõe de uma área reservada para que eles possam usufruir da merenda escolar e de banheiro para uso, as mulheres privadas de liberdade devem consumir a merenda ou dentro da própria sala de aula ou sentadas na lateral das salas e quando necessitam fazer uso do banheiro, utilizam o do próprio Instituto e caso este esteja fechado, elas devem se dirigir aos policiais penais e pedir-lhe que possa ir abrir a porta. Fora o acervo da biblioteca que é bem parca, tanto os livros didáticos quanto paradidáticos.

Assim, após a descrição do percurso que orientou esta pesquisa e da caracterização da EESJ, passamos, na próxima subseção, a dissertar sobre os achados da pesquisa documental e das entrevistas, que ao nosso ver não podem ser apresentados de forma desvinculada entre si, já que eles se complementam. A partir disso, essas discussões possibilitam desvendar como se materializa na prática a oferta de educação para as pessoas privadas de liberdade, cotejando se o que é previsto nas legislações está efetivamente se realizando no “chão da escola”.

É salutar deixar claro que buscamos ser o mais fiel possível às falas dos (as) nossos (as) entrevistados (as). Por isso, todos os registros das falas foram transcritos na íntegra como dito por cada entrevistado (a), quando não o mais próximo das palavras que nos foi revelado no momento da entrevista.

4.2. A (in)efetividade das políticas educacionais voltadas para as pessoas privadas de liberdade vivenciada na Escola Estadual São José

Nesta subseção, optamos por sistematizar os dados encontrados nas seguintes categorias de abrangência: Entraves no Sistema Escolar e Entraves no Sistema Prisional, onde cada uma dessas categorias foi analisada a partir de subcategorias que foram definidas conforme aspectos relacionais, como veremos a seguir.

4.2.1. Entraves no Sistema Escolar

A partir da análise dos documentos que compõem o *corpus* conseguimos identificar diversos entraves que interferem no desenvolvimento das atividades e ações da Escola Estadual São José e que, isolada ou conjuntamente, afetam o cumprimento efetivo da oferta de educação para alunos (as) privados (as) de liberdade que constituem o corpo discente atendido pela referida Escola.

Os entraves aqui apontados são: *documentais, estruturais e financeiras, comunicacionais e administrativo-pedagógicos*. O quadro a seguir (Quadro 7) explicita cada um desses entraves elencados, a serem analisados a seguir.

Quadro 7. Detalhamento dos Entraves identificados no Sistema Escolar

Entraves	Abrangência
Documentais	Relativo aos documentos que são exigidos para o funcionamento ou reconhecimento da Escola frente a SEED; aos documentos pessoais e/ou escolares dos (as) alunos (as); aos documentos que a Escola deveria entregar ou receber ao/do IAPEN sobre a vida escolar dos (as) alunos (as)
Estruturais e financeiros	Relativo aos problemas de estrutura física e financeira da Escola, que compromete a aquisição de equipamentos e/ou materiais e manutenção do prédio escolar
Comunicacionais	Relativo aos problemas de comunicabilidade e de informações que a Escola deveria receber do IAPEN sobre ações do Instituto; sobre as diversas situações que impedem a liberação e, conseqüentemente, a frequência dos (as) alunos (as) e ainda sobre os problemas de conflitos internos que podem refletir no andamento das atividades escolares
Administrativo-pedagógicos	Relativo aos problemas de cunho administrativo e pedagógico da Escola, sejam aqueles que acontecem dentro da própria Escola e/ou aqueles que exigem atuação da SEED

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

a) Entraves documentais

Os entraves ao qual aqui nos referimos tem relação com a ausência de documentos padrões, cuja inexistência compromete o funcionamento e a regularização da Escola. Portanto, tais documentos compreendem: o currículo, o calendário letivo, o projeto político pedagógico (PPP), o regimento escolar e os documentos exigidos para matrícula de qualquer pessoa na rede pública de ensino (seja os pessoais e/ou de escolaridade).

O art. 2º da Resolução Normativa nº 57/2015 que traz orientações para a oferta de educação dentro do sistema prisional, em seu inciso V estabelece que se deve primar pelo respeito as legalidades previstas, inclusive no próprio currículo. Contudo, a ausência deste documento acaba se tornando uma limitação para EESJ, uma vez que a unidade escolar se apodera do currículo usado pela rede estadual de ensino extramuro, que em nada reflete o cotidiano de uma escola que está no interior das prisões, não dialoga com as

especificidades destes jovens e adultos privados de liberdade (Julião, 2016) e nem atende as concepções pedagógicas necessárias para que esta pessoa não seja novamente excluída do processo educacional.

Oportunamente, nos questionamos que posição o Estado tem diante da ausência de um currículo específico para a educação das pessoas privadas de liberdade? A inexistência de um currículo próprio na EESJ demonstra a fragilidade e até mesmo a visão defendida do modelo de educação que se quer para a pessoa que está privada de sua liberdade, o que foi evidenciado no diálogo com a Representante da SEED, quando foi questionada: Como se dar a relação institucional desta Unidade com a EESJ, no sentido de elaborar um currículo adequado que leve em consideração a realidade e as especificidades em que a Escola se insere?

Nós estamos em fase de implementação. Porque o que aconteceu? Veio a BNCC que não beneficiou a EJA. Veio o RCA, que também não beneficiou a EJA. Então fica difícil falar de educação de privados se nem a EJA é tratada. Nós estamos estruturando o currículo [...]. Então, mudanças [...] são necessárias no currículo (Representante da Secretaria).

Decerto, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) significa a redução do currículo a conteúdos mínimos e desarticulados com a realidade da classe oprimida. A exclusão de disciplinas que contribuem para que o (a) aluno (a) consiga desenvolver o seu senso crítico e a criação e inclusão, na matriz, de disciplinas dedicadas ao preparo para atender as necessidades do mercado, traduz o desmantelamento da política social.

Ao enfatizar que a EJA não foi contemplada na reformulação da BNCC espera-se uma revisão por parte do poder público para a sua incorporação, o que representaria um verdadeiro retrocesso educacional, principalmente se considerarmos que a EJA extramuro já tem um currículo esvaziado e descontextualizado da realidade. Para corroborar, quando perguntamos: Que entraves dificultam o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) e se tais entraves interferem no processo de ensino-aprendizagem?, conforme fala da Professora 2 o conteúdo curricular já é o mínimo e compromete o processo de aprendizagem, o que nos leva a deduzir que a defasagem é ainda pior no cenário que temos atualmente nas escolas que estão dentro dos sistemas prisionais.

A elaboração de um currículo próprio para a educação nas prisões é um dos dispositivos previstos nas Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais (Resolução nº 03/2009 – CNPCP). Segundo o anexo dessas Diretrizes, na organização do currículo deve ser levado em consideração o tempo e o espaço, incluindo a participação e a escuta de todos os envolvidos no processo educativo

dentro das prisões, inclusive dos (as) alunos (as) (Brasil, 2009). Contudo, podemos afirmar que o currículo utilizado na educação de pessoas privadas de liberdade no Amapá contraria as recomendações normativas.

A necessidade de se pensar em um currículo específico para a educação destas pessoas, foi evidenciado pela Professora 2, ao ser indagada: Participou de algum programa de formação inicial e continuada voltado para a educação prisional? Ao rememorar uma formação, voltada para o método de Paulo Freire, da qual participou em 2006, segundo a Professora 2 é preciso enaltecer o saber que o (a) aluno (a) da EJA já possui das suas experiências e vivências que foram construídas ao longo da sua vida. Por isso, a elaboração do currículo deve buscar pela

valorização do aluno, do que ele sabe e do que ele ainda não sabe. Do que ele sabe, ele sabe muita coisa, principalmente os alunos de EJA né. Onde EJA tem muito conhecimento de mundo. [...] que as vezes a gente pensa que o aluno não sabe nada, quer dizer que ele sabe muito. Só resta a gente sistematizar com ele, vamos dizer assim, mas ele sabe muito. E é mais rico do que o aluno que está vindo pela primeira vez criança (Professora 2).

O ponto de vista da Professora 2 condiz com o pensamento de um currículo de “grades rompidas” defendido por Onofre (2019). Segundo a autora, para que se atenda as singularidades da educação das pessoas privadas de liberdade

[...] o currículo que se alinha, portanto, com perguntas, com experiências educativamente valiosas, em vez daquilo que se relaciona com seleção, ordem e sequência. Compreendemos um currículo voltado à educação popular como sendo contra hegemônico, respeitando o sujeito, os seus conhecimentos e as suas leituras do mundo (Onofre, 2019, p. 43).

Essa questão é suscitada também no PEEPPLESP/AP, que propõe como um dos objetivos da EJA para pessoas privadas de liberdade, a elaboração de um currículo diferenciado, que inclusive é um dos pontos a ser considerado na avaliação do Plano. Para atingir este objetivo, a seguinte estratégia foi definida: “Elaborar currículo próprio para a EJA PPL, considerando o tempo e o espaço dos sujeitos, os desafios da formação escolar para o mundo do trabalho, respeitando à carga horária e interesses do projeto de vida do aluno privado de liberdade” (Amapá, 2022, p. 37).

Neste ponto, chama a atenção o uso dos termos “para o mundo do trabalho” e “projeto de vida”, pois personificam princípios neoliberais que vem se perpetuando a partir do cenário político das reformas da educação, que defendem que os (as) alunos (as) devem pensar no seu futuro a partir do seu projeto de vida, preparando-se prioritariamente para sua entrada no mercado.

Assim, assume-se “[...] um currículo com caráter mais instrumental, conteudista, visando eminentemente à sua inserção no mercado de trabalho” (Julião, 2016, p. 33), de modo que os conteúdos são reduzidos ao mínimo necessário para dar conta apenas deste preparo, tirando a chance de criar e aguçar o senso crítico desse (a) aluno (a), o qual tem que se ocupar apenas em assimilar os conhecimentos para competirem no mundo do trabalho.

Esta projeção que coloca a educação como um caminho para se chegar mais preparado para o mundo do trabalho, de modo a abrir as portas e contribuir para a inserção no mercado e a conquista de uma vida mais digna fora da prisão transparece nas próprias falas dos (as) alunos (as) privados (as) de liberdade, quando deixam claro que veem na educação ofertada pela EESJ uma chance de “[...] encontrar um ótimo trabalho lá fora, um emprego melhor” (Aluna 2), de “conseguir uma profissão através dos nossos estudos [...]” (Aluno 2) e “[...] é preciso ter terminado todas as matérias, os anos de estudos que a gente tem, para poder obter um trabalho digno e levar uma vida como realmente a gente precisa, seguir em frente” (Aluno 1).

No PEEPPLESP/AP, a previsão de aprovação do referido currículo é para o ano de 2023. Todavia, até então a EESJ não foi chamada a contribuir com a construção deste currículo. Frente a isso, é importante questionar qual é o planejamento para a elaboração deste documento? A comunidade escolar participará efetivamente desta elaboração? Ou será apenas mais um documento construído a partir da visão da SEED, sem ouvir aquelas que são as pessoas mais importantes deste processo e que como já alertamos são deixados de fora desta escuta? São perguntas para as quais esperamos uma resposta.

Outro entrave documental refere-se à ausência de um calendário escolar letivo, contrariando o que está na Resolução Normativa nº 57/2015. O inciso V do art. 3º desta Resolução considera a necessidade de adequar o calendário letivo às especificidades da prisão, sem o comprometimento da carga horária anual e da quantidade de dias letivos e o § 1º do art. 6º estabelece que todas as ações de educação formal devem seguir o calendário (Amapá, 2015a). A elaboração de um calendário letivo é prevista como um dos objetivos do PEEPPLESP/AP, a ser alcançado através da seguinte estratégia: “Elaborar calendário letivo considerando a integralidade das atividades da educação formal e as especificidades dos estabelecimentos de execução penal” (Amapá, 2022, p. 37).

Entendendo que o calendário letivo consiste no “instrumento que marca o ritmo das atividades da escola [...]” (EESJ, 2023a, p. 58) e que há a previsão legal, com base no

§ 2º do art. 23 da LDB, de ajustamento do calendário de uma escola a fim de atender às especificidades locais sem que haja a redução do número de horas letivas, a elaboração deste calendário letivo se fundamenta pela própria dinâmica de funcionamento do ambiente em que a EESJ está inserida e que dificultam que a conclusão do calendário sem intercorrências.

Pois pelo que se observa, as questões que limitam o cumprimento do calendário têm relação com a liberação dos (as) alunos (as): por conta das ações de revistas nos pavilhões; por conta de situação de instabilidade que comprometa a segurança física dos funcionários; por causa dos casos de agravo de saúde das pessoas privadas de liberdade (como os casos de tuberculose, gripe ou mais recentemente, a Covid-19); e por conta de programações/ações (por exemplo, ação social, atividades religiosas). Casos como estes causam a suspensão das aulas, e esses dias paralisados são acrescentados ao final do calendário, estendendo o término do ano letivo.

Como um dos efeitos, segundo a Professora 2 a extensão no calendário se torna um complicador no processo de ensino-aprendizagem, pois com essa dilação na conclusão do calendário, a EESJ acaba trabalhando um ano letivo em dois anos civis e nessa demora os (as) alunos (as) saem de liberdade ou não voltam mais para Escola, principalmente, no pós-recesso de festas de final de ano. A Professora 2 ainda chama a atenção para a realidade da EESJ: *“A nossa Escola São José é uma escola muito atípica, [...] e não deveria ter toda essa interferência, querendo que aconteça os dias letivos de 200 e poucos dias. Isso não vai acontecer. [...] fica muito prejudicado sim. Querer que aconteça esses dias todos letivos”*.

Mesmo que concordemos que é direito do (a) aluno (a) que lhe seja garantido o cumprimento da sua carga horária mínima estabelecido em legislação específica (Brasil, 1996), não podemos negar que a rotina diária do sistema prisional desfavorece as atividades educacionais que são desenvolvidas na EESJ, de tal modo que a Escola tenta atender as exigências e proporcionar a materialização do acesso à educação às pessoas privadas de liberdade, a permanência nas aulas e outras atividades escolares e a conclusão do ano letivo para estas pessoas. Na verdade, o que ocorre são arranjos para adequar realidades desiguais.

Ponderando as muitas variáveis que ocorrem dentro do IAPEN e que atrapalham as atividades educacionais previstas, a EESJ conta com a autonomia de preparar seu calendário e caso seja preciso poderá fazer adequações no decorrer do ano letivo, sem que haja prejuízo para os (as) alunos (as) quanto a previsão legal de carga horária e dias letivos

mínimos, conforme é previsto no art. 94 do Regimento da Escola. O parágrafo único deste artigo considera ainda que:

A escola São José está situada no interior do Instituto Penitenciário e por isso sua dinâmica de funcionamento sofre interferências decorrentes de ações de segurança, homicídios, tiroteios, motins, rebeliões, fugas, epidemias, ações culturais, religiosas, jurídicas, saúde e ainda greve de servidores penitenciários, entre outras, as quais são peculiares ao ambiente carcerário. Esses fatores comprometem a aplicabilidade do calendário padrão da SEED, sendo necessário a construção de calendário próprio, apreciado e aprovado pelo Conselho Escolar e, após enviado ao órgão competente para análise e homologação (EESJ, 2023b, p. 43).

Essa problemática que a Escola enfrenta para cumprir os seus calendários não é algo recente, mas sim já decorre de muito tempo, como evidencia o Ofício nº 003/EESJ-2012, encaminhado no dia 17 de janeiro de 2012 para o Núcleo de Inspeção e Organização Escolar (NIOE), da SEED. No referido Ofício, a Direção da Escola apresenta a proposta de calendário para aquele ano letivo, ressaltando as peculiaridades da EESJ por estar inserida dentro do IAPEN, quais sejam “[...] os inúmeros eventos como fuga, revista, rebelião e visitas referentes a feriados que ocorrem em dias úteis acabam por comprometer a execução do calendário escolar [...]” (EESJ, 2012a).

A análise do parágrafo único do art. 94 do Regimento Escolar e do fragmento extraído do Ofício nº 003/EESJ-2012 revelam as dificuldades que a Escola vivencia todos os anos para finalizar seu ano letivo. Embora haja um planejamento e a organização de um documento orientador para sistematizar as atividades educativas, não há garantia da sua conclusão no prazo estabelecido. Partindo do princípio de que a Escola busca proteger os direitos educacionais de seus/suas alunos (as), podemos afirmar a partir disso que o ano letivo na EESJ tem dia certo para começar, mas não para terminar.

Fazendo uma correlação das intercorrências do sistema prisional, onde se prioriza a manutenção da ordem e da segurança, com o cotidiano de uma escola que está inserida na prisão, Vieira (2013) retrata como os planejamentos com as atividades escolares são passíveis de constantes alterações.

As atividades cotidianas realizadas em uma escola na prisão apresentam-se carregadas pelo imprevisível, pois, mesmo que ações sejam planejadas e o prescrito determinado, não é possível a execução fidedigna das prescrições durante o desempenho das atividades humanas, principalmente, em um ambiente em que se confrontam as determinações da escola, com suas preocupações pedagógicas a dar conta e as da prisão, em que as questões de segurança se sobrepõem (Vieira, 2013, p. 105).

Sem dúvidas, a educação das pessoas privadas de liberdade é permeada de desafios e limitações, principalmente por se tratar de um público singular, conforme declararam o Representante do Instituto: “a educação prisional é específica e deve ser

tratada como tal, com normatizações diferentes do público em geral”, e a Representante da Secretaria: “*enquanto não se tem a ciência de que a educação de privados de liberdade é diferente, ela não vai evoluir*”. No entanto, quando se exige que a EESJ siga e cumpra um calendário pensado para as escolas extramuros contradiz o discurso dos próprios representantes estatais (sistema prisional e educacional).

Outro documento que comprova que os percalços relativos ao calendário é antigo é o Ofício nº 102/EESJ-2012, de 22 de junho de 2012, dirigido ao então Secretário de Estado da Educação, onde é informado sobre as adversidades que atrapalharam o cumprimento do calendário no primeiro semestre, em que fundamenta o motivo da suspensão das atividades escolares, antes da data prevista para início do período de férias e finaliza o documento deixando claro que haverá necessidade de solicitar ao NIOE um estudo com a devida adequação do calendário letivo:

Diante da situação de vulnerabilidade, reunimos com a equipe de segurança do IAPEN que nos orientou a suspender as aulas nesse período, pois as possibilidades de amotinamento dos internos, como reações as ações disciplinares adotadas estão elevadas. Desse modo, utilizando de bom senso e preocupados com a manutenção da integridade física dos funcionários da escola tomamos a decisão de acatar a orientação e suspender as atividades na sede da escola localizada na penitenciária masculina a partir do dia 22 do corrente mês, retornando-as após o período de férias (EESJ, 2012c).

Outro detalhe importante a ser mencionado é que os calendários propostos, não contemplam aulas nas semanas que antecedem o feriado de Natal e Ano Novo, pois o próprio IAPEN orienta a Escola que neste período os (as) alunos (as) não serão liberados (as), tendo em vista que para o sistema prisional este é um dos períodos de maior insegurança e visando salvaguardar a vida e a integridade dos servidores se adota esta medida.

Outro exemplo de interferência no calendário é o registro de uma reunião que ocorreu no dia 14 de abril de 2016. Nesta reunião, ficou acordado que os horários das aulas seriam modificados, com redução do tempo de permanência dos (as) alunos (as) dentro da Escola, passando a funcionar assim: pela manhã das 8h30 às 11h30 e pela tarde das 14h às 17h, para atender às necessidades operacionais do IAPEN (EESJ, 2016b), o que implicaria no acréscimo de dias ao final do calendário, para atender as exigências e cumprir com as normativas que regem a carga horária. No entanto, é oportuno pontuar que conforme determina a Portaria nº 138/2023 – IAPEN (IAPEN, 2023b), o novo horário de aula na EESJ será das 8h às 11h (pelo turno da manhã) e das 14h às 17h (pelo turno da tarde).

Os calendários letivos são pensados e propostos pela Escola, considerando a especificidade e as exigências legais. No quadro a seguir (Quadro 8) ilustramos didaticamente os calendários que foram aprovados no período de 2018 a 2022 na EESJ.

Quadro 8. Calendários letivos propostos de 2018 a 2022 pela Escola Estadual São José

Período do ano letivo	Ano letivo				
	2018	2019	2020	2021	2022
Início	07/05/2018	30/05/2019	17/03/2021	16/11/2021	01/08/2022
Término	15/03/2019	08/06/2020	01/10/2021	09/06/2022	13/01/2023
Total de dias letivos previstos	220	220	139	136	134

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Sobre os calendários descritos no Quadro 8 pontuamos: no ano letivo de 2018 houve um acréscimo de 15 dias, cujo término se deu no final de março de 2019 (EESJ, 2019). No ano letivo de 2019, alterou-se a matriz curricular, ocasionando redução na carga horária das disciplinas e, conseqüente, ampliação do calendário para 270 dias letivos (EESJ, 2023a). Ainda no decorrer daquele ano letivo, as aulas presenciais foram suspensas a partir de 18 de março de 2020 em razão da pandemia de Covid-19, uma vez que “dadas às limitações que envolvem a educação para pessoas privadas de liberdade, que, dentre outras, restringe o uso de tecnologias de comunicação e informação para o seu público [...]” (EESJ, 2023a, p. 22), inviabilizando a continuação das atividades escolares de modo remoto (on-line), como aconteceu para os demais alunos da rede pública de ensino. De 2020 a 2022 o calendário foi reduzido em dias letivos e por orientação da SEED, a EESJ passou a adotar o material apostilado para computar parte de sua carga horária (EESJ, 2023a).

Aproveitando esta discussão sobre o calendário, queremos abrir aqui um parêntese para suscitar um debate de algo citado ainda há pouco. A redução do tempo de permanência do (a) aluno (a) privado (a) de liberdade dentro da EESJ, nos dias letivos. Os documentos arquivados na EESJ indicam que no ano de 2011 o horário de aulas em vigor era das 7h30 às 11h30 (manhã) e das 13h30 às 17h30 (tarde), depois passou para 8h às 11h30 e 14h às 17h30 e por último seguia-se das 8h30 às 11h30 pelo turno da manhã e das 14h às 17h pela tarde.

Mas a partir do dia 16 de maio de 2023, a Direção do IAPEN estabeleceu, através da Portaria nº 138, que o horário das aulas na EESJ será: pela manhã, das 8 às 11 horas; e pela tarde, das 14 às 17 horas. Porém, os procedimentos de rotina para retirar os alunos

privados de liberdade devem iniciar 30 minutos antes do horário marcado para começar as aulas (IAPEN, 2023b), a fim de evitar atrasos para o início das aulas.

Apesar do inciso V do art. 2º da Resolução 57/2015 prever o atendimento educacional em todos os turnos, nota-se que a EESJ oferta a garantia do direito à educação somente nos turnos matutino e vespertino. O fato de a Escola não funcionar no período noturno é uma determinação do IAPEN que justifica não ter como liberar os (as) alunos (as) à noite para estudarem e nem manter a segurança dos funcionários da EESJ. Entretanto, o fechamento da Escola à noite para suas atividades deixa de fora do processo educativo em torno de 240 pessoas privadas de liberdade³⁶.

Convém, no entanto, destacar que ao longo do ano letivo, alunos (as) solicitam o cancelamento de sua matrícula em função de começarem a trabalhar e o horário do trabalho coincidir com o da aula, conforme podemos constatar nos registros (EESJ, 2012d). Muitas vezes a opção pelo trabalho em detrimento do estudo é justificada pelo fato de que a remição da pena pelo trabalho ser concedida mais rapidamente, além do que possibilita um ganho financeiro para a pessoa privada de liberdade, cuja renda, na maioria das vezes, é destinada às suas famílias.

Acredita-se que o índice de cancelamento da matrícula por estes (as) alunos (as) que optam por permanecer nos postos de trabalho em detrimento de manter-se estudando poderia ser reduzido se a Escola funcionasse e oferecesse aulas no período noturno, uma questão também levantada por Cacicedo (2016) que ver a oferta de educação no período noturno dentro das prisões como um passo fundamental, pois segundo o autor

[...] entre o trabalho e o estudo, a necessidade de sobrevivência impede uma escolha livre, já que com o trabalho, além de redução da pena pela remição, recebe-se um salário, o qual ajuda na situação de miserabilidade em que se encontra a maior parte da população prisional (Cacicedo, 2016, p. 132).

Como tentativa de remediar os efeitos da redução do tempo de permanência do (a) aluno (a) privado (a) de liberdade, sem deixar de garantir o cumprimento da carga horária mínima, a SEED propôs uma alteração na matriz curricular em novembro de 2019, estendendo o calendário para mais de 200 dias letivos. Pela nova matriz, a carga horária semanal das disciplinas foi reduzida em 1 módulo hora-aula, e assim, a EESJ passou a trabalhar com 4 módulos-aulas de 45 minutos cada por dia. Contudo, segundo a Representante da Secretaria esta sistemática não funcionou, já que “[...] *nós gastamos muito tempo e mesmo assim, colocando menos aulas, não funcionou*”.

³⁶ Este quantitativo é com base em uma estimativa de 30 alunos (as) matriculados (as) por sala de aula.

Essa dilatação no calendário em função da mudança da matriz também foi destacada pela Professora 2, visto que a EESJ teve que trabalhar um ano letivo em praticamente dois anos civis, o que fez com que muitos alunos fossem deixando de frequentar por conta da demora na conclusão do ano letivo. Segundo a Professora 2: *“esse calendário prejudicou muito também, muito, 2 anos num né [...] essa demora assim, prejudica também. Vai perdendo, vai perdendo”*.

De acordo com a Representante da Secretaria, a EESJ tenta de várias maneiras atender e se “adaptar” às exigências do IAPEN, afirmando que *“já mudamos matriz, já fizemos vários acordos”*. Mas mesmo diante de todos esses ajustes e acordos firmados, os depoimentos dos (as) entrevistados (as) retratou o impasse e complicações na liberação dos alunos para chegarem à Escola no horário estabelecido para as aulas.

Essas “adaptações” demonstram um poder da instituição prisional sobre a educacional, ou seja, a EESJ se torna submissa desse sistema segregacionista que é a prisão. Sendo a prisão, via de regra, uma instituição repressora voltada à punição, a escola no interior da prisão perde a sua autonomia, cujas ações tornam-se dependentes do sistema prisional e, assim, o papel da educação é descaracterizado. No entanto, partilhamos do pensamento de Onofre e Julião (2013, p. 63) de que *“a função educativa e a função da segurança são dimensões que devem ser abordadas em suas especificidades, não podendo a segunda sobrepor-se à primeira, anulando seu sentido e significado”*.

Ainda sobre essas adaptações, a Representante da Secretaria apontou que uma nova matriz será construída e destina-se a atender exclusivamente a educação prisional e é vista como *“uma outra proposição para ver se a gente consegue com que esses alunos cheguem no horário previsto em sala de aula, porque as primeiras aulas são todas prejudicadas”*. Essa fala demonstra a grande dificuldade que a EESJ tem para conseguir a liberação e a participação efetiva dos (as) alunos (as) durante as 3 horas destinadas às atividades escolares.

Decerto, como ressaltou a Representante da Secretaria, *“a matriz de 2019 ficou somente para 2019. [...] ela funcionou só em 2019, pois ela ampliou os dias letivos [...]”*. Todavia, a EESJ ponderou e resolveu propor, no PPP e no Regimento que foram encaminhados à SEED para análise, a continuação da redução da carga horária presencial de cada disciplina, que seriam complementadas com atividades não presenciais (EESJ, 2023a, 2023b). Assim, a Escola conseguiria garantir o cumprimento das previsões legais de carga horária e dias letivos minimamente determinados em lei.

Portanto, a proposição do acréscimo de 1 hora de atividades pedagógicas não presenciais por dia trabalhado (EESJ, 2023a, 2023b) é para complementar a carga horária de 3 horas das atividades pedagógicas presenciais, objetivando compensar a diminuição da hora/aula com a presença do (a) aluno (a) na Escola. À despeito disso, o Estado assegura, no art. 6º da Portaria 138/2023, que “o horário complementar para o cumprimento da carga horária mínima de quatro horas diárias para remissão de pena e a conclusão do ano letivo será compensado por atividades complementares definidas pela Direção da Escola São José [...]” (IAPEN, 2023b).

A carga horária semanal destinada às atividades pedagógicas não presenciais se fundamenta em dois fatores:

(1) redução de 01 (uma) hora da carga horária diária presencial e (2) impossibilidade de sábados letivos. Isso porque a EESJ adequa-se à dinâmica do IAPEN, que segue um rito de segurança para realizar a liberação dos estudantes, o que impossibilita o cumprimento de 04 horas diárias, assim, como, em razão das visitas às pessoas privadas de liberdade aos finais de semana, torna-se impossível a abertura da escola para funcionamento aos sábados letivos (EESJ, 2023a, p. 27).

Esta proposição, baseia-se na chamada EJA Combinada (art. 17 da Resolução CNE/CEB nº 1/2021) por meio da qual a carga horária mínima de cada etapa se dá de duas formas: a direta e a indireta, de modo que “a carga horária direta terá maior porcentagem que a carga horária indireta por atender as necessidades específicas da escola São José e sua clientela [...]” (EESJ, 2023a, p. 28). Para efeito, a proposta apresentada pela EESJ é que a carga horária direta será “de no mínimo 63% sempre com o professor, para mediação dos conhecimentos, conteúdos e experiências”, enquanto que a carga horária indireta terá o “máximo de 37% da carga horária exigida para a EJA, para a execução de atividades pedagógicas complementares, elaboradas pelo professor regente” (EESJ, 2023a, p. 28).

Essa possibilidade pedagógica experienciada pela EESJ

[...] garante ao estudante o acesso aos conteúdos e atividades escolares, os quais são levados aos alojamentos e ficam a sua disposição para leitura e releitura, e posteriormente, no encontro presencial, são entregues, comentados e avaliados pelos estudantes e professores. Por outro lado, a adoção dessa metodologia permite a Escola cumprir a Carga Horária anual dentro do calendário do ano letivo vigente, sem necessitar passar dois ou três anos civis para concluir um único ano letivo (EESJ, 2023a, p. 27-28).

Contudo, é preciso apresentar a realidade: apesar de dispor de 3 horas de acompanhamento, ainda são frequentes os dias em que, principalmente os alunos privados de liberdade são liberados com atraso, cuja permanência efetiva é menor que 3 horas nas atividades escolares. Essa realidade pode mudar diante das novas Portarias que foram

expedidas em maio de 2023 pela Direção do IAPEN, cuja finalidade é organizar a disposição e regulamentar os procedimentos aplicados às pessoas privadas de liberdade que são alunos (as) da EESJ.

Outro entrave documental refere-se à falta de um Projeto Político Pedagógico (PPP), tendo em vista que atualmente a EESJ não tem um PPP próprio em execução, contrariando o § 2º do art. 1º da Resolução Normativa nº 57/2015. Porém, é importante frisar que a construção do referido documento foi finalizada pela EESJ em dezembro de 2022 e encaminhado à SEED no início de 2023, a qual apontou necessidades de ajustes, que foram sistematizadas e reenviadas para nova apreciação àquela Secretaria em julho de 2023.

O PPP se constitui em um documento operacional que indica as prioridades, objetivos e metas pretendidos pela escola em um período considerado (Silva; Moreira, 2011). O PPP representa a identidade de uma escola, orientando as ações e o caminho que conduzem as atividades da escola e deve ser construído coletivamente. No caso das escolas situadas nas prisões, Silva e Moreira (2011) depreendem que o PPP é o instrumento que dá um novo sentido histórico ao crime, à pena e à prisão, em função de “possui uma dimensão orgânica e estruturante para as ações de múltiplos atores (projeto); impacta a execução penal, os procedimentos disciplinares e a rotina prisional (político); e organiza as condições de ensino, o tempo, o espaço e o currículo (pedagógico)” (Silva; Moreira, 2011, p. 91).

Na apresentação do PPP da EESJ, que foi encaminhado à SEED, este documento se caracteriza “[...] como o instrumento norteador e orientador das práticas, ações, projetos e propostas educacionais desenvolvidas na Escola Estadual São José, e que estão atreladas à razão de existir da escola, que é oferecer o direito à educação à população que cumpre pena [...]”, por meio do qual se “busca atentar para as especificidades que compõem uma escola de prisão, e assim orientar as práticas pedagógicas que assegurem a educação escolar, a partir de um currículo sistematicamente construído [...]” (EESJ, 2023a, p. 9-10).

O PEEPPLESP/AP traz como um dos seus objetivos a implementação de um projeto político pedagógico baseado em estratégias e/ou alternativas (projetos, atividades, ações), que conforme descrito no seu plano de ação deveria ter sido elaborado em dezembro de 2021, a partir da participação conjunta da SEED, EESJ e IAPEN (Amapá, 2022). No entanto, somente final de 2022 é que o PPP foi finalizado, sem contar com a participação do IAPEN.

O PPP vem sendo debatido desde o ano de 2017 junto a SEED, momento em que foi definida uma comissão, formada por servidores da Escola, responsável pela sua escrita. Dentro desta comissão, foram constituídos pequenos grupos, aos quais foram delegadas atribuições quanto a coleta de informações para os elementos estruturantes do PPP. Com isso, elegeu-se uma professora que ficou com a função da redação do referido documento, o qual foi apresentado a todos os servidores em dezembro de 2022, para leitura e contribuições. A partir disso, a redatora fez as devidas correções e entregou à direção da Escola que encaminhou à SEED para apreciação e parecer.

Como se observa, em nenhum momento o IAPEN participou da construção do PPP, o que demonstra que este documento nasce de uma construção e de uma visão unilateral: a da EESJ. Isso pode nos levar a pensar e questionar: qual é a contribuição que o sistema prisional tem diante da elaboração do PPP da EESJ? Qual é o comprometimento do IAPEN diante das demandas e necessidades que se apresentam na ação educativa desenvolvida pela Escola dentro deste sistema?.

No entanto, suscita-se a possibilidade de mudança na articulação e elaboração desse PPP, tendo em vista que conforme a Portaria nº 140, publicada em maio de 2023, pelo IAPEN, impõe no seu art. 8º a participação do Instituto (através da UNAEP e da Unidade de Educação Social/UNES) em conjunto com a SEED no sentido de construir um PPP do sistema prisional (IAPEN, 2023d). Espera-se que esse documento seja construído brevemente, principalmente considerando que, conforme entrevista com o Representante do Instituto e a Representante da Secretaria, existe a previsão da assinatura de um termo de cooperação e criação de uma unidade ou núcleo dentro da SEED para tratar exclusivamente da educação em contexto prisional.

Segundo a Representante da Secretaria, ao dissertar sobre as relações institucionais apontou para a importância do termo de cooperação e da criação de um núcleo no âmbito da SEED por serem fundamentais no fortalecimento das políticas educacionais para as pessoas privadas de liberdade.

E, hoje, a educação de privados está dentro de uma unidade, ela não é nem unidade. Ela está dentro de unidade de projeto. Então, para que ela desenvolva políticas, ela precisa ser ampliada, para poder ramificar e é essa ramificação que nós estamos tentando através de um termo de cooperação, porque aí viria tanto servidores da educação quanto servidores da penitenciária a compor essa equipe. Porque são as duas visões que tem que ser transformada em apenas uma visão para atender todo o público [...]. E aí a necessidade desta unidade ou de um núcleo [...] que trata exclusivamente desta política, pois quando se tem um núcleo ele está dentro de um organograma, e ele dentro desse organograma fica mais fácil o desenvolvimento dessas políticas (Representante da Secretaria).

Ao que concerne ainda ao PPP, chamamos a atenção para o disposto na Resolução nº 77/2014 – CEE/AP. Por esta Resolução, qualquer unidade escolar que pretenda requerer o reconhecimento junto ao CEE deve apresentar os seguintes documentos: ofício de solicitação de reconhecimento das etapas e/ou modalidades da educação básica ofertadas, projeto político pedagógico (no qual deve constar a matriz curricular), regimento escolar construído de acordo com o projeto político pedagógico, cópia do comprovante dos últimos 3 anos do Censo Escolar e relação do corpo de servidores (administrativo, técnico e docente) acompanhado da cópia do comprovante de habilitação legal de cada um (Amapá, 2014b). O cumprimento destas exigências é que regulariza a escola perante o CEE.

A EESJ hoje encontra-se em situação irregular pelo Conselho. Essa situação também foi confirmada pela Representante da Secretaria, quando narrou: *“estamos cobrando da escola a sua legalização. A escola está em fase de conclusão do seu regimento e PPP e a partir deles, a escola poderá se legalizar”*. Quando uma escola é regularizada, ela “[...] tem autonomia para resolver as demandas relacionadas a vida escolar de qualquer estudante, bem como tem autorização para expedir qualquer documentação” (Dias; Vasquez, 2020, p. 128). Do contrário, esta irregularidade impossibilita a expedição do certificado de conclusão dos (as) alunos (as) que já concluíram a sua vida escolar na EESJ e neste caso, segundo a Representante da Secretaria, *“a escola encaminha para a NIOE e este núcleo faz a certificação”*.

Além de não ter um PPP aprovado, o Regimento Escolar também ainda não foi revalidado pelo CEE. A criação de um regimento escolar próprio para educação das pessoas privadas de liberdade figura como uma das propostas contidas no eixo Aspectos Pedagógicos da Resolução nº 03/2009 – CNPCP, cujo objetivo é “preservar a unidade filosófica, político-pedagógico estrutural e funcional das práticas de educação nas prisões” (Brasil, 2009).

Na EESJ, a construção deste documento foi fundamentada em um árduo fazer coletivo dos segmentos da Escola: direção, direção adjunta, secretaria, coordenação pedagógica, corpo docente e serviço de apoio. Foi pauta de discussões nas reuniões há alguns anos, principalmente a partir do ano de 2015. A título de exemplo podemos citar as reuniões que ocorreram em novembro e dezembro de 2015, em que estiveram presentes direção e demais servidores da Escola, direção e representantes do IAPEN, servidores da SEED e a Promotora da VEP, momentos em que os servidores da EESJ colocaram suas angústias e desafios e foi ressaltado a necessidade urgente que se tinha da construção e

finalização tanto do PPP quanto do Regimento Escolar, em que ficou acertado que Escola e IAPEN deveriam delegar seus representantes para providenciar o Regimento (EESJ, 2015).

Apesar dessa exigência, o Regimento ora reformulado, semelhante ao PPP, foi sistematizado apenas por servidores da Escola. A inércia do IAPEN, nestes momentos de construção coletiva que representa a elaboração do PPP e do Regimento, nos dar sinal do estado letárgico com o qual as atividades educacionais são vistas e mesmo submetidas dentro do sistema prisional amapaense, refletindo uma triste realidade que reverbera na maioria das prisões brasileiras.

Na estruturação deste Regimento, foi detalhado entre tantos elementos, os seguintes pontos que aqui destacamos: o perfil esperado dos profissionais que trabalhem na EESJ e o mecanismo para a seleção de novos profissionais que sejam designados para o labor na referida Escola; a constituição do Conselho Escolar, que além da representatividade de cada segmento da Escola, inclui também a representação da UNAEP; o funcionamento da EESJ, em que se propõe a adequação e ampliação dos horários de aulas – das 7h30 às 11h30 (manhã) e das 13h30 às 17h30 (tarde), a fim de que se possa possibilitar um maior tempo de atendimento e permanência do (a) aluno (a) privado (a) de liberdade dentro da Escola (EESJ, 2023b).

Ainda ao que concerne aos entraves documentais, faz-se necessário entrar na dimensão da documentação dos (as) alunos (as) privados (as) de liberdade, cuja ausência ou incompletude desses documentos torna-se uma barreira no percurso da vida escolar destas pessoas e, conseqüentemente, é mais uma limitação que a Escola vivencia. Nesta esteira, a Resolução Normativa nº 57/2015, em seu § 1º do art. 8º, subescreve “A Secretaria de Estado da Educação deverá, por meio da Escola de Referência, garantir a oferta de educação para as pessoas privadas de liberdade, bem como manter toda regularidade da vida escolar dos alunos para todo sistema prisional do Estado” (Amapá, 2015a, p. 5). Ganha destaque a estratégia “Elaborar, publicar e implementar normas técnicas sobre o fluxo de informação e trajetória escolar dos alunos PPLs [...] no Sistema Penitenciário do Estado do Amapá” (Amapá, 2022, p. 33) do PEEPPLESP/AP.

Os documentos que compõem o registro da vida escolar dessas pessoas são: a ficha de matrícula, o histórico escolar e a ficha individual com os documentos pessoais (EESJ, 2023b). No entanto, ao dissertar sobre os entraves que a Escola enfrenta para garantir a oferta de educação, a Professora 2 relatou que “*a escola não tem documentação dos alunos*”, o que dificulta a própria EESJ de acompanhar a vida escolar anterior à prisão

dos (as) alunos (as). Na verdade, muitas pessoas privadas de liberdade já chegam ao sistema prisional do Amapá sem algum ou sem nenhum documento pessoal e tampouco possuem os documentos escolares de outras escolas que porventura tenham estudando.

Segundo o Representante do Instituto, a dificuldade em conseguir ou a falta de documentos, pessoais ou escolares, é uma realidade que faz parte da maioria das pessoas privadas de liberdade:

Mas é importante relatar que há dificuldades na obtenção dessa documentação, sobretudo no caso dos custodiados que não recebem visitas, ou que simplesmente não tem o histórico escolar porque perdeu, ou porque moram em outro município e não tem como obter, e até casos de custodiados que moram em outros Estados e que não concluíram seus estudos em órgãos escolares. Mas nós solicitamos. Faz os registros e inserimos no sistema as informações que é repassada informalmente pelo custodiado. Lógico, o ideal seria que tivesse o documento em mãos, mas não faz parte da realidade essa obtenção. Isso é um dos gargalos do setor essa obtenção de documentação (Representante do Instituto).

Embora seja exigência a apresentação do histórico escolar e dos documentos pessoais para efetuar a matrícula, algumas dessas pessoas são matriculadas sem apresentar toda documentação exigida. De acordo com um dos registros da própria instituição escolar de que “não poderá ‘barrar’ a matrícula do aluno, mesmo que ele não apresente histórico” (EESJ, 2016b), a Escola realiza a matrícula. Mas, conforme reforça o § 3º do art. 48 da Resolução nº 56/2015 – CEE/AP, àquela pessoa que tem sua matrícula efetivada conta com um prazo de 30 dias para entregar os documentos pendentes (Amapá, 2015b).

Contudo, considerando a declaração do Representante do Instituto é irrefutável que muitas pessoas que estão sob a tutela do IAPEN já chegam no próprio sistema prisional sem os seus documentos pessoais, e certamente a dificuldade para disporem dos comprobatórios de escolaridade é muito maior, principalmente para aquela pessoa privada de liberdade que não recebem visitas.

Quando questionados sobre a existência e a apresentação dos documentos pessoais e escolares exigidos para sua matrícula, os (as) alunos (as) que colaboraram com esta pesquisa foram coesos em afirmar que tiveram dificuldades em entregar toda documentação solicitada pela EESJ, como registrados nas transcrições a seguir:

Não apresentei nenhum documento. [...] precisava sim da transferência, do boletim, das notas. Não apresentei, porque ficou difícil pra mim. Por causa da família mesmo, porque eu estudava no Pará. Aí sabe né, tem família que não foi atrás, foi difícil pra mim (Aluna 1).

Pediram, só que não tinha. Tinha, tinha com minha tia. [...] Foi até o pessoal da secretaria daqui que entregou a cópia da minha certidão e a cópia da minha identidade, frente e atrás (Aluna 2).

Pediram, mas só que eu não tenho como comprovar que eu parei no 1º ano, porque na escola que estudei, na época que estudei, era só na datilografia. Eu tenho documento, mas não tenho visita (Aluno 1).

Só pediram o documento. [...] Não, não entreguei. Tem na escola onde estudei, mas comigo mesmo não tem. Só no sistema da escola (Aluno 2).

Só me falaram que era preciso os meus documentos para pode estudar. [...] perguntaram a série que eu tinha parado lá fora e se eu tinha o papel da outra escola onde tava estudando. Aí falei que não. [...] porque não tinha. O meu CPF foi tirado aqui (Aluno 3).

Falaram lá na UNAEP que eu tinha que trazer o documento lá, histórico escolar e a xérox do registro, aquele um do nascimento. Eu apresentei agora em 2022, tá todos os meus documentos (Aluno 4).

Quando a pessoa privada de liberdade, não apresenta, por exemplo, o seu histórico escolar, a EESJ não consegue confirmar o nível de escolaridade antes de ser matriculada. Portanto, a Escola fica à mercê da informação prestada por essa pessoa quando a indaga sobre até que série estudou. Sendo muito comum, nesses casos, depois a Escola tomar conhecimento de que na verdade algumas pessoas teriam interrompido seus estudos em uma série mais avançada daquela informada ou mesmo concluído a educação básica.

Segundo o Representante do Instituto, ao encaminhar uma pessoa privada de liberdade para a EESJ para realizar sua matrícula sem documentos comprobatórios de escolaridade, a orientação da UNAEP é “*ou se fazer a matrícula na série inicial da educação de jovens e adultos ou promover/fazer o teste classificatório com esse custodiado e eventual aluno*”. Entretanto, matricular essas pessoas, aleatoriamente, nas séries iniciais, sem documentação, torna-se outro entrave.

De acordo com a Professora 2, acabam sendo matriculados alunos que possuem séries mais avançadas e que estão ali na EESJ apenas em busca da merenda escolar, e essa mistura de níveis diferentes de conhecimentos numa mesma turma atrapalha no desenvolvimento das ações educativas, principalmente com aqueles que estão vindo para escola pela primeira vez ou retornando aos estudos após anos sem estudar.

É muito diversificado a série/etapa que eles já estudaram. É muito frequente isso, a gente receber. Eu como trabalho com alfabetização, eu achava que [...] seria aqueles alunos que tivessem mais dificuldades de leitura e escrita, e as vezes nós recebemos alunos com série avançada. [...] ele já passou por aquela série né, aquela etapa e fica numa turma que é de alfabetização. [...] tem uns alunos que nunca frequentaram a escola na sua vida [...] e era pra ser alfabetizado e ai tem aqueles alunos que inclusive querem sair mais cedo, vem só pra merendar né. São aqueles alunos mesmo que tem essa série mais avançada e eles acham que não serve mais pra eles (Professora 2).

Não é incomum a EESJ tomar conhecimento ou descobrir posteriormente que entre os (as) alunos (as) que foram matriculados (as) sem documentos exista casos de

peças que já teriam concluído seus estudos, conforme algumas anotações de livros atas recolhidos na própria Escola. Sobre isso, tomamos nota de três situações em que alunos se dirigiram até a Coordenação Pedagógica da Escola para solicitar o cancelamento de sua matrícula em razão de conclusão do ensino médio e inclusive um deles ainda revelou que só se matriculou pois acreditava que estudar novamente lhe daria o benefício de usufruir da remição da pena pelo estudo (EESJ, 2012d), previsto na Lei nº 12.433/2011.

Essa situação também se revelou na fala da Professora 2, que trabalha nas turmas de alfabetização e ao descrever o levantamento prévio que faz com seus alunos nos primeiros dias de aula, no qual questiona quem já estudou, até que série, há quanto tempo, costuma identificar alguns alunos que tem um conhecimento além do esperado para as séries iniciais e que conseguem se matricular na turma de alfabetização para ter maior tempo estudando e com isso reduzir mais dias da sua pena através do estudo.

[...] Ele não quer dizer a verdade, é tipo: “não professora, eu estudei a primeira série”. Mas já fez a quinta né, não sei por onde. Porque eles querem tá sempre na primeira etapa pra demorar mais tempo. [...] eles querem na primeira etapa pra remir a pena. Começam da primeira pra chegar, demoram a chegar no ensino médio, pra poder remir (Professora 2).

No caso particular da Lei 12.433/2011, que alterou a redação da LEP para incluir a remição da pena pelo estudo, considera a frequência escolar como parâmetro de avaliação na contagem do tempo para pessoas privadas de liberdade que estejam em atividade escolar no ensino fundamental ou ensino médio, de modo que a cada 12 horas de frequência escolar a pessoa terá direito a remir um dia da sua pena (Brasil, 2011b). Todavia, esse direito à educação, e conseqüentemente à remição da pena pelo estudo, se restringe às pessoas que por algum motivo não conseguiram concluir seus estudos, ou seja, não possuem o ensino fundamental e/ou médio. O inciso VII do art. 3º da Resolução nº 57/2015 garante que a contagem do tempo a remir seja proporcional à carga horária das etapas cursadas pelo (a) aluno (a) (Amapá, 2015a).

Essa realidade já foi antecipada por De Maeyer (2013, p. 36) quando assim reportou: “[...] a maioria dos jovens e adultos que buscavam se inserir em algum programa educacional ou educativo no cárcere eram aqueles que já tinham um nível de educação elevado – por vezes muito elevado”. Portanto, as pessoas privadas de liberdade que já tenham concluído sua vida escolar na educação básica não possuem a prerrogativa da matrícula como discente na EESJ. Porquanto, fatos desta natureza, além de irem contra a legislação, ainda retiram a garantia da matrícula daquelas pessoas que realmente fariam jus à educação e não são matriculadas em função da limitação do número de vagas.

À vista disso, uma alternativa sugerida unanimemente pelos Representantes do Instituto e da Secretaria é que a Escola apurasse o nível de escolaridade de quem não apresenta a documentação necessária para a matrícula procedendo um teste de classificação deste (a) aluno (a). De tal modo que

Em relação aqueles alunos que não possuem documentação escolar, a escola é orientada a fazer exames de proficiência para localizar este aluno na série correspondente ao conhecimento que ele possui. E a escola tem autonomia para isso, desde que faça todo o projeto e cumpra os trâmites orientados pela NIOE. Após este teste classificatório, o aluno é matriculado na série conforme os conhecimentos que ele possui (Representante da Secretaria).

A classificação, definida no art. 84 da Resolução nº 56/2015 – CEE/AP, consiste em um “procedimento que o estabelecimento adota [...] para posicionar o educando no ano/etapa de estudos compatível com a idade, experiência e desempenho adquiridos por meios formais ou informais”, que pode ser realizada, de acordo com o inciso III do art. 85, “independente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição no ano/série/etapa adequada” (Amapá, 2015b, p. 19), desde que acatando os critérios definidos na própria Resolução nº 56/2015 – CEE/AP e também no Regimento da Escola e no PPP. No entanto, a prerrogativa e os critérios para a realização deste teste na EESJ só estão descritos no PPP (EESJ, 2023a), que estatui as seguintes ações:

- I. Organizar comissão formada por docentes, pedagogos e direção da escola para efetivar o processo;
- II. Proceder à avaliação diagnóstica, documentada pelo professor ou equipe pedagógica;
- III. Comunicar o estudante a respeito do processo a ser iniciado, para obter o respectivo consentimento;
- IV. Arquivar atas, provas, trabalhos ou outros instrumentos utilizados;
- V. Registrar os resultados no Histórico Escolar do estudante (EESJ, 2023a, p. 96).

Diante a inexistência de documentos pessoais quando adentram no sistema prisional, a viabilidade prevista em uma das metas do PEEPPLESP/AP para dirimir esta comprovação documental é a realização de ações de cunho sociais para que as pessoas privadas de liberdade possam conseguir tirar os documentos (Amapá, 2022), regularizando, assim, sua situação na Escola. De todo modo, para Lopes (2013, p. 115) é obrigação do Estado intervir e “proporcionar aos reclusos meios de retornar ao convívio social munidos de instrumentos (e documentos) que lhes permitam exercer a cidadania e ainda lhes proporcionar uma educação básica que contribua para transformação de suas atitudes [...]”. No caso do IAPEN, é de competência da COTRAP através da UNAEP a

obtenção dos documentos pessoais e composição do prontuário escolar dos (as) alunos (as) (Amapá, 2022).

Podemos dizer que a inexistência dos documentos, principalmente os pessoais, coloca a pessoa privada de liberdade em uma situação de invisibilidade dentro da prisão, descaracterizando-a como um cidadão. Segundo Onofre (2007), quando a pessoa é encarcerada dela tudo lhe é retirado e ela passa a se submeter às regras institucionais.

Ao chegar à prisão, o sentenciado traz uma concepção de si mesmo formada ao longo de sua vivência no mundo doméstico. Nesse momento, ele é totalmente despido de seu referencial, pois ao entrar na prisão o sentenciado é desvinculado de todos os seus objetos pessoais, desde a roupa até os documentos. Aqueles sinais “clássicos” de pertencimento à sociedade são subtraídos: ao despir sua roupa e vestir o uniforme da instituição, o indivíduo começa a perder suas identificações anteriores para sujeitar-se aos parâmetros ditados pelas regras institucionais (Onofre, 2007, p. 13).

Como uma tentativa, o IAPEN publicou a Chamada Pública nº 001/2023, com o objetivo de sistematizar um cadastro documental das pessoas privadas de liberdade, por meio da qual especificou a apresentação de documentos pessoais (como certidão de nascimento, registro geral e cadastro de pessoa física), o histórico escolar e outros. De posse destes documentos, é possível promover a inserção destas pessoas nas políticas sociais, como a educação, colaborando com o trabalho da EESJ no sentido de identificar qual é a necessidade educacional do (a) aluno (a) que chega à Escola, bem como providenciar a certificação de conclusão dos estudos para os concluintes e que estão na pendência de documentação (IAPEN, 2023a).

Portanto, a partir do momento que a pessoa privada de liberdade é inserida no sistema prisional amapaense, o IAPEN poderia recolher e manter sob sua guarda os documentos pessoais e coletar informações preliminares sobre a sua escolaridade a fim de preencher a ficha de prontuário, que em conformidade com o inciso IV do art. 9º da Resolução nº 57/2015 pode ser considerado com um documento comprobatório para regularizar a matrícula, e caso seja necessário, pode-se solicitar ou encaminhar esta pessoa para Escola para efetuar sua matrícula, conforme a disponibilidade de vaga.

Caberia a UNAEP/COTRAP manter o diálogo permanente com a Escola, informando-a das questões atinentes aos (as) alunos (as), por exemplo, quando o (a) aluno (a) sai em liberdade ou consegue uma saída temporária. No caso daqueles (as) que recebem o alvará de soltura, a Escola deveria ser informada para providenciar a documentação e sua transferência (Amapá, 2015a, 2022), efetivando o cancelamento da sua matrícula do sistema eletrônico Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEDUC), possibilitando, portanto, o direito à matrícula em outra escola, conforme

subscrito no § 3º do art. 1º da Resolução Normativa 57/2015 e a abertura de nova vaga na EESJ.

Quando o IAPEN, através da UNAEP, não notifica a Escola, informando-a da impossibilidade do (a) aluno (a) de frequentar as atividades educacionais porque foi posto em liberdade, a EESJ não realiza o cancelamento desta matrícula e anota como uma situação de abandono, o que pode atrapalhar a sua inscrição em uma nova escola. Além do que, a EESJ deve ser informada também dos casos daqueles (as) alunos (as) que recebem uma permissão para uma saída temporária, pois senão a Escola pode entender também como um caso de abandono, prejudicando até mesmo a manutenção da sua matrícula, caso não seja comprovada a sua saída pelo aquele período do IAPEN.

b) Entraves estruturais e financeiros

A EESJ possui um espaço físico reduzido, o que dificulta o aumento do número de vagas. Além disso, a insuficiência de equipamentos e materiais didáticos para suas atividades e o pouco recurso financeiro recebido se caracterizam como os principais entraves de âmbito estruturais e financeiros.

É importante considerar a previsão do art. 83 da LEP, em que todo “estabelecimento penal, [...] deverá contar em suas dependências com áreas e serviços destinados a dar assistência, educação, trabalho, recreação e prática esportiva” (Brasil, 1984); bem como o disposto no art. 5º da Resolução nº 03/2009 – CNPCP, que responsabiliza o sistema prisional por “propiciar espaços físicos adequados às atividades educacionais (salas de aula, bibliotecas, laboratórios, etc), integrar as práticas educativas às rotinas da unidade prisional [...]” (Brasil, 2009).

Em face disso, no Amapá, a fim de que se garanta o direito à educação para as pessoas privadas de liberdade, cabe ao Estado, através de suas instituições representativas diretamente ligadas a oferta de educação no sistema prisional – SEED e IAPEN, conforme previsto no art. 8º da Resolução Normativa nº 57/2015:

[...] propiciar espaços físicos nos estabelecimentos penais e na Escola de Referência, contando com completa instalação de materiais e equipamentos adequados às atividades educacionais, esportivos, culturais, de formação profissional, de lazer e de acessibilidade, integrando-as às rotinas dos estabelecimentos penais, bem como, se for o caso, a adequação e/ou construção de espaços físicos e instalações, adequados com a realidade prisional para a implementação das ações de educação [...] (Amapá, 2015a, p. 5).

Porém, embora haja a previsão na LEP e na Resolução nº 03/2009 da obrigatoriedade de todos os estabelecimentos que atendam pessoas privadas de liberdade contarem com espaços destinados às atividades educacionais, o relatório do SISDEPEN informa que 71% dos estabelecimentos prisionais do Amapá tem pessoas estudando, o que corresponde a 5 estabelecimentos (Brasil, 2022). Todavia, como já foi dito anteriormente, só há registro de unidade escolar em funcionamento nos prédios da Penitenciária Masculina e COPEF. Também não tivemos acesso a dados que confirmem a existência de outras formas de atividades educacionais que não seja a educação básica nos demais estabelecimentos do IAPEN.

Em relação aos espaços físicos destinados à educação das pessoas privadas de liberdade no Estado, registramos os dados disponibilizados pelo SISDEPEN para o ano de 2022 sobre o módulo educação (Tabela 8).

Tabela 8. Módulos de educação no sistema prisional, no Estado do Amapá, no ano de 2022

Estrutura física	Nº de unidades	% de unidades	Nº de salas	Capacidade por turno
Sala de aula	3	43	17	500
Sala de informática	3	43	3	29
Sala de encontros com a sociedade/sala de reuniões	2	29	2	50
Biblioteca	4	57	5	50
Sala de professores	3	43	12	30
Outros espaços de educação	0	0	0	0
Sem módulo de educação	5	71	-	-

Fonte: Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (Brasil, 2022).

Alguns dados apresentados na Tabela 8 merecem uma apuração mais minuciosa por nos chamar atenção, já que parecem não refletir a realidade. Não conseguimos identificar exatamente qual seria a terceira unidade prisional que tem a estrutura de sala de aula, pois os registros apontam que os atendimentos de educação básica só acontecem na Penitenciária Masculina e COPEF. A mesma análise segue para a questão das salas de professores, pois os números não condizem com as informações que se tem registro.

Ainda, referente à capacidade de pessoas privadas de liberdade atendidas por turno, na disposição das salas de aula, cuja quantidade expressa é de 500 pessoas, teríamos em torno de 1.000 pessoas privadas de liberdade em atendimento educacional, se considerarmos que estas atividades ocorrem em dois turnos. No entanto, quando analisamos os dados indicados na tabela abaixo (Tabela 9) percebe-se que o quantitativo de pessoas privadas que estão em atendimento na EESJ é inferior esta capacidade.

Tabela 9. Número de alunos (as) privados (as) de liberdade que estão em atendimento educacional, em 2023, na EESJ

Nível de ensino	Etapa	Nº de discentes matriculados		Total
		Aluno privado de liberdade	Aluna privada de liberdade	
Fundamental	1ª Etapa	31	5	36
	2ª Etapa	49	6	55
	3ª Etapa	63	6	69
	4ª Etapa	64	9	73
Médio	1ª Etapa	59	5	64
	2ª Etapa	29	14	43
Total		295	45	340

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações obtidas junto à Secretaria da EESJ.

Observa-se que, para o ano letivo de 2023, estão matriculados 340 discentes, sendo que em torno de 86,8% são alunos e 13,2% são alunas, o que confirma que assim como a maioria das pessoas que estão dentro do sistema prisional são homens, também a maior demanda e número de matrículas realizadas na EESJ destina-se ao sexo masculino. Esta demanda maior para os homens privados de liberdade é até uma justificativa para o próprio sistema reservar a maior estrutura predial da EESJ para a Penitenciária Masculina. E ainda do total de matrículas, 68,5% das vagas são turmas do ensino fundamental, enquanto 31,5% são do ensino médio.

De maneira em geral, apesar da determinação indicada no art. 8º da Resolução 57/2015, o que se constata é uma estrutura física e material insuficiente e precária no espaço da EESJ. A estrutura física da EESJ que está dentro da Penitenciária Masculina dispõe de 5 salas de aula, enquanto que na COPEF existem apenas 3. Essas 8 salas de aula é uma quantidade demasiadamente reduzida se considerarmos que das 2.977 pessoas privadas de liberdade que se encontram dentro do IAPEN, 1.979 teriam direito a estarem matriculadas na educação básica, considerando seu grau de escolaridade até o ensino médio incompleto, segundo observa-se nos dados da tabela abaixo (Tabela 10).

Tabela 10. Grau de escolaridade da pessoa privada de liberdade, no Estado do Amapá, no ano de 2022

Grau de escolaridade	Pessoa Privada de Liberdade		Total
	Homem	Mulher	
Analfabeto	42	1	43
Alfabetizado	21	1	22
Ensino Fundamental Incompleto	1.272	31	1.303
Ensino Fundamental Completo	149	5	154
Ensino Médio Incompleto	441	16	457
Ensino Médio Completo	295	7	302
Ensino Superior Incompleto	40	2	42
Ensino Superior Completo	19	1	20
Acima do Ensino Superior	1	-	1
Não informado	574	59	633

Fonte: Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (Brasil, 2022).

Pela análise da Tabela 10 aferimos que do quantitativo total das pessoas que se encontram privadas de liberdade no sistema prisional amapaense em 2022, cerca de 66,5% delas usufruem do direito à educação, nas etapas de alfabetização, ensino fundamental e/ou ensino médio. Essa elevada parcela de pessoas que chegam no IAPEN sem terem acessado a educação básica só reforça o perfil da maior parte da população prisional, que “constitui um grupo social marginalizado e vítima da violação sistemática do direito humano à educação, até mesmo antes de ingressar na prisão” (Scarfó; Breglia; Frejtman, 2012, p. 151).

No entanto, quando examinamos a inserção das pessoas privadas de liberdade em atividades de educação dentro do IAPEN, em 2022, o cenário é trágico: dentre a população privada de liberdade apenas 988 (33,2%) pessoas estão envolvidas em alguma atividade educacional, como disposto na tabela a seguir (Tabela 11).

Tabela 11. Pessoas privadas de liberdade em atividades educacionais, no Estado do Amapá, no ano de 2022

Nível de ensino	Pessoa Privada de Liberdade		Total
	Homem	Mulher	
Alfabetização	60	5	65
Ensino Fundamental	188	23	211
Ensino Médio	63	26	89
Ensino Superior	3	-	3
Curso Técnico (acima de 800 horas de aula)	-	-	-
Curso de Formação Inicial e Continuada (capacitação profissional acima de 1.600 horas de aula)	101	-	101
Programas de Remição pelo estudo através da leitura	82	26	108
Programas de Remição pelo estudo através do esporte	-	-	-
Atividades educacionais complementares (videoteca, lazer, cultura)	377	34	411
Total	874	114	988

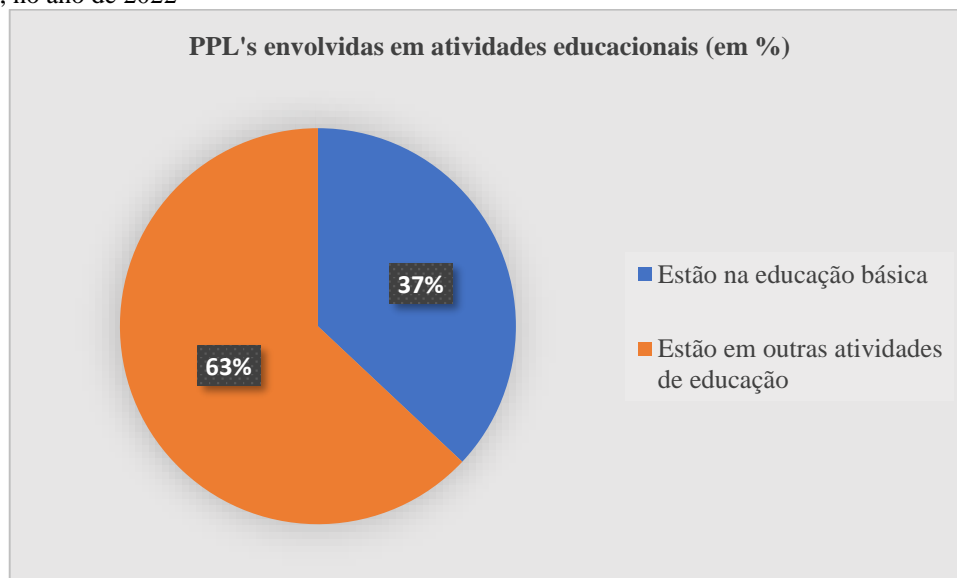
Fonte: Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (Brasil, 2022).

O estudo da Tabela 11 nos permite as seguintes notas: 365 pessoas (ou 37%) estão nas atividades voltadas para educação básica (alfabetização, ensinos fundamental e médio)³⁷. O restante, que corresponde a 63%, estão integrados na educação superior,

³⁷ É importante aqui enunciar uma constatação feita na pesquisa de campo: quando comparamos os dados coletados no relatório do 13º ciclo de coletas do SISDEPEN, no site do Setor de Estatística e Informação Prisional (SEIP/IAPEN) e na Secretaria da Escola notamos que há uma discordância na quantidade de pessoas privadas de liberdade que estão matriculadas na EESJ. Diante disso, quando nos referimos ao quantitativo de pessoas envolvidas em atividade de educação no IAPEN usamos os dados do SISDEPEN, mas quando estivermos nos referindo ao número de pessoas matriculadas na EESJ nos apoiaremos nas

profissional, projetos de remição de pena pela leitura e esportes e nas atividades complementares (videoteca, lazer e cultura) (Brasil, 2022). Esses valores quantitativos são melhor visualizados no gráfico abaixo (Gráfico 5), que demonstra a participação das pessoas privadas de liberdades nas atividades educacionais, quais sejam a educação básica e as demais atividades.

Gráfico 5. Pessoas privadas de liberdade envolvidas em atividades educacionais (em %), no Estado do Amapá, no ano de 2022



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (Brasil, 2022).

Ao analisar o quantitativo de pessoas privadas de liberdade que tem direito à alfabetização, ensino fundamental ou ensino médio (Tabela 10) com aquelas que estão efetivamente matriculadas na educação básica (Tabela 11 e Gráfico 5) no Estado do Amapá, percebe-se que a EESJ atendeu, no ano de 2022, em torno de 17,9%³⁸ das pessoas privadas de liberdade que dispõe dessa prerrogativa. Uma fração muito inferior e que está muito longe da meta estabelecida no PEEPPLESP/AP que busca o atendimento de 80% da demanda escolar para educação básica (Amapá, 2022).

Apesar da expectativa do fortalecimento de políticas para elevação da escolaridade das pessoas privadas de liberdade (Amapá, 2015a, 2022) o que se concretiza na prática é o desinteresse e a negligência do Estado para tornar efetiva a ampliação do

informações disponíveis na Secretaria da Escola ou no Setor de Estatística e Informação Prisional (SEIP/IAPEN).

³⁸ No caso, as informações coletadas na Secretaria da Escola indicam que no ano de 2022 havia 354 alunos (as) e em 2023 há 340, portanto, os cálculos aqui apresentados serão com base nesses números.

número de vagas e, conseqüentemente, dar a chance que mais pessoas privadas de liberdade possam ter acesso à educação formal.

[...] há as históricas restrições à educação de jovens e adultos, [...] há o total descaso, por parte das autoridades nacionais responsáveis pela efetivação da educação, em relação à educação penitenciária, de tal modo que nem as insuficientes ações educativas destinadas à população jovem e adulta chegam ao sistema prisional (Graciano; Schilling, 2008, p. 112).

Portanto, diante da sua estrutura física, a EESJ oferece acesso à educação básica a uma quantidade muito pequena frente ao número de pessoas privadas de liberdade que deveriam estar inseridas nesse nível de ensino e que, lamentavelmente, são excluídas, mais uma vez, da garantia desse direito. Este é um quadro que se reproduz no contexto neoliberal, que distancia o grupo dos marginalizados e segregados da efetivação do acesso à educação, da sua permanência nos bancos da escola e da conclusão de seus estudos. Ou seja, vivenciamos um cenário que estampa a negligência do Estado na atuação como ente responsável pela política de garantia do direito à educação às pessoas privadas de liberdade (Azevedo, 2019).

Essa prática de denegação do acesso à educação às pessoas privadas de liberdade é evidenciada pela própria estrutura arquitetônica dos espaços prisionais, em que não é pensado a criação de espaços para atividades educacionais (Brasil, 2010a), em detrimento de espaços destinados às atividades laborais

[...] espaços para educação, artes e esporte não são considerados artigos de primeira necessidade, são, em geral, totalmente desconsiderados em uma política de execução penal, literalmente colocados em segundo plano. Poucas unidades, na sua concepção, previram espaços a sua realização. Atualmente investe-se na criação de unidades industriais com tecnologias muito semelhantes às encontradas em uma realidade fabril extra-muros (Brasil, 2010a, p. 17).

A insuficiência da infraestrutura para atender os (as) alunos (as) privados (as) de liberdade, foi um dos entraves apontados pelo Representante do Instituto, quando afirma que os espaços para atividades educacionais não foram pensados no momento da edificação do sistema prisional do Estado do Amapá:

[...] acredito que estrutura né. Quando falo estrutura, estrutura de espaço. Pode ver que a gente tem uma quadra aqui que está sendo reformada, nós temos a escola. Mas a escola em si é um espaço pequeno que precisa ser ampliado. Outras unidades ainda falta espaços, sobretudo galpões para fazer atividades escolares. A questão estrutural precisa ser avançado. Não se pensaram né em penitenciárias com esses espaços educacionais aqui no Estado. Nós temos o Cadeião, mas são espaços de improvisos né e com certeza isso tem que ser levado em consideração [...] (Representante do Instituto).

A pequena quantidade de salas que a EESJ dispõe é uma das justificativas para o baixo número de pessoas privadas de liberdade que são atendidas pela Escola. A respeito

disso, contamos com o apoio de Scarfó (2009, p. 109) quando o autor coloca que “A falta de estrutura física, [...] limita o acesso físico e permanente ao direito à educação”. E continua: “Costuma-se dar aulas em lugares destinados a outros fins ou de usos compartilhados”.

Essa limitação de espaço físico foi um dos pontos levantados pela Representante da Secretaria quando foi indagada: Quais demandas educacionais são mais urgentes? De acordo com a manifestação da Representante da Secretaria:

O nosso espaço é pequeno para a demanda que nós temos. Nós poderíamos matricular muito mais alunos, mas infelizmente o espaço, que não é competência da Secretaria construir mas sim dar o fomento para esta escola. A construção é responsabilidade do SENAPPEN³⁹ com o IAPEN. Aumentando o espaço, nós temos como ampliar a oferta de vagas (Representante da Secretaria).

Isso aponta para a necessidade de pensarmos em construir novas escolas e não apenas mais salas de aula (Feres; Arêas, 2019), principalmente se levarmos em conta que

A construção de uma escola no interior das unidades prisionais possibilita a realização de toda ação educativa em seu ambiente, o que inclui, além das atividades de ensino e aprendizagem diretas, a realização de ações e reuniões pedagógicas de coordenadores e professores, atendimento pedagógico individualizado e consulta ao acervo bibliográfico. Assim, não somente toda ação relacionada ao processo formativo é realizada nos espaços adequados como também esses espaços são de uso exclusivamente educacional (Feres; Arêas, 2019, p. 153).

Ao não disponibilizar mais espaços dentro da EESJ, o Estado fere o direito constitucional de aproximadamente 82,1% dessas pessoas, as quais já foram excluídas do processo educativo antes de serem privadas de sua liberdade, e mais uma vez tem seu direito negado dentro do sistema prisional amapaense, que não lhe garante a sua matrícula e, por conseguinte, o seu acesso à educação, fazendo com que, por exemplo, àquelas pessoas analfabetas entrem e saiam da prisão na mesma condição (Julião, 2009).

Esse número elevado de pessoas privadas de liberdade que são deixadas de lado outra vez do espaço educacional no Amapá faz reacender o novo papel do Estado em voga no contexto neoliberal: o Estado penal (Wacquant, 2011), que expropria a população pobre dos programas de assistências sociais e lhe aprisiona, excluindo-a social, cultural e economicamente.

Nessa conjectura, difunde-se a alegação da atuação do Estado no incremento de políticas criminais como forma de resolver e prevenir os problemas sociais e a criminalidade (Scarfó, 2009). Assim, a ascensão do Estado penal tem respaldo com a

³⁹ A SENAPPEN (Secretaria Nacional de Políticas Penais) é responsável pelo acompanhamento e controle das aplicações da LEP e das diretrizes referente às políticas penitenciárias.

expansão e “[...] a construção de novos presídios, cada vez melhor aparelhados, dispostos a impedir qualquer circulação do delinquente no convívio social”, já que “Ainda se acredita no poder intimidativo da prisão” (Julião, 2009, p. 63).

Essa ascensão encontra harmonia com os planos do sistema prisional amapaense, que está em fase de expansão com a inauguração de uma nova penitenciária, agora de Segurança Máxima, e a construção de uma outra, de Segurança Média. Contudo, ao indagar como se dará a oferta de educação para as pessoas privadas de liberdade dentro dessas duas novas penitenciárias, a Representante da Secretaria informou que a pretensão é implantar uma nova escola, onde pretende-se trabalhar no formato de projetos na Penitenciária de Segurança Máxima, enquanto que na de Segurança Média o molde de funcionamento seguirá os ritos da EESJ.

Entretanto, quando perguntamos se há algum espaço (ou previsão) destinado à unidade escolar dentro dessas novas penitenciárias, a Representante da Secretaria assim se manifestou: “*Ainda não, pois vai depender do número de presos que serão transferidos para lá e ainda nesta nova escola, os atendimentos aos alunos serão individualizados, não haverá formação de turmas*”. Isso demonstra a omissão do Estado com a questão da garantia do acesso à educação para as pessoas privadas de liberdade que serão transferidas ou destinadas para estas duas novas penitenciárias.

Dessa forma, temos que concordar com Julião (2016), Lobato *et al.* (2020) e Noma e Boiago (2010), quando reconhecem os avanços na construção dos instrumentos normativos para as políticas educacionais das pessoas privadas de liberdade no Brasil, entretanto a efetivação dessas políticas não se materializa na prática, pois a função punitiva da prisão ainda prevalece e a educação é tida como uma forma de evitar a ociosidade das pessoas privadas de liberdade.

[...] precisa-se reforçar que a prisão por mais que represente uma instituição punitiva, tem pelo menos em tese, a função de contribuir para um melhor retorno do detento a sociedade, mas, no entanto, tal função não tem se mostrado positiva diante do número baixíssimo de pessoas inseridas em atividades educativas, e mais as práticas educativas muitas vezes estão vinculadas a amenizar a ociosidade ou a reduzir os dias na prisão (Lobato *et al.*, 2020, p. 17).

Servindo-se dessa estrutura deficiente, a Resolução Normativa nº 57 prevê no § 1º do art. 1º a formalização de “[...] convênios/parcerias com instituições [...] não governamentais para a sua oferta” (Amapá, 2015a, p. 2). A formação dessas parcerias público-privado é uma das premissas das reformas neoliberais, em que instituições privadas adentram no campo da educação e ditam as regras para a condução das políticas,

reproduzindo os ideais capitalistas, contribuindo para o processo de internalização da classe oprimida (Mészáros, 2008).

Assim, a participação dos setores privados no campo da educação pública está se tornando mais frequente e elas atuam na definição e elaboração dos conteúdos, nos programas de formação dos professores e implementam sistemas de avaliação e monitoramento (Peroni, 2018). No caso das pessoas privadas de liberdade, as instituições privadas trabalham, principalmente, com a oferta de educação profissional, modalidade prevista na LEP (Brasil, 1984), que prenuncia que a assistência educacional, além da educação escolar, alcança também a formação profissional (art. 17), onde este ensino visando a sua profissionalização poderá ser a nível inicial ou como aperfeiçoamento técnico (art. 19), viabilizado por meio de articulações com entidades públicas ou privado, que instaure prédios escolares ou promovam cursos voltados à qualificação profissional (art. 20). A estratégia 10.10, da Meta 10, do PNE 2014-2024 também prevê a oferta de educação vinculado à profissionalização nos sistemas prisionais (Brasil, 2014).

Sobre isso, o PEEPPLESP/AP coloca a ampliação da oferta de educação profissional como um de seus objetivos. Para o seu alcance, o Plano estabelece a adesão aos programas, reformular e equipar laboratórios de informática, parcerias com instituições públicas e privadas para oferta de cursos de qualificação e profissionalizante, aumento nas matrículas de educação profissional (Amapá, 2022). Em consonância a este objetivo, a Representante da Secretaria indicou a oferta de cursos profissionalizantes pelo programa Pronatec como uma das possibilidades de garantir o direito à educação para as pessoas privadas de liberdade no Amapá.

Das pessoas privadas de liberdade que estão em atividades educacionais no Amapá, cerca de 10% delas estão em cursos de capacitação profissional (Brasil, 2022). É bom esclarecer que quando nos referimos a educação profissional, nos opomos ao viés neoliberalis que tais cursos carregam em si e que enxergam as pessoas privadas de liberdade apenas como uma mão-de-obra a ser duramente explorada no mercado de trabalho, pois

mesmo qualificados, os egressos penitenciários dificilmente serão inseridos no mercado formal de trabalho, em face das altas taxas de desemprego do País e principalmente do estigma que os acompanhará pelo resto de suas vidas torna-se fundamental refletir sobre essa proposição. Não é apenas com capacitação profissional que se alcançará a inserção no mercado, pois diante do grande número de profissionais qualificados desempregados, o mercado torna-se cada vez mais seletivo, priorizando novas habilitações e competências (Julião, 2011, p. 148).

Acreditando nessa falsa promessa de garantia de um emprego para aqueles que deixam a prisão, nos deparamos com discursos que advogam em favor da educação profissional para as pessoas privadas de liberdade. Nessa direção, o Representante do Instituto e a Professora 1 coadunaram em seus posicionamentos quando defenderam que o modelo de educação mais viável e útil para as pessoas privadas de liberdade é a que os capacita para alguma profissão, já que aumenta as chances de terem uma oportunidade no mercado de trabalho e não retornem mais para o mundo do crime.

E quando trazemos essa questão para as realidades da Penitenciária Masculina e COPEF, a defesa insistente por uma educação voltada para a profissionalização dos (as) alunos (as) da EESJ aparece ancorada na fala da Professora 1 quando ela aponta que o modelo de educação mais interessante para os (as) alunos (as) seria o profissionalizante e explica que atualmente as oportunidades de acesso aos cursos oferecidos pelo IAPEN favorecem muito mais às alunas do que os alunos.

É diferente da realidade do feminino, pois lá elas têm muita oferta de cursos. Aqui no masculino são poucos os que tem acessos a esses cursos. [...] lá o sistema prisional oferece muitos cursos para elas, diferente do masculino, acaba que eles não têm muitas opções. As alunas chegaram até a comentar: “professora, aqui a gente só volta por crime quem realmente quiser, porque cursos para ensinar a fazer salgados e outros, a gente tem muitos cursos, a gente aprende muita coisa. Volta mesmo quem quer”. No masculino, as poucas coisas que eles fazem é que um ensina o outro (Professora 1).

Quando se questionou: Qual é a importância da educação para a formação da pessoa privada de liberdade?, o Representante do Instituto respondeu que “a educação e o trabalho são elementos que deveriam ser o carro-chefe do sistema prisional, como um caminho para a transformação do apenado”. Apesar da defesa duvidosa da capacitação profissional das pessoas privadas de liberdade e sua preparação para uma colocação no mercado de trabalho quando em liberdade, dentro da prisão “empregam-se os detentos por um salário pífio em um trabalho repetitivo que não comporta nenhuma dimensão de formação profissional, mesmo informal”, e “raramente há aprendizagem pelo trabalho”, na verdade “há subcontratação com único benefício das empresas privadas” (De Mayer, 2013, p. 37).

Mesmo que se tente atribuir disfarçadamente um grande crédito ao processo educativo (embora sim reconheçamos esse mérito), o real propósito dessa educação profissionalizante no sistema prisional é recrutar indivíduos que possam ser explorados pelo mercado (Lopes, 2013). Na contramão deste discurso, lidamos com a realidade que cerca a vida na prisão, um ambiente hostil e pensado para punir aquelas pessoas. Um universo em que as práticas educacionais ficam em segundo, ou mesmo em último, plano.

Tudo isso e todas as questões que rodeiam o processo educativo dentro das prisões nos induzem a

Pensar os espaços de infraestrutura destinados às atividades escolares e não escolares, [...], se constituem em espaços adaptados, sem condições materiais para um trabalho pedagógico que tenha sentido e significado para os jovens e adultos, que têm histórias de trajetórias escolares mal sucedidas, em sua infância e início da juventude (Onofre; Julião, 2013, p. 59).

Ao tomar consciência da verdadeira intencionalidade camuflada por trás das práticas mercadológicas envoltas da educação profissionalizante e da realidade concreta encarada pelas escolas nas prisões, fica claro, segundo a Representante da Secretaria, que a limitação do espaço físico da EESJ que estão na Penitenciária Masculina e na COPEF mostram-se insuficientes e limitam a ampliação do número de vagas disponíveis. Impede-se a matrícula de mais pessoas privadas de liberdade, impossibilitando que se alcançasse as metas de ampliação de matrículas que foram estabelecidas no PEEPPLESP/AP, que previa a oferta de 420 matrículas para o ano de 2021 e 460 para 2022 (Amapá, 2022). Conforme podemos analisar na tabela a seguir (Tabela 12) a quantidade de alunos (as) privados (as) de liberdade que foram matriculados (as) na EESJ nestes anos foi inferior ao esperado.

Tabela 12. Meta do número de matrículas estipulado no PEEPPLESP/AP e o número de pessoas privadas de liberdade matriculadas na EESJ nos anos de 2021 e 2022

Ano	Nº de matrículas previstas no PEEPPLESP/AP				Nº de PPLs matriculadas na EESJ			
	Ens. Fund. (séries iniciais)	Ens. Fund. (séries finais)	Ens. Médio	Total	Ens. Fund. (séries iniciais)	Ens. Fund. (séries finais)	Ens. Médio	Total
2021	100	160	160	420	122	92	85	299
2022	120	170	170	460	65	203	86	354

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do PEEPPLESP/AP (Amapá, 2022) e do Setor de Estatística e Informação Prisional (SEIP; IAPEN, 2022).

A análise dos dados apresentados na Tabela 12 indica que o PEEPPLESP/AP previa um aumento de 9,5% nas matrículas entre 2021 e 2022, enquanto que na EESJ as matrículas efetivadas neste mesmo período aumentaram em 18,3%. Contudo, apesar deste aumento de cerca 18% no número de matrículas na EESJ, o quantitativo de 299 e 354 pessoas privadas de liberdade matriculadas em 2021 e 2022, respectivamente, foi abaixo das estimativas do Plano, não chegando a atingir nem 80% das metas previstas.

Estes dados só confirmam que

Infelizmente, não diferente das políticas sociais em geral no nosso país, vivemos também na política de educação para os jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade as contradições e agruras do descompasso

entre o legal e o instituído na prática, tão comum na cultura política do nosso Estado (Julião, 2016, p. 33).

Nessa perspectiva, questionamos: o que faltou para que atingisse as metas de matrículas fixadas no PEEPPLESP/AP? Talvez a resposta para esta pergunta seja a estrutura física precária da EESJ que limita a expansão do número de vagas, o que alimenta o pensamento de que a educação não é uma escolha prioritária no sistema prisional, já que a exemplo das demais prisões do Brasil, a estrutura predial do IAPEN também foi construída “sem qualquer espaço para práticas educativas ou, na melhor das hipóteses, adapta-se um pequeno local que passa a ter apenas um valor simbólico” (Cacicedo, 2016, p. 131). Todavia, o art. 11 da Portaria 140/2023 – IAPEN, define os “espaços pedagógicos a serem criados nas unidades prisionais: as salas de aula, salas ambientes com recursos tecnológicos, ambientes para educação nas modalidades presencial [...], bem como as bibliotecas [...]” (IAPEN, 2023d).

Esta condicionante prevista na Portaria 140/2023 – IAPEN abre a possibilidade para a criação de mais salas de aulas, ampliando a quantidade de pessoas privadas de liberdade que teriam acesso à educação. Além do que, a cita Portaria pressupõe, em seu art. 10, a abertura de mais vagas com a criação de novas unidades escolares diante da apresentação de demanda para oferta de educação básica (IAPEN, 2023d). Logicamente, a criação de outras salas de aulas ou de novas escolas tem uma relação direta com o aporte financeiro.

A demanda de ampliação do espaço escolar vem se confirmando no tempo, conforme os Ofícios nº 132/EESJ-2011 e nº 225/EESJ-2012, encaminhados à Direção do IAPEN, que pormenorizam as necessidades da EESJ quanto a melhoria da estrutura física dos seus prédios para que possa oferecer uma educação de qualidade satisfatória ao público atendido e cientes que os recursos financeiros fornecidos pelo governo estadual não dão conta de construir um novo prédio escolar (EESJ, 2011, 2012c). Diante dessa conjectura, a Direção da Escola solicitou a cessão de novos espaços e considerando que “[...] as instalações das salas de aula no anexo da escola, na penitenciária feminina, não são favoráveis para o pleno exercício de atividades educativas” (EESJ, 2011) propôs adaptações nos espaços.

Tais necessidades também estão presentes na estrutura física escolar que funciona dentro da Penitenciária Masculina. Apesar de contar com um número maior de salas de aulas em relação a COPEF, essa limitação no espaço físico foi indicada pelo Aluno 2 como um dos entraves ao acesso à educação uma vez que “*o espaço é pequeno, as salas*

de aula são muito pequeno e não dar pra gente ter uma aula de Educação Física, pois não tem quadra”.

É notório e inquestionável que para se consiga expandir o número de pessoas matriculadas na EESJ, uma das premissas fundamentais diz respeito a ampliação da Escola ou até mesmo a construção de novos espaços escolares, como pontou a Representante da Secretaria, algo que também está previsto na Portaria nº 140/2023 – IAPEN. Para tanto, estas ações são projetadas dentro do PEEPPLESP/AP, por meio do qual se pretende a melhoria da EESJ visando atingir a qualidade desses espaços educacionais dentro do IAPEN (Amapá, 2022).

Portanto, esta previsão legal de melhoria e ampliação da estrutura física impactaria positivamente no aumento do número de vagas, viabilizando a expansão das matrículas. É importante destacar que o aumento no número de matrículas e a melhoria da estrutura física, juntamente com a aquisição dos insumos (equipamentos e materiais) para o desenvolvimento das atividades educacionais, são outros indicadores considerados na avaliação do PEEPPLESP/AP.

O Plano estabelece a previsão de adaptação, ampliação ou construção de espaços para sala de aula, bem como bibliotecas, salas de leitura, laboratórios de informática, quadras esportivas, auditórios, dentre outros (Amapá, 2022). E traça dentre suas metas para o ano de 2024: a reforma e ampliação da EESJ na Penitenciária Masculina e a construção de um prédio da EESJ na COPEF, tendo em vista que, como já anunciado por J. Ferreira (2019), não podemos nem dizer que exista uma prisão destinadas às mulheres no Estado do Amapá, dado que o próprio IAPEN reconhece aquele espaço simplesmente como um anexo da estrutura predial central.

Daí concluímos que se nem há uma prisão construída única e exclusivamente para as mulheres privadas de liberdade, pouco caso se faz com relação a uma estrutura física escolar que seja adequada para oferecer educação para elas, o que é confirmado pela Representante da Secretaria quando diz que *“dentro do feminino nós não temos espaços da escola”*. Um cenário que tipifica claramente a sociedade machista e patriarcal em que vivemos, onde a mulher é acorrentada ao patamar de inferioridade em relação aos homens, o que se traduz também às mulheres privadas de liberdade, pois é inegável que o sistema prisional discrimina e humilha as mulheres quando não lhe oferece as condições e estruturas semelhantes ao dado aos homens privados de liberdade (Ferreira, J., 2019).

Essa realidade da EESJ que está instalada dentro da área da COPEF já vem sendo mostrada há tempos, como é possível conferir em um relatório de avaliação das

necessidades de melhorias neste espaço da EESJ, que foi feito pela equipe sócio/psico/pedagógica da VEP/TJAP, em 2010, conforme o excerto a seguir:

Urgente estruturação, adaptação e reforma do prédio onde está funcionando o Anexo da Escola na Penitenciária Feminina, para dar condições a todas as atividades educacionais necessárias e peculiares de uma escola, promovendo todos os ambientes que o espaço deve conter e a adequada separação entre o espaço destinado ao berçário do ambiente escolar. O ideal é que a Escola não saia do prédio onde se encontra (berçário), e sim ocorra uma adaptação do espaço para transformar-se em escola (Amapá, 2010, p. 81).

Indiscutivelmente, não se trata apenas de prover mais espaços físicos para as atividades educativas. Há de se pensar em estruturar e equipar esses espaços para que se consiga executar ações e programas de educação. Assentado no prescrito no § 2º do art. 8º da Resolução Normativa nº 57/2015, em que as ações, projetos e programas educacionais a serem executados com as pessoas privadas de liberdade “[...] deverão ter provimento de materiais didáticos e escolares, livros, equipamentos, apoio pedagógico, [...] para seu corpo discente” (Amapá, 2015a, p. 5), reconhecemos que não se pode falar de ampliação e melhorias da estrutura física e aquisição de insumos sem entrarmos no quesito financiamento.

Esse cenário foi lembrado no discurso da Representante da Secretaria quando relatou as demandas que se apresentam com maior urgência na EESJ no que se refere as condições necessárias para ofertar e garantir educação às pessoas que se encontram privadas de sua liberdade no sistema prisional amapaense:

A falta de espaço, que já foi apontado nos relatórios para o SENAPPEN, a necessidade de ampliação devido ao número de presos que estão dentro da penitenciária. A demanda exige que seja ampliado o espaço, que seja ofertado espaço para o esporte, que não se tem; que seja ofertado espaço para educação à distância. [...]. O espaço do CERES está em reforma há cerca de um ano e mesmo assim, o espaço de lá ainda não será suficiente, pois atenderá apenas a educação não formal. Algumas coisas podem ser trabalhadas dentro do CERES com educação formal. Nós já evidenciamos a necessidade de espaço para laboratório, espaço para esporte pois não temos quadra, espaço para biblioteca que também não temos. [...] conseguimos comprar 368 livros literários, mas infelizmente desde 2016 não temos produção de livros para EJA, principalmente voltados para a educação dos privados de liberdade (Representante da Secretaria).

Quanto ao financiamento, o inciso I do art. 2º da Resolução Normativa 57/2015 institui como uma das condições para a promoção da oferta de educação no sistema prisional o subsídio com uso de recursos públicos destinados à manutenção e desenvolvimento da educação, oriundos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB), e outras fontes complementares (Amapá, 2015a). O que evidencia que não há recursos específicos para

a educação das pessoas privadas de liberdade, fator indicado também como uma outra necessidade pela Representante da Secretaria.

Nós não temos recursos específicos para esta educação. Os recursos que vem ou é do FUNDEB ou é do Tesouro Estadual e nem tudo dentro do FUNDEB nós temos acesso, devido à especificidade da escola. O que na minha opinião é um erro, pois por ela ser uma educação específica ela precisaria de mais recursos, de mais investimentos (Representante da Secretaria).

Uma das fontes financeiras a serem considerada advém do Programa Escola Melhor (PROEM). Este Programa, classificado como um Programa de Autonomia das Escolas Públicas Estaduais no âmbito da SEED, foi criado com o intuito de transferir os recursos financeiros para a melhoria da qualidade de ensino da educação básica ofertada pelas escolas estaduais, destinando-se aos gastos com compras de material de consumo e permanente e com a prestação de serviços de pessoas físicas/jurídicas (Amapá, 2016).

Assim, diante das necessidades prementes e os entraves financeiros que a EESJ enfrenta para destinar maiores investimentos para a estruturação própria de suas instalações prediais e até mesmo para viabilizar a compra dos materiais para a Escola, o PEEPPLESP/AP acrescenta como fontes de financiamento os recursos do Fundo Penitenciário Nacional (FUPEN) e do Fundo Penitenciário Estadual do Amapá (FUNPAP), os quais poderão ser utilizados nas ações de ampliação, reformas, aparelhamento e aquisição de materiais (Amapá, 2022).

Ainda que haja a possibilidade de uso do orçamento, através dos programas ora mencionados, para investimento na educação de pessoas privadas de liberdade apurou-se que, em 2022, embora tenha sido gasto pouco mais de 20 bilhões de reais com despesas para manter o sistema prisional brasileiro em funcionamento, menos de 0,6% deste valor foi empregado nas atividades laborais e educacionais das pessoas privadas de liberdade (Brasil, 2022). E quando olhamos a realidade do Amapá neste cenário, o caso é mais alarmante, uma vez que o IAPEN não destinou nenhum valor para investir nas atividades de educação (Brasil, 2022).

E obviamente, a EESJ não se distancia desta conjuntura. Dados da própria SEED mostram que em maio de 2023, a Escola recebeu do Tesouro Estadual, por meio do PROEM, um recurso de R\$ 1.355,88 (hum mil, trezentos e cinquenta e cinco reais e oitenta e oito centavos) para a manutenção, que permite fazer pequenos reparos nos seus prédios. Ou seja, um valor tão ínfimo diante das reais necessidades da EESJ e que nos faz questionar: como garantir uma educação de qualidade para as pessoas privadas de

liberdade se não há o repasse de recursos financeiros suficientes para investir na estrutura física e material da EESJ?.

Além disso, os (as) alunos da EESJ não tem como conseguir o seu material escolar, já que o IAPEN não permite a entrada desse tipo de material nos itens recebidos pela UVD⁴⁰ (Unidade de Vigilância e Disciplina). Diante dessa realidade, a Escola acaba se responsabilizando pelo fornecimento de todo material escolar que o (a) aluno (a) usará durante o ano letivo, entregando um kit de material escolar com caderno, canetas, lápis e borracha para cada aluno (a).

A respeito destes materiais disponibilizados pela EESJ, ouvimos os seguintes relatos dos (as) alunos (as) da EESJ:

Sobre os materiais pra mim não tem problema, porque eles estão fazendo o máximo pra gente né. Deveria melhorar um pouquinho, porque às vezes a gente quer um lápis de cor. Às vezes a gente precisa. [...] não tenho que reclamar (Aluna 1).

Só deveria melhorar mais um pouco, por causa da borracha que falta. Não tem borracha. [...] a caneta quando a gente precisa, quando seca uma é preciso e não tem (Aluna 2).

Poderia melhorar, porque tem muitos materiais que não tem. O que eles dão é só o básico, uma caneta, um lápis. Mas nem toda as vezes (Aluno 2).

Eu acho pouco, infelizmente. Não é todo material escolar que nós recebe. Falta o material que o aluno precisa, caneta, corretivo, essas coisas. E é coisa que a escola no momento não está podendo fornecer pra gente (Aluno 3).

A gente recebe o material básico né. Mas poderia ter mais coisas né, tipo o uniforme, essas coisas (Aluno 4).

A partir dos comentários dos (as) alunos (as) é possível sentir o pesar pela falta de material, por vezes considerados tão irrisório por quem goza de liberdade, como é o caso de uma borracha, uma caneta ou um lápis de cor, mas que para estas pessoas que estão privadas de sua liberdade e com acesso bem limitado a estes materiais, ganha uma dimensão que não pode ser mensurada por aqueles que estão do lado de fora de uma escola na prisão.

Dentre os recursos financeiros recebidos pela EESJ nenhum contempla a compra exclusiva desses materiais para o (a) aluno (a). Nesse sentido, a EESJ adquire alguns materiais (como lápis, caneta e borracha) com parte dos recursos que recebe e busca a doação de outros (como os cadernos). Por conta disso, os (as) alunos (as) quando recebem

⁴⁰ Esta Unidade é responsável pelo atendimento social, entrevistas e triagem de visitantes, confecção de cartão de visitantes, bem como o recebimento e revista dos materiais (alimentos, roupas e medicamentos) trazidos às pessoas privadas de liberdade.

seu material são orientados (as) a terem cuidado, pois em caso de perda a Escola terá dificuldade em repor. Sobre essa realidade, indicada como um entrave pela Professora 1, que assim se pronunciou: *“falta recursos para as atividades escolares, não tem um material próprio para eles e os materiais que recebem da escola não pode ser levado para cela”*.

Ainda assim, não são raros os dias em que algum (a) aluno (a) chega na Escola pedindo a reposição de algum material, principalmente lápis ou caneta, dizendo que não possui mais o que recebeu pois “perdeu” na sua cela ou foi destruído durante alguma revista policial que tenha ocorrido, ou quando não “negociam” esses materiais nas celas. Desta forma, a EESJ assume a responsabilidade a mais com a compra de tais materiais *“pois como eles vão para uma cela comum, acaba que o material não volta, eles comercializam”* (Professora 1). No caso do caderno em específico, a Escola está tentando manter um controle, visto que desde quando distribuiu este material aos alunos, eles não são levados para as celas, ficando guardados no interior da Escola e entregues somente a cada dia letivo, muito embora haja queixas de cadernos que “sumiram” ou de muitas folhas que foram arrancadas sem necessidade ou autorização.

Assim como o problema da deficiência de espaços adequados para as atividades educativas, a escassez de insumos materiais também é um entrave vivenciado há um longo tempo na EESJ e vem restringindo as atividades pedagógicas que os (as) professores (as) desenvolvem em sala de aula com os (as) alunos (as), pois o parco recurso financeiro que a EESJ recebe compromete a compra e a disponibilidade de materiais e suportes didáticos mínimos para prestar uma educação de qualidade para as pessoas privadas de liberdade (EESJ, 2009, 2015).

Em detrimento das políticas de desassistência dos programas/ações de educação acompanhamos um investimento maciço na construção, ampliação e modernização dos estabelecimentos prisionais, o que fortalece o implemento do Estado penal à custa do desmantelamento do Estado social (Wacquant, 2003, 2011). Essa relação assimétrica, de um lado a atrofia do Estado social e do outro a hipertrofia do Estado penal, tem como efeito “[...] o aumento dos orçamentos e do pessoal destinados ao sistema carcerário só foi possível ao se amputarem as somas destinadas às ajudas sociais, à saúde e à educação”, em que o Estado prefere “[...] construir para seus pobres casas de detenção e estabelecimentos penais em lugar de dispensários, creches e escolas” (Wacquant, 2011, p. 96).

É indispensável que o Estado seja chamado a assumir o seu papel de provedor e garantidor da oferta de educação nas escolas do sistema prisional, já que a falta de recursos para aplicação no próprio sistema prisional é um entrave segundo o Representante do Instituto, posto que *“se não houver uma mobilização dos governantes no sentido de direcionar os recursos, fica complicado trabalhar a parte estrutural da educação”*. Portanto, é imprescindível que as políticas educacionais para as pessoas privadas de liberdade não sejam mais tidas como ações pontuais, mas sim sejam abraçadas como um comprometimento governamental, senão correremos o risco de

o direito e a garantia de acesso à educação no sistema prisional ganhem uma conotação de descontinuidade, haja vista a oferta estar atrelada aos interesses e intempéries dos representantes executores dessa política no contexto estadual, que a cada ciclo de mudança de governo assumem ou não esse compromisso, e ainda o ciclo vicioso dos projetos/convênios, que, com prazo de validade, assumem a forma de garantia da oferta de educação no sistema prisional (Ferreira, C., 2019, p. 40).

Logo, não podemos falar em garantia e oferta de educação de qualidade às pessoas privadas de liberdade no Estado do Amapá na única Escola, até então, em funcionamento dentro do IAPEN, com uma estrutura física precária, limitada a 5 salas de aula para atender os alunos e com apenas 3 salas para o atendimento das alunas, com a inexistência de equipamentos e outros materiais para o desenvolvimento das aulas, com a falta de espaço e material para as aulas de Educação Física, com um acervo de livros didáticos e paradidáticos bem reduzido. Tudo isso aliado a uma disponibilidade financeira escassa que impossibilita o avanço na melhoria das questões aqui apontadas.

c) Entraves comunicacionais

A falta de informações sobre o motivo da não frequência, das ações internas que impedem a liberação ou das relações conflituosas nos pavilhões envolvendo os (as) alunos (as) que o IAPEN deixa de comunicar à EESJ, configuram como os entraves comunicacionais.

O art. 9º da Resolução Normativa nº 57/2015 estabelece como incumbência conjunta da SEED e IAPEN a divulgação de informações sobre as atividades educacionais envolvendo as pessoas privadas de liberdade. Com base nisso, o PEEPPLESP/AP pauta como um de seus objetivos *“Armazenar, tratar e fornecer informações sobre as atividades educacionais de PPLs [...]”* (Amapá, 2022, p. 17), cujo

alcance é projetado com a implementação de um sistema de gestão que tem a finalidade de acompanhar a vida escolar dos (as) alunos (as).

Esse sistema de informações atenuaria as dificuldades que a EESJ tem de saber a situação que uma pessoa privada de liberdade, que também é aluno ou aluna da Escola, está no sistema prisional. Isso se explica em virtude de quando um (a) aluno (a) passa muito tempo sem frequentar as aulas, o IAPEN não repassa informações sobre o motivo que causou o afastamento do (a) aluno (a) das atividades escolares: se é porque foi posto liberdade, saída temporária, porque não deseja mais estudar ou outro motivo.

Para disciplinar a organização dessas informações e para que a EESJ possa acessá-las, foi instituída recentemente pelo IAPEN a Portaria nº 140, na qual designa a inserção das informações relativas à educação das pessoas privadas de liberdade em um sistema, para que assim possa se proceder a certificação ou contagem da carga horária para remição (IAPEN, 2023d). Em relação à situação dessa pessoa dentro do sistema prisional, o inciso II do art. 4º da Portaria atribui a Coordenadoria de Execução Penal (CEP) o papel de “comunicar em até 48h todos os internos que receberam alvarás de soltura, ou mudaram de regime para providências para comunicação junto do sistema educacional” (IAPEN, 2023d).

Quando o IAPEN não comunica à EESJ sobre a situação interna daquela pessoa que é um (a) aluno (a), da razão que está causando a sua infrequência nas aulas, a Escola fica de certa maneira amarrada já que não pode efetivar o cancelamento da matrícula desse (a) aluno (a). A situação é agravada para aqueles (as) que deixam de frequentar por um longo período, uma vez que essas faltas são registradas e pode gerar uma reprovação por falta.

Isso se afina com o discurso de Torres (2019) quando ele coloca que a rotina do sistema prisional, por priorizar o fator segurança, não privilegia as atividades educacionais no seu procedimento operacional. Por esse motivo

A dinâmica constante (entradas, saídas e transferências) destes indivíduos na prisão, fragiliza a efetividade da política educacional e o mapeamento de indicadores confiáveis de matrícula e permanência dos alunos nas escolas em funcionamento nas prisões. Isso porque, o cancelamento da matrícula se dá apenas em decorrência da solicitação do aluno, por escrito, expediente pouco provável tratando-se de alunos presos que são transferidos de alas, galerias, pavilhões, unidade prisional ou cidade, sem aviso prévio, por razões de segurança institucional (Torres, 2019, p. 272).

Para que se possa analisar a real dimensão e complexidade deste cenário que estamos aqui apontando, a tabela abaixo (Tabela 13) reúne as informações dos (as) alunos

(as) que foram matriculados (as) na EESJ no ano letivo de 2020⁴¹, trazendo também o panorama final, no que se refere aos índices de aprovação, reprovação, abandono, cancelamento e outras situações.

Tabela 13. Resultado final do ano letivo de 2020 da EESJ

Discente	Etapa	Matrículas	Aprovação	Reprovação	Abandono	Cancelamento	Liberdade	Falecimento	Não informado
Masculino	1ª Etapa E. F.	87	66	18	2	0	0	0	1
	2ª Etapa E. F.	14	5	8	0	0	0	0	1
	3ª Etapa E. F.	29	14	15	0	0	0	0	0
	4ª Etapa E. F.	25	10	14	0	0	0	1	0
	1ª Etapa E. M.	28	17	8	3	0	0	0	0
Feminino	2ª Etapa E. M.	21	12	7	1	0	0	0	0
	1ª Etapa E. F.	4	1	1	0	1	2	0	0
	2ª Etapa E. F.	2	2	0	0	0	0	0	0
	3ª Etapa E. F.	7	2	2	0	0	3	0	0
	4ª Etapa E. F.	16	4	0	0	0	12	0	0
	1ª Etapa E. M.	4	3	0	0	0	1	0	0
	2ª Etapa E. M.	6	4	2	0	0	0	0	0
Total		243	140	75	6	1	18	1	2

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações obtidas junto à Secretaria da EESJ.

Os dados da Tabela 13 indicam que: 84% das matrículas efetivadas em 2020 foram preenchidas por homens privados de liberdade e 16% pelas mulheres privadas de liberdade. Dos 243 discentes matriculados na EESJ: 57,6% obtiveram índice de aprovação; 30,9% foram reprovados; 7,4% e 2,5% correspondem ao número de alunos privados que saíram em liberdade e abandonaram a EESJ, respectivamente; 0,4% é a quantidade de aluna privada de liberdade que solicitou o cancelamento da sua matrícula; também 0,4% é o número de aluno privado de liberdade que faleceu durante aquele ano letivo; e 0,8% são o número de alunos privados de liberdade que a Secretaria da EESJ não teve acesso a situação final dos mesmos. Entre os 30,9% que apareciam como reprovados (70 alunos e 5 alunas), não foi possível mensurar a quantidade de reprovação por falta, pois como o ano letivo de 2020 corresponde ao período da pandemia de Covid-19, não houve registro de frequência.

Em muitos desses casos, a Escola é informada sobre o motivo pelo qual o (a) aluno (a) não está frequentando pelos próprios colegas de turma ou de pavilhão/cela, ou então pelo próprio discente quando volta a frequentar as aulas. O que é confirmado pelas várias

⁴¹ Apesar dos esforços, estes foram os dados mais recentes e completos que conseguimos obter junto à Secretaria da Escola e este ano letivo refere-se ao período da pandemia.

anotações feitas na Coordenação Pedagógica, ao longo dos anos, onde alunos justificam sua ausência nas aulas, alegando que as guarnições não estavam retirando-os para Escola, e outros que foram transferidos de pavilhão e também não eram retirados.

O aluno [...] não está frequentando as aulas, ele era do F2 e há 2 semanas foi transferido para o Seguro, e por este motivo o nome não aparece no BI, então por este motivo os agentes não o liberam, pois não querem tira-lo da cela, está preocupado de ser prejudicado por faltas e avaliações (EESJ, 2016a).

Por várias vezes a EESJ foi comunicada pelos próprios alunos que determinado pavilhão não estava vindo porque os policiais penais não estariam retirando-os, passando a impressão de que havia uma espécie de “sorteio” para definir os alunos de quais pavilhões seriam liberados por dia ou por semana (EESJ, 2016b). A instituição escolar reconhece que isso causa sérios prejuízos aos alunos (EESJ, 2017c), já que legalmente as faltas não podem ser suprimidas, mas busca de todas as formas possíveis o diálogo e a sensibilização junto ao IAPEN para resolver este problema. A esse respeito temos a seguinte anotação em um dos livros atas, no ano de 2017:

[...] Também vale ressaltar que a cada dia um pavilhão não é tirado na integra onde isso vem a prejudicar todo o andamento de nosso processo ensino-aprendizagem.

No mês de agosto os alunos do F3 passaram 22 dias sem vir, em setembro os alunos do seguro passaram 15 dias sem vir e em outubro tivemos uma grande defasagem em relação a vinda dos alunos para assistirem aula, especificamente os alunos do seguro e do F1 e uma semana corrida do F3 (EESJ, 2017c).

Também é comum registros de alunos que afirmam que não foram para Escola pois o agente o avisou que não teria aula naquele dia e posteriormente acabou descobrindo que estava tendo aula e que ele teve falta pelo seu não comparecimento, como no fragmento extraído de uma dessas anotações, em setembro de 2017:

O aluno [...], 1ª etapa, do pavilhão F3, comunicou que os agentes não liberaram seu pavilhão para a escola. Lá eles falaram que não tinha aula hoje. O aluno pediu para ir na enfermaria pois estava com dor de dente. Ao passar, viu a escola aberta e entrou. Pediu para que o servidor [...] pedisse para o agente passar o rádio para liberarem o F3. De lá, o agente respondeu que eles não queriam vir para a escola (EESJ, 2017b).

A descrição deste fragmento nos mostra diversos problemas, dentre eles a questão da comunicação entre o IAPEN e a EESJ, pois a razão pelo qual um aluno ou um grupo de alunos não compareceu à Escola fica na comunicação informal dada pelo policial penal, não havendo, portanto, um registro ou notificação protocolada que possa respaldar o policial ou a própria Escola. Quando nos deparáramos com relatos como este entendemos que a Escola fica no meio de um conflito de informações, pois do policial penal responsável pela retirada e condução dos alunos até Escola recebe uma informação e dos alunos, recebe uma outra.

O fato de policiais penais não liberarem alguns alunos com o argumento de que a EESJ não está funcionando aparece com certa recorrência nos registros e documentos oficiais, como podemos ver em um trecho do Ofício nº 84/07 – E.E. São José/IAPEN, o que vem reforçando a necessidade de um diálogo mais firme e assertivo entre Escola e Instituto, no sentido de procurar amenizar, quiçá pôr fim, nessas tantas reclamações e infortúnios provocados pelo atraso ou não liberação de certos alunos.

Comunicamos a vossa senhora que neste dia tivemos problemas com a liberação dos alunos no turno da tarde, a maioria dos alunos não foram liberados. Não recebemos nenhuma informação oficial sobre o ocorrido, já que a Escola conta com o suporte de um agente penitenciário que pode fazer esse elo de ligação. Aproveitamos também para comunica-lhe que qualquer atividade suspensa nesta Escola será oficialmente comunicada pela Direção deste Educandário, pois constantemente estão acontecendo problemas com informações de que não haverá aula complicando a liberação dos alunos, com atrasos absurdos de alunos começaram a ser liberados até 15:30. Solicitamos que haja um entendimento da Escola com a Segurança, o que já estamos tentando desde o ano de 2006. [...] (EESJ, 2007a).

Os relatos e reclamações de alunos (as) que chegam na EESJ e afirmam que o policial foi até a sua cela/pavilhão e avisou que não teria aula ou porque a Escola não iria funcionar ou porque não veio professor são até rotineiros e caracterizam-se como um dos entraves ao acesso e permanência, conforme foi pontuado por uma das alunas entrevistadas.

Dificuldade da gente sair, eles negarem. Porque os professores eles venham, mas a dificuldade que os policiais, eles mintam lá na frente. Nem toda vez. Mas a gente sabe pelas outras internas lá na frente, elas falam que os professor veio, mas os policiais cancelam, façam com a gente não venha por colégio né. Acho que com preguiça de tirar as presas né. [...] A dificuldade é essa. A gente quer estudar, quer aprender né. Se toda que vocês venham de lá já é uma dificuldade pra vocês fazerem isso por nós e chegar e dizer e mentir pra gente, porque a gente tá sabendo que vocês vem. Não toda vez né, mas eles mentem, muitas vezes eles mentem (Aluna 1).

Vale ressaltar que quando for confirmado a inoperância da ação ou atuação de um servidor do sistema prisional e que impeça a garantia do direito ao acesso do (a) aluno (a) à Escola, o art. 17 da Portaria nº 138/2023 – IAPEN determina a aplicação de penalidade, passível de responder cível, penal e administrativamente, aquele servidor “[...] que embaraçar ou der causa a atrasos que causem prejuízos aos alunos deste sistema prisional ou que não adotar as providências determinadas [...]” (IAPEN, 2023b). Entretanto, esclarecemos que não tivemos conhecimento de nenhuma penalidade aplicada a um servidor por esse motivo.

Embora saibamos que ainda existem alunos que se matriculam na EESJ por motivo avesso ao da educação (Julião, 2016), e por isso às vezes não querem ir para

Escola ou preferem ficar na sua cela esperando pelo banho de sol, contudo, isso não pode ser justificativa para não os retirar da cela para as atividades educacionais. Logo, deve ser dado ao (a) aluno (a) o direito de ser retirado (a) de sua cela no horário da aula para irem à Escola.

Negar-lhe esse acesso substancia a sua exclusão do processo educativo (Leme, 2018). Portanto, o Estado, e seus agentes representativos, tem o compromisso de cumprir com esse direito, de tal modo que se assume “[...] como dever do Estado em respeitar, proteger, garantir, promover e facilitar o acesso e o aproveitamento com qualidade da Educação Básica [...]” (Scarfó, 2009, p. 110).

Quando se impede o acesso da pessoa privada de liberdade à Escola, de modo que não compareça às aulas, há uma desvantagem na frequência escolar, o que se traduz na reprovação por faltas, uma situação que foi apontada como um entrave pelas duas professoras entrevistadas. Além disso, há um prejuízo no processo de aprendizagem do aluno, pois ao faltar ele perde aula, perde o conteúdo trabalhado pelo (a) professor (a), impactando no *“baixo nível de aprendizagem, não se consegue avançar com eles em termos de conteúdo que seria planejado para aquela série ou etapa. [...] perante esta realidade e dificuldade, não se dar conta do conteúdo programático”* (Professora 1).

Ainda com relação à frequência dos alunos, a Professora 2 estabelece uma relação da baixa assiduidade dos alunos com a não liberação deles para as aulas e que a EESJ tenta contornar esses casos junto ao IAPEN. Para tanto, a Escola

faz a parte dela, mas aí nós estamos dentro, uma instituição dentro de uma outra né. A gente tem que estar em contatos com eles pra poder funcionar. Mas sempre a escola toma essa providência. [...] esbarra na resolução da outra instituição que tinha que fazer a parte né, a sua parte (Professora 2).

Essa irregularidade da frequência nas aulas, vai na contramão de um dos objetivos do PEEPPLESP/AP que é a ampliação do índice de frequência (Amapá, 2022), o que interfere negativamente na aprendizagem e no rendimento deste (a) aluno (a). Para tanto, é preciso *“desenvolver estratégias de acompanhamento de frequência, aproveitamento e permanência de PPLs [...] matriculados nas unidades de ensino [...]”* (Amapá, 2022, p. 34), sem, no entanto, mencionar que estratégias estão previstas. Enquanto não se toma medidas para frear essa inconstância na frequência dos alunos, continuamos presenciando os casos de *“alunos que frequentam uns dias, passam outro tempo pra vim e ai às vezes termina o bimestre e ele não chegou. E a gente tem que rever com ele tudo que foi passado, para ele não ficar atrasado”* (Professora 2).

Um caso que exemplifica este cenário é o exposto no Ofício nº 269/2017, em que a Escola notifica a COTRAP da situação de um aluno que estava reprovado por falta e ao ser informado da sua situação, ele esclareceu que estava faltando pois não era retirado pelas guarnições de plantão para ir à Escola (EESJ, 2017d). É preciso tomar medidas urgentes nessas situações, pois quando é verificado casos de alunos (as) que estão reprovados (as) por falta, a Escola solicita a retirada de seu nome do boletim interno (BI) (EESJ, 2016a, 2017b).

Previendo as possíveis consequências da não liberação dos (as) alunos (as), a EESJ já vem sinalizando essa demanda há um tempo, tanto que em uma reunião em março de 2019, a Escola relatou, novamente, à representante da SEED para que medidas institucionais fossem tomadas e foi apontado o dever de registrar a ocorrência em um boletim a fim de justificar o motivo da não liberação do aluno para a Escola ou da sua não liberação no horário correto (EESJ, 2019).

A Portaria nº 138/2023 – IAPEN, denota como uma das exigências que se promova a diminuição da evasão escolar e a garantia do acesso e assistência escolar, sem causar dano à rotina das atividades da prisão. Dentre os deveres e responsabilidades, determina, no art. 14, que “os chefes de plantão e os policiais penais responsáveis por retirar os presos das celas deverão informar em boletim de ocorrência o nome dos presos que se recusaram a sair da cela para ir à escola” (IAPEN, 2023b). No art. 15, define que a Escola acompanhará a frequência de seus discentes e ao identificar que algum faltou dois dias seguidos deverá informar a UNAEP para verificar o motivo da ausência deste aluno e tomar as medidas cabíveis (IAPEN, 2023b), de modo que

§ 1º Após a comunicação da Escola São José ou registro de ocorrência dos Chefes de Plantão, a Unidade de Assistência Escolar e Profissionalizante (UNAEP) fará a busca ativa em local de vivência do reeducando.

§ 2º Feita a busca ativa e constatado que se trata de abandono, desistência ou outra motivação que o faça não querer mais ir para a escola, a Unidade de Assistência Escolar e Profissionalizante (UNAEP) oficiará a Escola São José e a Secretaria de Educação requerendo o cancelamento de matrícula (IAPEN, 2023b).

Com os procedimentos estabelecidos nos artigos 14 e 15 da Portaria nº 138/2023, quando for identificado que um (a) aluno (a) não está frequentando as aulas, deve-se registrar para que se verifique a razão dessa ausência. Caso seja constatado que essa falta é por vontade do (a) próprio (a) aluno (a), caracterizada como desistência ou abandono, a EESJ poderá efetivar o cancelamento da sua matrícula, de forma que entendemos que isso dará oportunidade para que outra pessoa privada de liberdade tenha a chance de ter garantido o seu atendimento educacional dentro da referida Escola.

Mas também deve-se analisar os argumentos daqueles alunos que faltam repetidas vezes por conta de não serem retirados da cela para a Escola pelos policiais penais, pois a EESJ já teve episódios de alunos que solicitaram cancelamento de sua matrícula justificando que estavam encontrando dificuldades em serem liberados para a Escola. Uma vez que seja descoberto, conforme dito no art. 17 desta Portaria, que esse aluno faltou por responsabilidade do servidor penal, este servidor deverá ser penalizado pela prática (IAPEN, 2023b).

Ainda como entrave comunicacional temos a falta de informações sobre as programações ou atividades que acontecem e impedem a liberação dos (as) alunos (as). O IAPEN deveria comunicar, desde que seja possível, as ocorrências que impossibilite a liberação dos (as) alunos (as), e assim a EESJ possa se organizar para compensar a carga horária, com intuito “[...] que o nosso alunado não fique prejudicado no que concerne ao cumprimento dos dias letivos previstos em lei e para que não haja coincidência de programações desta escola com as do IAPEN” (EESJ, 2010b).

Também consideramos como um entrave os casos de conflitos que acontecem entre os (as) alunos (as) dentro dos pavilhões/celas e que podem incidir na Escola, tendo em vista que a Escola acaba sendo um espaço comum de convivência entre eles (as). Como já foi registrado um caso envolvendo duas alunas, que tiveram uma desavença na cela, estariam levando suas divergências e desentendimentos para a Escola, atrapalhando as aulas e causando preocupação entre os funcionários da Escola. Essa situação demonstra a incomunicabilidade entre as instituições, escolar e prisional, uma vez que o IAPEN não havia informado a EESJ desse conflito envolvendo as alunas para que medidas fossem adotadas (EESJ, 2019).

A partir dessas questões, entendemos que deve haver uma relação harmônica entre a prisão e a escola para que se promova uma educação transformadora na vida das pessoas privadas de liberdade. Nesse sentido,

o espaço carcerário (de privação e liberdade), com todas as suas idiosincrasias, deve ser entendido como um espaço educativo, ambiente socioeducativo. Assim sendo, todos que atuam nessas unidades (pessoa, dirigente, técnico, professor e operacional) são educadores (socioeducadores) e devem, independente da sua função, estar orientado nessa condição [...] (Julião, 2016, p. 36).

d) Entraves administrativo-pedagógicos

Os entraves administrativo-pedagógicos aqui identificados têm relação com a ausência de uma formação específica para os profissionais que atuam na EESJ, com a dificuldade de identificar todos os alunos, com as saídas constantes dos alunos durante o horário de aula. Também inclui os problemas gerados com o atraso no horário de chegada do (a) professor (a) à Escola, os casos de disciplinas que não tem professor (a) regente e dificuldade na utilização da caderneta eletrônica.

Ao falar de educação para as pessoas privadas de liberdade é pertinente levantar algumas questões de caráter pedagógico: qual é o perfil do profissional que deve atuar em uma escola na prisão? Esses profissionais têm formação específica para atuarem com a pessoa privada de liberdade? O art. 5º da Resolução Normativa nº 57/2015 preconiza que todos os profissionais que atuam na educação nas prisões devem participar de programas de formação inicial e continuada compatíveis com a educação de pessoas privadas de liberdade, e no § 1º deste artigo, estabelece a necessidade de habilitação e remuneração específica com gratificação como uma das condições para a atuação dos profissionais na EESJ (Amapá, 2015a).

Portanto, não há indicação do perfil pretendido dos profissionais que são designados à trabalharem na EESJ. Tampouco uma orientação de condutas e comportamento esperado do servidor que é encaminhado à Escola ou uma cartilha informativa quando este servidor chega à Escola. No máximo, é viabilizado a participação de algum representante do IAPEN durante a semana pedagógica para passar orientações e informações inerentes às condutas do servidor da EESJ no exercício de sua função dentro deste espaço escolar (EESJ, 2015). Encontramos uma descrição do perfil do profissional que deve atuar na EESJ apenas dentro do Regimento Escolar. Ao tratar da seleção desses profissionais, o Regimento em seu art. 5º determina que

Os profissionais que atuarão dentro do Sistema Prisional na Educação de pessoas privadas de liberdade – PPLs [...] devem ser selecionados obedecendo a critérios de conduta, atitude, postura e comportamento compatíveis com os objetivos da função desempenhada na educação de pessoas privadas de liberdade, sabendo cumprir as determinações previstas no Regimento Interno da Instituição escolar, do Instituto Penitenciário e demais instrumentos legais reconhecidos (EESJ, 2023b, p. 9).

O art. 7º do Regimento também inclui como outra condição para a seleção dos profissionais dispor de uma saúde mental preservada e não está acometido ou ter sido submetido a tratamento de doenças psíquicas, devido ao ambiente prisional ser hostil e nefasto, tornando-se um potencializador do desenvolvimento dessas patologias (EESJ, 2023b). Além disto, o art. 8º impõe que estes profissionais “deverão manter cautela nas

relações com os alunos e com as pessoas de reputação duvidosa, a fim de não comprometer sua integridade física, psicológica e o trabalho desenvolvido dentro do sistema prisional” (EESJ, 2023b, p. 10), de modo a não ceder aos pedidos que, por ventura, seja feito por alunos (as).

O Regimento Escolar proíbe dar ou brindar alunos (as) com produtos, objetos ou materiais, mesmo que tenham caráter pedagógico, bem como ter e manter com algum (a) aluno (a) ou com seus parentes qualquer relação que ultrapasse o cunho pedagógico, cuja prática caracteriza-se como uma conduta incompatível com a sua função, estando sujeita as penalidades (EESJ, 2023b). Por isso, é necessário que haja uma precaução com os profissionais que são selecionados e encaminhados à EESJ, deixando-os cientes que terão que conhecer e se adaptar às rotinas do sistema prisional, um ambiente caracterizado por regras peculiares que primam pela ordem e segurança.

Retomando às questões pedagógicas suscitadas inicialmente, o PEEPPLESP/AP tem como uma de suas diretrizes fundamentais e norteadoras da oferta de educação no sistema prisional amapaense a “valorização dos profissionais das instituições envolvidas com a educação, [...], mediante processos formativos adequados às condições de trabalho” (Amapá, 2022, p. 15), objetivando, com isso, a promoção de formação inicial e continuada aos profissionais que atuam na EESJ e no IAPEN. A Representante da Secretaria pontuou as formações continuadas como uma das demandas urgentes, de modo que

A formação não é apenas para o professor. A formação tem que atender a todos que trabalham lá. Não adianta a gente formar só o professor, há necessidade de que todos aqueles que trabalham com o estudante porque dentro da Escola, o que nos interessa é que ele é estudante, independente do crime que ele cometeu. Então a formação precisa atender a todos os servidores. [...] Sempre que tem essas formações que vai beneficiar é chamado não só alguém da escola, mas vai também do NEJA, vai também alguém de educadores do Instituto (Representante da Secretaria).

O próprio PEEPPLESP/AP indica que o desenvolvimento das atividades educacionais na EESJ deve está integrada com condições de trabalho consideradas adequadas e com uma remuneração condizente com a função profissional. Mas o que Onofre (2012) nos mostra é que a educação vivencia um cenário oposto: profissionais educacionais à margem da desvalorização salarial pelo Estado, que também enfrentam as péssimas condições de trabalho.

No caso dos profissionais que labutam na escola dentro do sistema prisional, a situação é agravada, pois o ambiente hostil da prisão, cercado pelo medo, pela insegurança, pode desencadear, como já vimos, quadro de doenças psíquicas, levando-o

ao adoecimento. Junta-se a isso, como destacado nos entraves estruturais e financeiras, a falta de investimentos na estrutura física e na compra de equipamentos e materiais para as aulas, não sendo raros o professor tirar do seu bolso para aquisição desses insumos para preparar e aperfeiçoar seu trabalho. Não se pode pensar que a valorização do servidor perpassa apenas pelos cursos de formação, mas é necessário também propiciar as condições de trabalho adequadas. Portanto, “*não adianta eu formar o meu professor e não dar condições de trabalho para ele e aí as condições de trabalho vai tanto da estrutura quanto dos recursos didáticos*” (Representante da Secretaria).

Além de perpassar por essas questões de investimentos e melhorias, a prática do fazer pedagógico na EESJ também requer a formulação de políticas de formação inicial e continuada, que é tomada como um dos indicadores de avaliação da efetivação das metas do PEEPPLESP/AP. Todavia, quando foi indagada sobre ter participado de algum curso de formação, a Professora 2 afirmou que o último que participou ocorreu em 2006, o que nos indica a urgência dessas formações para os servidores da EESJ. Porém, segundo a Representante da Secretaria, já existem algumas formações que estão asseguradas no Plano de Ações Articuladas (PAR), mas que a SEED depende da liberação dos recursos financeiros e que enquanto aguarda estes recursos, outras formações estão sendo articuladas e viabilizadas para a EESJ.

A formação que a gente oferece pra pedagogo e gestão, no intuito de orientar a recomposição né, essa perda que houve durante a pandemia. As formações vinda do assessoramento pedagógico. E as necessidades que a gente discute com o IAPEN e ver de se promover algum curso, alguma formação. Por exemplo, vamos está com formação em direitos humanos, verificando justamente a questão, a gente vai abordar especificamente a questão LGBT. Então aí trabalha-se Secretaria de Educação, São José e IAPEN. [...] Essa formação em direitos humanos sempre tá as três instituições: SEED, IAPEN e Escola (Representante da Secretaria).

Inclui-se também como entraves administrativo-pedagógicos, as situações que estão diretamente relacionadas com o (a) aluno (a) dentro da EESJ. Sobre isso, daremos ênfase aos seguintes casos: dificuldade que a própria Escola tem de reconhecer se aquela pessoa que adentrou o espaço escolar é realmente um aluno e os constantes pedidos de saída que os alunos fazem, no momento das aulas, para irem em algum outro lugar resolver algum problema.

Quando falamos da dificuldade de reconhecer o aluno, estamos nos referindo aos casos que já aconteceram no âmbito escolar em que pessoas já entraram na EESJ se passando por alunos. Isso só foi observado e registrado no prédio escolar que funciona na Penitenciária Masculina, ou seja, com os alunos, justamente porque é onde tem-se uma

maior quantidade de alunos matriculados por turma. Ao contrário das turmas que estão na COPEF, pois pelo número reduzido de alunas fica mais fácil a própria liberação pela Coordenadoria e, conseqüentemente, a devida identificação daquelas que estão realmente matriculadas.

Devido à dificuldade em identificar todos os alunos faz com que outros privados de liberdade acabem entrando na EESJ, “fingindo” ser um aluno matriculado, como um caso registrado nos arquivos da Escola em que policiais penais se dirigiram à Coordenação Pedagógica para comunicar que detectaram um privado de liberdade entrou na Escola se passando por aluno e precisariam reconduzi-lo de volta ao seu pavilhão (EESJ, 2016a). Caso essa entrada de outra pessoa seja facilitada ou permitida por um aluno, a alínea n do art. 34 do Regimento Escolar prever medidas disciplinares (EESJ, 2023b).

Podemos associar essa dificuldade de reconhecer todos os alunos que entram na Escola com a rotatividade, que é uma característica do próprio sistema prisional. Isso resulta na baixa frequência e também na irregularidade de liberação do aluno, fazendo com que ele venha esporadicamente para Escola. A liberação de um privado de liberdade que não é aluno da Escola também pode ter relação com a própria dificuldade que alguns policiais penais têm de identificar se aquele privado de liberdade que se apresenta é realmente quem está sendo chamado para ir para Escola.

Uma forma de contornar esse problema seria a adoção de um uniforme, medida que foi sugerida ainda no ano de 2015, quando a Escola propôs que a SEED providenciasse a compra de tecidos e firmasse uma parceria com o IAPEN para a confecção dos uniformes (EESJ, 2015). Em 2018, a Direção da Escola conseguiu padronizar o uso de uma camisa como o uniforme oficial, cuja aquisição era de responsabilidade dos familiares ou visitas dos (as) alunos (as) e seria entregue junto aos demais materiais na UVD (EESJ, 2018c). Para àqueles (as) alunos (as) que não recebiam visitas, a EESJ tentou fornecer o uniforme, mas como alguns alunos relataram que a sua camisa havia sumido dentro da cela, a Escola não conseguiu arcar com a aquisição de mais uniformes.

Os estudantes da escola São José são carentes de roupas e calçados para frequentar a aulas, afinal estão reclusos e o quantitativo e o tipo de roupas e calçados no IAPEN atende a diversas restrições, por exemplo, não são permitidos calças e sapatos, a não ser que haja alguma excepcionalidade. Além disso, nem todos os estudantes possuem acompanhamento familiar e por isso não tem recursos para adquirir o uniforme escolar.

Por conta disso, o uso do uniforme não pode ser obrigatório e, em regra, deve ser fornecido gratuitamente para os estudantes.

Em verdade, mesmo quando o uniforme for doado ao estudante não poderá ter a exigência de uso obrigatório, pois em razão das nuances negativas da prisão, o uniforme doado pode ser subtraído do estudante pelos próprios pares, e a exigência inviabilizaria a frequência na escola (EESJ, 2023a, p. 57).

Inclusive na conversa com o Aluno 4, ele associou o fornecimento do uniforme juntamente com o kit de materiais escolares, seria uma forma de amenizar os transtornos que os alunos enfrentam na hora em que são chamados para serem retirados das celas para Escola, pois de acordo com ele

Se a gente tivesse uniformizado quando eles fossem entrar na cela para chamar eles nem coisavam, questionavam muito. Porque hoje em dia se a gente não se identificar bacana assim eles não tiram nós não. Tem que provar pra eles que a gente estuda. E com o uniforme não, eles iam ver: “ah não, esse aí é estudante, vou logo soltar” (Aluno 4).

Outro entrave é o controle das inúmeras solicitações dos alunos para saírem no momento das suas aulas para irem a outro lugar, resolver alguma pendência, como ir à enfermaria, ao dentista, ou outro setor do IAPEN. A respeito disso, a Escola chegou a se manifestar algumas vezes e orientar que os pedidos de saídas dos alunos, no horário das aulas, deveriam ser restringidos, pois eles não podem se aproveitar do momento em que estão na Escola para irem a qualquer outro lugar resolver situações pessoais (EESJ, 2015, 2018b). As saídas só devem ser concedidas nos casos em que é solicitado e chamado por um policial penal, que conduzem o aluno para o devido atendimento.

A Portaria nº 139/2023 prever, no inciso IV do art. 8º, que aquelas pessoas privadas de liberdade que são alunos da EESJ poderão ser transferidas do pavilhão escola caso sejam encontradas fora do ambiente escolar no horário em que deveriam estar em aula, exceto, como previsto no § 1º deste artigo, os casos em que a direção escolar informe a liberação antecipadamente ao Coordenador de Segurança ou ao Chefe de Plantão (IAPEN, 2023c). Concluímos que uma consequência desta transferência, em última instância, seria o desligamento deste aluno da Escola, como uma possível penalidade.

Entretanto, há casos de alunos que saem da Escola sem autorização, seja do (a) professor (a) seja da Coordenação Pedagógica. São alunos que “fogem”, principalmente após o lanche, como relatado pela Professora 2. Como geralmente o lanche é servido no início do 3º horário, esses que se retiram da Escola não assistem os últimos horários. Com isso, caso haja um (a) professor (a) tenha aula naquela turma somente nos dois últimos horários dificilmente conhece aquele aluno que tem o hábito de ir embora, ou então o ver pouquíssimas vezes. Em todo caso, é dever do (a) aluno (a) “solicitar a autorização à Coordenação pedagógica quando necessitar ausentar-se da sala de aula e do ambiente escolar” (EESJ, 2023b, p. 24).

Também consideramos como entraves administrativo-pedagógicos o atraso de professores no devido horário para iniciar as aulas. O Regimento Escolar coloca como um dos deveres do (a) professor (a) “estar presente neste Estabelecimento 30 minutos antes da hora determinada para o início das aulas, a fim de garantir o tempo hábil de retirada dos alunos de seus alojamentos, procedimentos de revista e entrada no ambiente escolar” (EESJ, 2023b, p. 22). Apesar do parágrafo único do art. 8º da Portaria 138/2023 – IAPEN prescrever que “o descumprimento na liberação do alojamento para sala de aula não se justifica por [...] atraso do professor em sala de aula” (IAPEN, 2023b), o atraso do (a) professor (a), principalmente quem tem o primeiro horário de aula, é um argumento usado pelos próprios policiais penais para não liberarem os (as) alunos (as) no horário previsto.

Por isso, a direção da EESJ já chamou a atenção em vários momentos, conforme registrados em vários documentos (EESJ, 2010a, 2015, 2017a, 2023b), para a responsabilidade de cada funcionário, para estarem na EESJ no horário e em caso de uma eventualidade comunicar um possível atraso ou mesmo a impossibilidade de comparecer para que a Escola consiga se organizar. Logo, cada professor (a) deve cumprir com a sua devida função, contribuindo, assim, para o profícuo trabalho da EESJ dentro do sistema penitenciário (EESJ, 2015).

A falta de professor para ministrar certas disciplinas também é outro problema. São casos de professores do quadro da EESJ que são afastados de suas funções por motivo de doenças, aposentadorias e também casos de saída da Escola. Com isso, abre-se a carência e é feita solicitação à SEED para providenciar a alocação e encaminhamento de um novo profissional para ocupar a vaga. Porém, nem sempre existe a disponibilidade ou aceitação de um servidor para ser enviado para Escola. Enquanto nenhum (a) professor (a) é encaminhado (a), os (as) alunos (as) ficam sem aula naquela disciplina, podendo até finalizar o ano letivo sem que seja ofertada. Para não prejudicar o (a) aluno (a), a EESJ deve requisitar à SEED a realização do exame de banca, que é responsável, então, em aplicar uma prova referente a disciplina que não foi ofertada na Escola, para que assim se consiga sanar a pendência.

De acordo com a Representante da Secretaria, a solicitação do exame de banca pode ser feita pela Escola ou pelo próprio IAPEN. A partir desta solicitação, a SEED realiza uma prova para as pessoas privadas de liberdade que enquanto alunos (as) da EESJ tiveram lacuna em alguma disciplina. Também a Secretaria pode ser chamada caso haja

um contingente de pessoas privadas de liberdade, que não conseguiram vaga na EESJ, mas que desejam concluir seus estudos.

Por fim, ainda dentro desses entraves, passamos a tratar do sistema eletrônico usado como a caderneta ou diário de classe, o Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEDUC). Este sistema é um programa adquirido pelo Governo Estadual com a finalidade de reunir os dados das atividades escolares, sendo alimentado com informações sobre frequências, conteúdos e avaliações diárias de cada disciplina ministrada, tornando possível acompanhar a vida escolar de cada aluno (a).

Entretanto, o principal inconveniente do uso deste sistema na EESJ é que o mesmo é sistematizado seguindo o calendário da rede pública estadual de ensino, ou seja, não atende as especificidades e rotinas da Escola, que não consegue seguir o calendário praticado pelas demais escolas. Logo, os (as) professores (as) da EESJ não conseguem proceder o preenchimento e alimentação do SIGEDUC sem complicações.

A EESJ tem que solicitar ao setor responsável pelo SIGEDUC que faça as devidas adequações para o (a) professor (a) possa preenche-lo com as informações atinentes (EESJ, 2018a). Todavia, nem sempre essas adequações são realizadas rapidamente, atrasando o preenchimento, principalmente da frequência escolar, o que gera problemas para EESJ, que passa a ser cobrada pela UNAEP e pela própria Justiça, tendo em vista a necessidade da disponibilidade dessas informações para os cálculos da remição (EESJ, 2023b).

Ao encerrar esta discussão acerca dos principais entraves que o sistema escolar, ou mais precisamente a EESJ, encontra para desenvolver e assegurar educação aos (as) alunos (as) privados (as) de liberdade, é inegável que muitas barreiras são impostas e que, por vezes, se opõem ao cumprimento legal desse direito para as pessoas que estão privadas de sua liberdade. Todavia, é preciso olhar por uma outra ótica, a do sistema prisional, para que se consiga ter uma maior noção da complexidade desses entraves e como eles reverberam na vida do (a) aluno (a) e, conseqüentemente, até que ponto comprometem o trabalho da Escola Estadual São José com o processo educacional no sistema prisional amapaense.

4.2.2. Entraves no Sistema Prisional

Falar de educação para pessoas privadas de liberdade na EESJ requer também analisar os entraves que decorrem da atuação do IAPEN, tendo em vista que a Escola inserida dentro deste sistema prisional, dependerá diretamente daquele órgão, pois é ele que seleciona entre as pessoas privadas de liberdade aquelas que poderão ser encaminhadas à EESJ para matrícula e que promove a soltura dessas pessoas de sua cela/pavilhão para encaminhar à Escola nos dias letivos.

Para tanto, precisamos entender como o IAPEN vem participando, em articulação com a EESJ, da garantia do direito à educação e quais principais dificuldades que enfrenta enquanto Instituição Penitenciária que pode obstaculizar o cumprimento deste direito aos (as) alunos (as) privados (as) de liberdade. Portanto, no quadro abaixo (Quadro 9) enumeramos os fatores que aqui são tratados como uma limitação para a consecução da educação no sistema prisional do Amapá, que serão melhor debatidos na sequência.

Quadro 9. Detalhamento dos Entraves identificados no Sistema Prisional

Entraves	Abrangência
Na relação institucional com a SEED e EESJ	Refere-se as responsabilidades de cada Instituição quanto a garantia de acesso à EESJ e a permanência nas atividades educacionais no ambiente escolar
Operacionais	Refere-se a responsabilidade do IAPEN quanto a definição dos critérios e a escolha das pessoas privadas de liberdade que tem direito e que poderão ser matriculadas na EESJ, bem como as estratégias e os mecanismos de organização do IAPEN para liberar e direcionar os (as) alunos (as) à EESJ no seu respectivo turno de estudo e como influenciam na garantia do direito à educação

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

a) Entraves na relação institucional com a SEED e EESJ

No âmbito dos entraves institucionais enfatiza-se a ausência de um setor específico dentro da SEED que trate da educação prisional, o não cumprimento dos acordos firmados entre o IAPEN e a Escola e/ou Secretaria e uma subalternidade da Escola em relação às exigências do IAPEN.

O dever de proporcionar as condições para que as pessoas privadas de liberdade no Amapá possam usufruir da educação não cabe apenas à EESJ, mas também ao IAPEN, como instituição responsável pela tutela dessas pessoas que ali se encontram em cumprimento de pena. O § 2º do art. 1º da Resolução Normativa nº 57/2015 anuncia:

É atribuição dos órgãos responsáveis pela educação do Estado, em articulação com os órgãos de administração penitenciária, ofertar a educação [...], respeitando o Projeto Político Pedagógico, etapas e modalidades ofertados, de

modo a atender a multiplicidade de perfis, interesses e itinerários escolares dos alunos (Amapá, 2015a, p. 2).

Para consubstanciar a responsabilidade das duas instituições (educacional e prisional), os órgãos superiores – SEED e SEJUSP – devem por meio da interinstitucionalização, previsto no PEEPPLESP/AP: “Instituir gestão compartilhada entre a Administração Penitenciária e SEED, por meio de Acordo de Cooperação Técnica, com Gerência Específica para a Educação de PPLs [...]” (Amapá, 2022, p. 16), que busca atender as demandas educacionais no âmbito do sistema prisional amapaense, a partir das seguintes estratégias:

Instituir gestão compartilhada na Educação de PPLs [...] por meio de Acordo de Cooperação Técnica;
 Instituir Gerência Única e Específica para a Educação de Pessoas Privadas de Liberdade na Secretaria de Estado da Educação – SEED;
 Criação de Gestão administrativa dos Centros de Ressocialização, subordinados a Coordenadoria de Educação da Administração Penitenciária (Amapá, 2022, p. 32).

Porém, para que esta gestão compartilhada atinja seus propósitos percebe-se que é preciso que haja, de acordo com o Representante do Instituto, “*um diálogo mais complexo, porque envolve também a Secretaria de Educação*”. Por envolver a perspectiva e a concepção de dois lados, educação e prisão, é imprescindível que SEED e IAPEN afinem suas ações e tarefas para que se fomente a educação dentro do sistema prisional, cujas ações podem ser fortalecidas com a criação de um Núcleo dentro da SEED como foi sinalizado pelos representantes estatais nas entrevistas. Ainda, segundo o Representante do Instituto e a Representante da Secretaria, a relação institucional é uma forma de melhorar o acesso das pessoas privadas de liberdade à EESJ, propiciando a inclusão e a continuação dos seus estudos.

O ato de educar dentro das prisões ainda é uma ação restritiva e cheia de contrassensos, carregada de obstáculos que precisam ser superados, já que o propósito da educação e da prisão são antagônicos entre si, na medida que a educação “busca expandir os horizontes físicos, éticos e intelectuais, contribuindo para o pleno desenvolvimento e libertação do ser humano” e a prisão tem por finalidade o encarceramento da pessoa, a fim de “retirá-la da convivência social normal, retendo-a num espaço criado exclusivamente para mantê-la afastada do resto da sociedade” (Ireland, 2011, p. 20).

Se consideramos que a pessoa privada de liberdade é estereotipada socialmente como alguém “irrecuperável” e que a educação deve, neste contexto, ser tomada como um fator de transformação pessoal e até mesmo de resgate da sua própria humanização (Amâncio; Valença, 2021), cabe indagar: o que a EESJ representa na vida do (a) aluno

(a) privado (a) de liberdade? E mais: que perspectivas de vida pós-prisão o (a) aluno (a) privado (a) de liberdade tem a partir do contato com a EESJ? De acordo com os (as) alunos (as) entrevistados (as):

A escola está representando tudo de bom [...]. Tudo que eu aprendi coisas boas aqui dentro na educação [...]. Isso eu vou levar para os meus filhos, por meus netos. O que eu aprendi aqui eu vou ensinar um pouco por meus netos e principalmente por meus filhos [...]. E eu tenho certeza de que o pouco que eu aprendi aqui, porque eu considero pouco que é muito pra mim. Porque o que eu sabia lá fora, sobre o estudar, e aqui eu tô aprendendo muito. E eu vou levar pra minha família isso daí. É uma educação, quero levar pra fora, quero terminar de estudar. [...] Gosto muito de estudar aqui (Aluna 1).

Bom, a escola me ensina eu ter um bom futuro. Ensina várias coisas que eu preciso ter na vida. Aprender a ler, a escrever, a ter um bom entendimento. E me dar um bom futuro não só aqui dentro como pra fora (Aluna 2).

A escola representa uma limpeza na minha vida, tanto material quanto espiritual, para seguir em frente com um novo caminhar, vendo a vida de uma nova forma e sabendo que de tudo significa muito. A gente estudar pra poder seguir a vida como ela é (Aluno 1).

Representa uma oportunidade de vida. De sair daqui e conseguir um emprego. Ela representa eu sair daqui e dar continuidade no meu estudo né. Então é isso, ela representa uma solução, entendeu. Uma vida a qual eu pensava que estava perdida e ela veio como uma solução de mudança pra mim. Porque se eu sáísse do jeito que eu entrei aqui dentro e não tivesse a escola pra dar apoio pra mim, eu iria sair muito pior (Aluno 2).

Pra mim a escola representa uma oportunidade muito grande, entendeu. Coisas que lá fora eu nunca tive, [...] tipo amor, entendeu. Porque a escola nos fornece tudo isso, tipo assim, a forma dela nos tratar, entendeu. Lá fora eu não era tratado dessa forma, entendeu. Se dependesse do Instituto eu ia sair daqui pior do que eu entrei (Aluno 3).

Pra mim representa muita coisa né. É tipo hoje em dia muitas pessoas queria tá com essa oportunidade de estudar, mas não tem. Mas hoje em dia eu vejo pra mim que eu fui um felizardo tá estudando né. Que a escola, até mesmo porque a escola pra nós representa muita coisa. A gente tem até um futuro se a gente perseverar mesmo, a gente terminando de estudar a gente pode se formar em alguma coisa, um advogado, um professor, um médico. Isso daí é por resto da vida. isso daí que significa pra mim mesmo. Sem o estudo a gente não somo nada (Aluno 4).

A partir das respostas dos (as) alunos (as) privados (as) de liberdade, consigamos perceber alguns elementos que nos fazem captar qual é o real sentido que a EESJ tem para a história de vida dessas pessoas: produzir orgulho para seus familiares por ter voltado a estudar e mesmo poder ensiná-los; não depender de outras pessoas para ler e escrever, o que pode facilitar a comunicação com a família; possibilitar uma reflexão sobre sua vida e seus atos que talvez o (a) tenham levado à prisão; possibilidade de, quando em liberdade, galgar um emprego e continuar com os seus estudos, chegando até no ensino superior.

O acesso à educação por meio da Escola também pode simbolizar um novo caminho, uma oportunidade de escrever uma nova história e mesmo uma reflexão sobre a própria vida e as consequências dos atos que levaram a pessoa ao mundo do crime, despertando até um sentimento de esperança, como relata o Aluno 2:

Que a gente aprendeu com a vida, que a gente cometeu as coisas erradas. A gente aprendeu, entendeu. Que a gente tem que fazer diferente. Então a escola, a educação, o conhecimento é tudo. Tem coisa que está na nossa frente e a gente não consegue falar, não consegue fazer. Mas quando vem um professor e a gente vai pra uma escola e a gente aprende aquilo ali, a gente ver que a gente consegue é uma esperança pra nós. Então a escola se tornou uma esperança de vida melhor pra quem quer mudar de vida, entendeu. Pra quem conseguiu enxergar a escola como um empurrão na vida, entendeu.

O contato com a EESJ também promove o resgate da autoestima dos (as) alunos (as), despertando neles (as) a aspiração por uma vida melhor quando estiverem em liberdade.

Só ficava maquinando o mal e tal. Quando eu comecei a estudar, tipo assim, aquilo aliviou, entendeu. Que a gente aqui dentro quando se encontra sem saída a nossa mente fica maquinando o que? Uma solução de conseguir sair daquilo ali seja fazendo o mal pra alguém, entendeu. Sobreviver. E aí quando a gente começa a estudar, a gente ver que a gente tem outro meio. A gente ver que a gente não está só naquele lugar quadrado ali, só perdendo o nosso tempo, a nossa vida. Que a escola traz uma solução pra vida de quem quer estudar e sair daqui e ser uma nova pessoa, entendeu. Uma pessoa que se arrependeu do que fez, entendeu (Aluno 2).

No Amapá, a atividade de educação formal oferecida pela EESJ é gerenciada através da Coordenação de Educação Prisional, que está inserida dentro da Unidade de Programas Especiais (UPES) do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), vinculada à Coordenação de Educação Específica (CEESP) da SEED, cuja responsabilidade é a promoção e o cumprimento da oferta desta educação dentro do sistema prisional (Amapá, 2022).

Esta Coordenação de Educação Prisional, no âmbito da SEED, é qualificada a

[...] planejar, coordenar e avaliar as ações de escolarização, referentes à Educação Penitenciária no Estado do Amapá. Também tem a responsabilidade de elaborar, fomentar, executar, acompanhar, monitorar os programas e projetos especiais Estaduais e Federais, prestando assessoramento técnico administrativo de acordo com as diretrizes e normas emanadas da legislação de Educação de PPLs [...].

[...]

Além de propor a formação inicial e continuada aos profissionais que atuam nesta educação, objetivando a erradicação do analfabetismo e o fomento da prática da cultura de paz, a promoção da assistência educacional e a inclusão social durante a vida na penitenciária ou da vida livre (Amapá, 2022, p. 19).

Já o IAPEN, que é vinculado à SEJUSP, é a instituição encarregada da execução das políticas penitenciárias, que recebe as pessoas que foram sentenciadas ao

cumprimento de pena, mantendo-as sob sua custódia (Amapá, 2022). Dentro da sua organização estrutural, as tarefas de planejamento, programação, organização, coordenação, controle e avaliação das atividades educacionais fica sob a atribuição da COTRAP, por meio da UNAEP.

Esta Unidade também tem as seguintes atribuições:

- a) Oferecer recursos humanos necessários à realização dos trabalhos administrativos nos estabelecimentos penais, tais como divulgação dos procedimentos de matrículas, obtenção de documentos pessoais dos alunos, composição de prontuário escolar, inscrições nos sistemas de cadastro de alunos e inscrições em exames públicos (Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA);
- b) Propor realização de programas de capacitação específica sobre o sistema organizacional do sistema penitenciário aos profissionais envolvidos no desenvolvimento das ações educacionais dentro dos estabelecimentos penais;
- c) Oferecer apoio operacional e logístico ao desenvolvimento de todas as atividades de educação formal e não formal;
- d) Fazer a triagem de alunos para matrícula na EESJ;
- e) Encaminhar, os alunos, nos dias letivos, através do Boletim Interno – BI;
- f) Informar a Escola de Referência que o aluno recebeu alvará de soltura, para providências da documentação e transferência (se for o caso);
- g) Adequar às atividades educacionais as rotinas dos estabelecimentos penais (Amapá, 2022, p. 20).

Para além dessas competências, a Portaria nº 140/2023 – IAPEN, que dispõe sobre a organização interna e funcionamento da UNAEP e a organização da assistência educacional dentro do IAPEN, setoriza a referida Unidade, de acordo com o art. 2º, em chefia, coordenadoria pedagógica, núcleo de Remição e Certificação, núcleo de Projetos e Parcerias Institucionais e pontos focais (IAPEN, 2023d).

No mais, atentando para a segurança e proteção dos servidores da EESJ, cabe à Coordenadoria de Segurança (COSEG) a responsabilidade de prestar orientação sobre os procedimentos adotados em caso de conflito ou insegurança dentro do IAPEN, devendo os servidores seguirem à risca as recomendações do Instituto, com o intuito de preservar a integridade física de todos (Amapá, 2022).

A necessidade de regimentar as atribuições dos setores que tem alguma relação, direta ou indireta, com o processo educativo dentro do IAPEN já era algo urgente, conforme apontou o Representante do Instituto. Quando indagado sobre a construção das normatizações para a oferta de educação nas prisões, uma previsão contida inclusive dentro do PEEPPLESP/AP, o Representante do Instituto discorreu que *“aqui no IAPEN, até a própria função da UNAEP, do setor educacional, não estava regulamentada ainda”*, ressaltando que recentemente foram criadas normativas para sistematizar as atividades operacionais e, portanto, *“esses dias agora já surgiram as primeiras portarias*

que regulamentam a UNAEP, regulamentando os procedimentos de rotinas, regulamentando a movimentação interna dos custodiados como, por exemplo, o indicativo do início do pavilhão escola”.

Portanto, antes da publicação dessas Portarias que foram citadas pelo Representante do Instituto não havia uma regulamentação para padronizar os procedimentos de rotina dentro do IAPEN. Embora o PEEPPLESP/AP descreva que a organização é articulada entre a Unidade, a Escola e as equipes de segurança, com base nas informações contidas no BI (Amapá, 2022), a realidade é que essas atividades ficavam muito “soltas, visto que cada equipe que assumia o plantão aplicava procedimentos diferenciados, conforme a determinação de cada chefe de plantão. Isso recai diretamente no horário de liberação dos alunos, já que em certos dias (a depender da equipe de plantão) eles são liberados no horário correto e em outros, há uma demora.

Apesar da formalização destes acordos entre o sistema prisional e o educacional, que determinam que é obrigação do policial penal retirar o (a) aluno (a) no devido horário para estar na Escola para participar das aulas, tornou-se frequente os problemas com atrasos na liberação, principalmente, dos alunos privados de liberdade ou da sua não liberação por diversos motivos, conforme registro em documentos escolares (EESJ, 2015). Essa questão foi apontada como uma das dificuldades para chegar à Escola pelo Aluno 4 ao relatar que *“Eles tiravam nós, mas às vezes eles tiravam só alguns alunos aí. Muitas das vezes não me tiravam. Eu tava numa cela de ímpios⁴² e eles não gostavam muito das pessoas lá da cela. E não me tiravam”.*

A fala do Aluno 4 evidencia que há uma discriminação entre os próprios servidores do IAPEN sobre quem poderá ser liberado ou não para as atividades escolares, baseado muitas vezes na concepção subjetiva de quem eles julgam como merecedores ou não, contrariando as previsões legais que garantem o acesso à educação nas prisões.

Ao ser questionado sobre a regulamentação dos procedimentos de rotina e liberação, o Representante do Instituto esclareceu que

Em termos de organização e de rotina, já há algo nesse sentido. [...]. Internamente o IAPEN já está se organizando. Agora a gente precisa fazer uma normatização um pouco mais macro de procedimento. Por exemplo, como é que a gente vai traçar o procedimento para certificação do ENCCEJA, como é que a gente vai fazer o procedimento para a questão da remição em relação ao ENEM né, a certificação também dos alunos que se formam na Escola São José, tendo em vista que a escola não certifica, quem certifica ainda é o Núcleo

⁴² A cela dos ímpios, segundo o depoimento do Aluno 4, é aquela cela que abriga pessoas que não são evangélicas. Essa revelação demonstra que a questão da religião exerce certa influência dentro do sistema prisional, pois quando a pessoa privada de liberdade faz parte de determinado grupo religioso usufrui de certos “benefícios”, por assim dizer, como ser liberado para estudar.

de Jovens e Adultos, pois ainda falta elaborar o projeto político pedagógico da escola. Então há alguns pontos que precisam ser definidos ainda pra gente poder trabalhar mais afundo e conseguir atender essa busca pelas normatizações que estão previstas no Plano (Representante do Instituto).

Em atendimento ao PEEPPLESP/AP, o IAPEN publicou em maio de 2023 as seguintes Portarias: nº 138, que dispõe sobre a organização dos alojamentos e os procedimentos aplicados à pessoa privada de liberdade que está matriculada na Escola (IAPEN, 2023b); nº 139, que institui o pavilhão escola, definindo os critérios para seleção, ocupação e transferência das pessoas privadas que também são alunos da EESJ (IAPEN, 2023c); e nº 140, que organiza o funcionamento da UNAEP (IAPEN, 2023d).

Ainda referente às competências, as duas Instituições mantenedoras, SEED e IAPEN, são corresponsáveis em:

- a) Ofertar EJA, Educação Profissional e Tecnológica e EaD para PPLs provisórios, condenados [...] e em medida de segurança, respeitando o PPP, etapas e modalidades;
- b) Disponibilizar espaços físicos com instalação de materiais e equipamentos adequados às atividades educacionais, esportivas, culturais, de formação profissional, lazer e acessibilidade;
- c) Desenvolver estratégias de continuidade dos estudos para os que receberem alvará de soltura;
- d) Transferir imediatamente o aluno egresso para outra escola da Rede de Ensino;
- e) Disponibilizar anualmente informações sobre o processo de Educação de PPLs [...];
- f) Promover programas e projetos de fomento à pesquisa, produção de documentos, publicações e campanhas sobre o valor da educação em espaços de privação de liberdade;
- g) Implantar estratégias de divulgação das ações de educação para internos;
- h) Levantar dados sobre quantidade, perfil e necessidades educacionais;
- i) Organizar a participação e frequência dos internos nos cursos, em unidades carcerárias, observadas as diretrizes definidas no Projeto Pedagógico ou documento oficial pertinente;
- j) Organização a liberação e movimentação dos internos que participarão das atividades educacionais;
- k) Realizar reuniões periódicas com o pessoal envolvido no processo educacionais, com o objetivo de manter atualizado o fluxo de informações;
- l) O Exame Nacional para Certificação e Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA para PPL e Exame Nacional para o Ensino Médio ENEM são realizados com as inscrições e aplicação pelo IAPEN e Certificação pelo NEJA/SEED [...] (Amapá, 2022, p. 20-21).

Temos a consciência de que trabalhar com educação nas prisões não é uma tarefa fácil, principalmente quando consideramos a carga histórica de exclusão que marginaliza e distancia estas pessoas do alcance dos direitos fundamentais. Isso foi confirmado na fala do Representante do Instituto ao discorrer sobre os entraves que o IAPEN enfrenta para promover o acesso à educação, o qual ver que *“a educação prisional ainda é um desafio né, porque o público é um público discriminado [...]”*.

Embora haja a defesa de que “Bandido não carece de proteção do Estado” (Leme, 2018, p. 231), evocamos: a educação é um direito, universal e constitucional, de todas as pessoas. Portanto, não se deve subtrair das pessoas privadas de liberdade o direito ao acesso e de participação no processo educacional com o argumento de que por terem sido condenadas sejam desmerecedoras desse direito.

Frente a todos os percalços que a EESJ vem tendo para conseguir de fato propiciar uma educação que atenda a maioria das pessoas privadas de liberdade que se estão dentro do sistema prisional do Amapá e que deveriam ter garantido o acesso à educação, há desinteresse do Estado em garantir o direito à educação para estas pessoas, negando-lhes este atendimento, quando não constrói mais escolas, não melhora as estruturas dos espaços escolares já existentes e não dispõe mais recursos financeiros para atender as necessidades da EESJ.

b) Entraves operacionais

Dentro dos entraves operacionais vamos abordar como se dar o processo de triagem e os critérios adotados pelo IAPEN para selecionar as pessoas privadas de liberdade que poderão ser matriculadas na EESJ, bem como os procedimentos de rotina e liberação dos (as) alunos (as) para às aulas. Sobre essas questões já sinalizamos que não existem uma regulamentação definindo os critérios usados na seleção das pessoas que serão encaminhadas à EESJ para efetivar a matrícula, ficando condicionadas aos pedidos da Justiça, da Defensoria Pública, de advogados, de familiares, de servidores do Instituto, ao tempo de pena, ao histórico comportamental da pessoa privada de liberdade e não está inserida em outra atividade de remição. Tampouco há uma padronização nos procedimentos de rotina, cuja ação fica ainda atrelada ao chamado BI e às vontades dos policiais penais que lidam diretamente na liberação dos (as) alunos (as).

Toda pessoa privada de liberdade que deseja estudar na EESJ passa por uma triagem, que é realizada pela própria equipe de servidores da UNAEP. Geralmente, essa triagem consiste em uma entrevista (ou anamnese) que deveria ser feita ainda na chegada da pessoa ao IAPEN, onde se coleta informações de cunho educacional a fim de identificar o nível de escolaridade e assim saber quais irão precisar de atendimento educacional. Contudo, nem todas as pessoas são entrevistadas, conforme nos informou o

Representante do Instituto quando perguntamos: Como a UNAEP coordena o processo de triagem das pessoas que poderão ser matriculadas na Escola?

Esse procedimento de triagem é feito através de uma anamnese com os custodiados. Ou seja, basicamente o que seria o certo a fazer é: o preso que está entrando no sistema passar por uma entrevista inicial, onde seriam coletados os dados educacionais, assim como as aptidões que por ventura eles possam ter e também fazer testes. Não são testes classificatórios, mas são testes para medir, por exemplo, a capacidade de escrita né, o nível de letramento que eles têm. Então, esse procedimento é uma, a gente fala de anamnese né. É o correto a se fazer. Porém em determinado tempo que estive a frente né como chefe da Unidade a gente teve dificuldade em conseguir fazer, por conta de falta de servidor, por conta da pandemia. Então, durante esse período isso meio que, não houve uma seleção de todos os que estavam entrando no sistema (Representante do Instituto).

Ainda segundo o Representante do Instituto, no momento em que a EESJ realiza a chamada escolar a equipe da Unidade presta apoio divulgando nos pavilhões e aproveita para identificar possíveis pessoas que não tenham passado pela entrevista inicial quando entraram no sistema prisional.

Tem a chamada escolar que é feita pela escola, a escola lança a chamada escolar. Aí a equipe educacional, dentre outros servidores da COTRAP, vão até os pavilhões né e é feita uma nova entrevista com eles, mas assim, mais superficial, só mesmo para ter o controle e, por ventura, identificar presos que não passaram por entrevista na UNAEP, pra que nenhum, ou pelo menos né, nenhum custodiado tenha o direito [...] pra que não se tenha excluído a oportunidade dele participar do processo, nem que seja entrevista rápida pra que se consiga entender quais são os anseios dele em relação à educação (Representante do Instituto).

A partir das informações que a UNAEP coleta junto às pessoas privadas de liberdade, ao ser identificada a necessidade de atendimento na educação básica faz-se uma espécie de “seleção” daquelas pessoas que tem interesse em estudar e elas são submetidas a alguns critérios previamente definidos pela UNAEP, os quais serão apresentados a seguir. Conforme a indicação do número de vagas disponibilizadas pela Escola, a UNAEP, juntamente com a COSEG, procede a triagem entre as pessoas privadas de liberdade que manifestam interesse e atendem aos critérios, para que sejam encaminhadas à EESJ onde realizarão a sua matrícula e seus nomes possam ser inseridos no BI para serem retirados (as) de suas celas nos dias de aula (Amapá, 2022).

Ao falar sobre o processo de triagem, o Representante do Instituto também esclareceu quais são os critérios considerados pela UNAEP para selecionar dentre as pessoas privadas de liberdade às que serão encaminhadas à Escola para preencher uma das vagas disponibilizadas. Dentre esses critérios estão:

pedidos judiciais para inserção em atividade escolar e profissionalizante, inserção em projeto de leitura e cursos. Pedidos judiciais, pedidos dos advogados que são feitos, pedidos dos familiares, pedidos da Defensoria

Pública e também pedidos de servidores pra inserção. Então esses pedidos são recebidos pela Unidade, pelo setor e são repassados pra equipe pedagógica responsável da UNAEP fazer essa anamnese (Representante do Instituto).

O Representante do Instituto disse ainda que no momento da anamnese procura-se projetar os critérios para cada necessidade e acrescentou outros critérios. Assim:

A gente faz um banco de dados com as informações e já traça já os critérios para definição de quem vai estudar, porque tem a escola mas tem os cursos, tem o projeto de leitura e tem a questão do custodiado que tem interesse em trabalhar. [...] A gente já traça já. Geralmente é preso que tem uma pena mais elevada, isso é importante. Logicamente, se não está trabalhando também, ou seja, se não está em outra atividade, digamos assim. E a questão do comportamento também é importante, porque o sistema se preocupa também em determinadas coisas, inclusive há relatos da escola que chegam por setor educacional, de presos que tem um comportamento desviante, pedem pra que seja retirado da escola. Isso é feito, é lançado a ocorrência e tudo. [...] No geral, são esses critérios que são definidos: pena elevada, interesse, não está participando de outra atividade, comportamento e, por ventura, decisões judiciais também que pedem pra inserir. Levamos muito em consideração esses pedidos (Representante do Instituto).

Assentado na fala do Representante do Instituto, fica claro que não há uma normatização institucional que estabeleça quais são os critérios que deveriam ser usados pela UNAEP para proceder esta seleção. Essa ausência aponta para uma fragmentação desses critérios, indicando que tenham sido criados aleatoriamente e é influenciado por demandas externas.

Ainda durante a anamnese, a UNAEP busca saber se a pessoa privada de liberdade possui, além dos documentos pessoais, os documentos de escolaridade (o histórico, por exemplo). Caso possua, a equipe da Unidade pede então que algum familiar consiga apresentar a cópia para anexar nos arquivos, segundo comentou o Representante do Instituto, de modo que “*nós pedimos que ele apresente, através de seus familiares, o histórico escolar e outras documentações necessárias, como a identidade, a certidão de nascimento*”. Porém, como já vimos, é muito difícil esta pessoa (ou mesmo seu familiar) conseguir apresentar as documentações solicitadas, o que gera transtornos para Escola, pois de acordo com a Professora 2, não tem como comprovar até qual série o (a) aluno (a) estudou.

Uma medida para a falta de comprovação da escolaridade seria a aplicação do teste classificatório, como já esclarecido anteriormente. No entanto, devido a EESJ não realizar este teste com regularidade, há registros, principalmente, de homens que já concluíram o ensino médio e são matriculados nas turmas de alfabetização, como nos afirmou a Professora 2.

Sobre essa situação, o Representante do Instituto comentou que quando é identificado ou mesmo confirmado pelo aluno que ele já concluiu o ensino médio, mas está matriculado na EESJ, procede-se o cancelamento desta matrícula e a pessoa poderá sofrer penalidade.

Quando é identificado, ou pela declaração do próprio aluno ou até mesmo pela obtenção de documentação que por ventura a Unidade tenha conseguido, a gente solicita que a escola faça o cancelamento da matrícula. E dependendo da situação, se gerou algum prejuízo, por exemplo, se esse custodiado acabou usurpando a vaga de quem realmente precisasse, há o encaminhamento pra esse custodiado responder administrativamente. Já houve casos. [...]. Foi informado para o setor responsável, que é o Conselho Disciplinar, pra que esses apenados que agiram de má fé [...] pois apesar de não haver uma certeza nas respostas, mas se ele terminou o ensino médio, aí com certeza foi percebida uma má fé desse custodiado (Representante do Instituto).

A declaração do Representante do Instituto nos dá uma dimensão da problemática que cerca a não apresentação dos documentos escolares pelos (as) alunos (as), pois a não apresentação destes documentos implica aceitar a informação prestada por eles (as). E a EESJ quando não realiza o teste classificatório e matricula, por acaso, alunos (as) que já concluíram a educação básica, acaba tirando o direito de estudar de tantas outras pessoas que estão dentro do IAPEN e que não possuem nem ensino fundamental completo e que não conseguem efetivar sua matrícula por conta da limitação na quantidade de vagas.

Depois que a pessoa privada de liberdade é matriculada na EESJ, o seu nome é inserido no chamado BI, para que possa ser liberada nos dias letivos para as aulas (Amapá, 2022). Portanto, podemos dizer que o BI é considerado, pelo IAPEN, o documento oficial e normativo que identifica cada tipo de atendimento que a pessoa privada de liberdade terá por dia e o respectivo horário e, que no caso da EESJ, designa a relação nominal dos (as) alunos (as), em que cela ou pavilhão se encontram e o horário em que estudam (manhã ou tarde). Esse documento é impresso diariamente e repassado à equipe que está na condução do plantão.

Todavia, quando o Representante do Instituto falou sobre os procedimentos que o IAPEN dispõe para garantir o acesso à educação para os (as) alunos (as), ele explicou que em função da dinâmica de rotatividade dentro do sistema prisional o BI precisa ser constantemente atualizado, pois a desatualização gera transtornos ao próprio IAPEN que não consegue encontrar determinado aluno privado de liberdade que mudou de cela ou pavilhão.

Toda inserção é feita pela equipe né, pedagógica da UNAEP. Só que há falha no sistema. Uma falha, digamos assim, que não tinha solução até então né, que era assim, há uma movimentação muito grande desses custodiados nos pavilhões, eles mudam de alojamento todo dia né. E claro, os alunos da escola

não são diferentes. E a partir do momento que eles mudam de pavilhão né, não havia atualização em tempo real ou automática do sistema. Os presos, eles saiam de pavilhão e acabavam saindo do boletim interno. E isso, eu fiz reunião com a direção, fiz reunião com os coordenadores pra tentar resolver. Aparentemente, isso tá solucionado agora, com um sistema mais aprimorado digamos assim né. Só que ocorria justamente isso. Ele saia realmente do sistema e realmente não estava no BI e isso, com certeza, prejudicava muito (Representante do Instituto).

Portanto, a rotatividade não se dá apenas dentro do sistema prisional propriamente dito, mas também dentro das escolas que estão situadas no interior das prisões (Leme, 2007). A mudança de cela/pavilhão provoca também a saída do nome do aluno privado de liberdade do BI, e neste caso o Representante do Instituto afirmou que é responsabilidade de

as coordenadorias resolverem. Porque o setor educacional ele faz o trabalho dele técnico né, documentação, entrevista. E o setor de movimentação já compete às coordenadorias. Ou seja, acredito que deva ter um envolvimento maior das coordenadorias pra resolver esse tipo de problemas quando se fala da seara educacional aqui dentro. [...] Não é que eles foram retirados do BI porque o servidor tirou. É porque realmente havia esse problema, assim digamos de anos né, 5 anos com esse problema por conta do nosso sistema, que é um sistema falho né. [...] E agora a gente espera melhorias nesse sentido (Representante do Instituto).

Apesar do Representante do Instituto expressar que o sistema prisional busca soluções para isso, quando o nome do aluno privado de liberdade não consta no BI o policial penal não o libera para a Escola, ou seja, “*se tiver o nome lá eles tiram, senão tiver não é liberado. Às vezes não tá o nome lá, que às vezes eles tiram do BI, assim uma semana. Depois que volta de novo*” (Aluno 4). Às vezes, para que o nome seja inserido novamente no BI, o próprio aluno tenta ir até a EESJ e pede para verificarem o que aconteceu ou pede a alguém da sua cela que comunique à Escola para tomar as providências: “*Eu mandava recado, mandava meu nome escrito pra botar meu nome no BI. E meu nome voltava de novo. Mandava logo papelzinho, que eu ficava arrumado esperando e não tiravam*” (Aluno 4). Quando não, o aluno insiste com o policial penal para sair e resolver: “*Às vezes pedia deles, mas eles não deixavam não. Falavam que eu não ia sair, só se meu nome tivesse no BI. E eu pedia pra ir na escola só pra ajeitar o BI, porque não estavam me tirando. Aí eles não queriam nem saber [...]. Só fechavam a grade*” (Aluno 4).

Quando não há atualização no BI, tornam-se frequentes os casos que “*tem dias que não dar pra vim porque é impedido [...] pra chegar na escola*” (Aluno 2), o aluno acaba acumulando muitas faltas na Escola, o que pode leva-lo à reprovação por faltas, bem como interferem diretamente no processo de aprendizagem do aluno privado de

liberdade. Ademais, segundo a Professora 1, essas faltas “*contribui para a evasão e para a desmotivação, pois eles acabam ficando desanimados*”, e são um entrave na efetivação do direito à educação dentro do sistema prisional amapaense para àqueles que já foram, provavelmente, excluídos repetitivamente do espaço escolar.

A desmotivação do (a) aluno (a) privado (a) de liberdade é algo que traz preocupação também, pois percebe-se umas das causas da evasão deles (as) é a falta de interesse em continuar estudando, o que pode estar relacionado com os tantos obstáculos que se colocam e os impedem de frequentar e participar das aulas com assiduidade. Sobre este ponto, o Representante do Instituto pontua “*A nossa preocupação é que este aluno chegue até a escola e que ele não se sinta desmotivado também né*” e lista alguns fatores que, dentro do IAPEN, pode levar a esta desmotivação: “*às vezes tem a desmotivação do aluno, por conta do ambiente que ele está inserido, seja porque há uma pressão de facções, seja porque até o próprio corpo da segurança às vezes não contribui*”.

Portanto, não podemos perder a oportunidade de trazer estes (as) alunos (as) para dentro da Escola, que nas prisões “*Esse espaço terá para muitos presos um significado especial. Para alguns, será a primeira oportunidade de aprender a ler e escrever; para outros, a chance de concluir os estudos e esboçar, assim, um futuro diferente*” (Leme, 2007, p. 145). Nesse caso, a EESJ tem o papel de estimular o (a) aluno (a) privado (a) de liberdade a reconhecer suas capacidades, elevando sua autoestima.

Para fundamentar esses apontamentos, quando indagamos: Qual é o papel da Escola para a pessoa privada de liberdade dentro do IAPEN?, a Aluna 1 e o Aluno 2 disseram:

Porque foi uma coisa que não ia voltar. Tenho certeza se eu estivesse lá fora, eu não ia aprender como eu estou aprendendo aqui. [...] porque eu aprendi, mas do que eu devia, tô aprendendo mais. Tô conseguindo aprender [...]. A dificuldade até quando eu cheguei aqui, tinha dificuldade na minha mão pra escrever. Hoje em dia [...] eu consigo escrever, consigo até fazer o meu nome direito, que essas coisas era difíciloso (Aluna 1).

Pra mim ela serviu foi um meio de eu conseguir enxergar que eu poderia estudar, entendeu. Até mesmo porque quando eu cheguei aqui eu não sabia ler bem, entendeu. Agora eu já consigo ler, consigo escrever. Então foi uma coisa que eu conseguir. Pensava que tinha acabado tudo, entendeu [...] (Aluno 2).

A fala da Aluna 1 e do Aluno 2 mostram o tão fundamental é a inclusão das pessoas privadas de liberdade no processo educacional, por possibilitar o contato com os diversos campos do conhecimento, possibilita também que o (a) aluno (a) consiga conquistar a sua própria autonomia, sem depender de outrem para escrever uma carta para seus familiares ou mesmo conseguir ler uma carta que venha a receber, ou então conseguir

assinar seus próprios documentos. Além disso, o depoimento do Aluno 2 evidencia que o contato com a EESJ e com a educação na prisão estimula a pessoa privada de liberdade a reconhecer suas capacidades, eleva sua dignidade e construir uma nova perspectiva de vida fora da prisão. São feitos que demonstram a relevância de garantir educação para essas pessoas que estão confinadas num lugar particularizado pela negação de direitos fundamentais (Onofre, 2007).

Sobre os procedimentos de rotina, o PEEPPLESP/AP estabelece a construção de normatizações relativas à organização e regulamentação da educação para pessoas privadas de liberdade. Visando atender a esta exigência, o IAPEN publicou a Portaria nº 138/2023 que trata da organização dos alojamentos do Cadeião e dos procedimentos aplicados aos alunos privados de liberdade, e também a Portaria nº 139/2023 atinente aos critérios de seleção, ocupação e transferência dos alunos para o pavilhão escola.

A Portaria nº 138/2023, buscando diminuir a evasão escolar, de modo a garantir oferta de educação às pessoas privadas de liberdade, sem prejudicar a rotina do IAPEN, estabelece em seu art. 1º a padronização dos procedimentos aos alunos privados de liberdade da EESJ (IAPEN, 2023b). Como os alunos da EESJ estavam em diferentes alojamentos, os policiais penais responsáveis pela destranca (ou seja, abrir a cela) argumentavam que perdiam muito tempo indo de alojamento em alojamento atrás dos alunos e que por isso não tinha como liberá-los para estarem no horário definido para iniciar as aulas.

Por esse motivo, a EESJ precisava se “adaptar” às “necessidades” do IAPEN, alterando o horário das aulas, como já mencionado no Entraves do Sistema Escolar. Com a Portaria nº 138/2023, a partir de 16 de maio de 2023, fica obrigado pela Direção do IAPEN que as aulas na EESJ ocorram das 8 até às 11 horas (no turno da manhã) e das 14 até às 17 horas (no turno da tarde), devendo os alunos começarem a serem retirados de sua cela/pavilhão com 30 minutos de antecedência (IAPEN, 2023b). E ainda, o parágrafo único do art. 8º desta Portaria determina que problemas no efetivo de servidores penais não pode ser mais usado como justificativa para descumprir ou atrasar a liberação dos (as) alunos (as) para Escola (IAPEN, 2023b).

No entanto, muito antes da regulamentação da Portaria nº 138/2023, a EESJ vem sofrendo problemas no horário de liberação dos alunos privados de liberdade. Falamos especificamente da situação na Penitenciária Masculina, pois é neste prédio que estão as maiores queixas e registros com relação a este problema. A maioria dos registros documentais enfatizam essa dificuldade e as várias tentativas de diálogo tanto da EESJ

com o próprio IAPEN quanto por intermédio da SEED e da Promotoria de Justiça para a busca de uma solução para amenizar os seus efeitos negativos, como o trecho extraído do Ofício nº 180/07 enviado à Direção do Instituto, no qual é feita a comunicação e pedido soluções.

[...] informamos a Vossa Senhoria que infelizmente os reeducandos/estudantes continuam sendo liberados depois do horário previsto em BI. Hoje por exemplo, nossos alunos só foram liberados a partir das 9:30hs. Ressaltamos que tal fato esta se tornando corriqueiro prejudicando o processo de ensino aprendizagem. [...]

Mediante ao exposto solicitamos Vossa colaboração no sentido de ajudar-nos a solucionar tais problemas, pois somente desta maneira conseguiremos concretizar nossos objetivos. [...] (EESJ, 2007b).

Este fato é indicado como um dos entraves para o acesso e a permanência das pessoas privadas de liberdade nas próprias narrativas das professoras e dos alunos, que presenciam e que vivenciam essa circunstância quase que diariamente.

A liberação deles para escola, o que faz eles perderem muitas aulas e consequentemente faltarem (Professora 1).

Lá o acesso delas de chamar pra escola é mais fácil né, porque elas já estão lá praticamente dentro da sala. E aqui não, já é bem longe (Professora 2).

A gente chegava atrasado na escola, a gente chegava muito tarde. Perdia metade das aulas (Aluno 1).

[...] *quando tiram, ainda tiram nós atrasados* (Aluno 3).

As narrativas convergem entre si, no sentido de deixar explícito que, no sistema prisional, a educação não é vista como uma prioridade ou a escola é tratada como um lugar secundário (Ferreira, J., 2019). No mais, pela fala da Professora 2 parece que a única facilidade que se tem em relação ao funcionamento da EESJ na COPEF é que não há tantos obstáculos na liberação delas e lá, frequentemente, as aulas iniciam no horário certo.

Buscando soluções para que o aluno esteja no horário definido para início das aulas, a Representante da Secretaria disse que as tratativas perpassam por “*uma política de negociações entre IAPEN e SEED, porque nós não temos o poder de tirar os alunos da sua cela*”, e foi taxativa ao afirmar que “*então nós dependemos completamente deles*”. Embora a EESJ e sua mantenedora (SEED) já tenham alterado o horário das aulas e mudado a matriz, a EESJ ainda esbarra nesse obstáculo.

Com o objetivo de otimizar a liberação dos alunos (Amapá, 2022), o IAPEN determinou que os alunos da EESJ passem a ocupar, conforme o art. 2º da Portaria nº 138/2023, os alojamentos que estão na entrada do seu pavilhão (IAPEN, 2023b), ou, conforme o art. 1º da Portaria nº 139/2023, o pavilhão F6 que passará a ser chamado de

pavilhão escola (IAPEN, 2023c). Com esta nova organização previstas nas Portarias, a liberação deve ocorrer dentro do horário estabelecido e assim “*agora eles tiram a gente no horário cedo né. Nas primeiras celas a gente mora, a gente chega no horário certo*” (Aluno 1).

Segundo o depoimento do Representante do Instituto, da Representante da Secretaria e da Professora 1, o pavilhão escola irá melhorar a frequência dos alunos e que sejam liberados no horário para irem à Escola. Ainda sobre a implantação do pavilhão escola, a Representante da Secretaria esclareceu que a priori será implantado apenas na Penitenciária Masculina, não sendo possível na COPEF devido à falta de espaço. A respeito do pavilhão escola, a Representante da Secretaria confirmou que

O pavilhão escola dentro do masculino tem justamente essa função de facilitar o acesso destes alunos à escola, haja vista a burocracia de retirá-los das celas. O pavilhão já estão transferindo. [...] Semana passada começou as transferências. Vai ser transferido cerca de 150 alunos pra lá. A informação que nos foi passada é que vai ser de ensino médio. [...] A pretensão é que todos os alunos da São José, no masculino, estudem no pavilhão escola. [...]. E lá tem resistência justamente por causa das facções. Então possibilitará um estudo pra verificar o comportamento e aí conforme for o andamento se transfere todo mundo. É ampliado o espaço, até mesmo porque o espaço que foi disponibilizado agora não dar pra colocar todos (Representante da Secretaria).

Baseado na fala da Representante da Secretaria, percebe-se que a capacidade do pavilhão F6 não é suficiente para alocar todos os alunos da EESJ. Devido a esta limitação, os incisos do art. 4º da Portaria nº 139/2023 definem as prioridades de ocupação das vagas do pavilhão escola, sendo: “I – matriculados no turno da tarde; II – cumprindo pena no regime fechado; III – possuir maior frequência escolar”, e além disso o parágrafo único deste artigo determina que “As vagas do Pavilhão escola não poderão ser ocupadas pelos alunos matriculados no turno da manhã enquanto houver alunos voluntários no turno da tarde” (IAPEN, 2023c).

Para que possam ocupar uma vaga no pavilhão escola, os alunos privados de liberdade, em conformidade com o art. 5º da Portaria nº 139/2023, deverão atender aos seguintes requisitos:

- I – estar matriculado há 1 (um) ano na escola São José;
- II – ter frequência mínima de 50% (cinquenta por cento) no ano anterior à seleção;
- III – não possuir registro de falta disciplinar ou estar respondendo procedimento disciplinar;
- IV – ser voluntário (IAPEN, 2023c).

De acordo com o art. 7º desta Portaria, só poderá ocupar uma das vagas do pavilhão escola, o aluno que manifestar vontade livre, expressa, voluntária e pessoal.

Sendo que na seleção para as vagas do pavilhão escola, os § 1º, § 2º e § 3º deste artigo determinam, respectivamente, que: a COTRAP se responsabilizará por registrar o consentimento ou a renúncia dos alunos, durante 5 dias úteis e seguidos (ou mais), em consulta a ser realizada dentro da EESJ nos horários de aula; a opção do aluno (aceite ou recusa) será registrada e assinada pelo mesmo e por quem coletou a sua assinatura; e é proibido a coleta da assinatura em outro espaço que não seja o mencionado anteriormente (IAPEN, 2023c).

A implantação do pavilhão escola afastou muitos alunos da EESJ, principalmente considerando que a relutância por conta dos grupos faccionados que estão dentro do sistema prisional e dos quais eventualmente um ou outro aluno é membro. Muitos alunos se sentiram pressionados e cancelaram sua matrícula por não querer sair de seu alojamento para irem por pavilhão escola, uma situação que era previsível segundo a fala do Representante do Instituto. Os efeitos dessa mudança na organização do IAPEN, repercutiu diretamente na EESJ, sendo apontado pela Professora 2 como um dos entraves no acesso à educação, pois *“a dificuldade, principalmente, desse ano foi essa divisão de cela né. Essa dificuldade foi grande. Muitos pararam de estudar por causa disso”*.

Com esta nova organização e alocação dos alunos da EESJ, para evitar que o nome deste aluno saia do BI por conta de transferência, o § 2º do art. 2º da Portaria nº 138/2023 especifica que *“Fica proibida a transferência dos alunos da escola São José para outro pavilhão por motivo de lotação excessiva no alojamento destinado a eles. Nesses casos, novos alojamentos na entrada dos pavilhões deverão ser destinados aos alunos da Escola São José”* e completa com o art. 3º indicando a condição para que o aluno seja transferido para outro pavilhão: *“A pessoa privada de liberdade matriculada na Escola São José somente poderá ser retirada do alojamento destinado aos alunos para outro alojamento após o cancelamento da matrícula escolar”* (IAPEN, 2023b).

Ainda sobre as situações de transferência, para os alunos que estiverem no pavilhão escola e quiserem ser transferidos para outro pavilhão, conforme o § 1º do art. 9º da Portaria nº 139/2023, os pedidos devem ser autorizados pela Direção do IAPEN (IAPEN, 2023c). O art. 8º desta Portaria, estabelece as condições em que os alunos privados de liberdade que estão alojados no pavilhão escola poderão ser transferidos para outro pavilhão.

- I – for flagrado praticando falta disciplinar de qualquer natureza;
- II – comportar-se de modo desrespeitoso com os professores, funcionários e servidores do Sistema Penitenciário durante revista para entrar ou sair da escola e no interior da escola;
- III – ter frequência escolar inferior a 70% (setenta por cento);

- IV – for encontrado fora da escola no horário de aula;
- V – for encontrado circulando em área não permitida durante o banho de sol (IAPEN, 2023c).

Conforme o art. 8º da Portaria nº 138/2023, os alunos privados de liberdade da EESJ não serão retirados de seu alojamento para a Escola nas seguintes circunstâncias:

- I – operação policial no pavilhão comprovada por boletim de ocorrência;
- II – greve escolar;
- III – desordem ou rebelião na cela ou pavilhão comprovada em boletim de ocorrência;
- IV – requerimento da Direção da Escola. (IAPEN, 2023b).

Considerando os registros de casos em que “[...] o agente nos comunicou que os alunos não vieram porque estão no banho de sol e que os agentes foram pedir para que eles fossem liberados e não quiseram sair” (EESJ, 2017c), o art. 11 da Portaria nº 138/2023 impõe que “Deverá ser garantido o banho de sol aos alunos no turno contrário ao horário da aula ou logo após o horário do término da aula” e, em atendimento ao § 2º deste artigo, “Os alunos que se recusarem a sair do alojamento para ir à sala de aula deverão ser liberados para o banho de sol no mesmo horário dos demais reeducandos do seu respectivo pavilhão” (IAPEN, 2023b).

Outra condição que impede a liberação dos alunos privados de liberdade é o baixo contingente de policiais penais. A redução de policiais penais inviabiliza os procedimentos de rotina de liberação com a devida segurança, por isso decide-se por não soltar os alunos para a Escola. Sobre essa realidade, a EESJ anotou em novembro de 2017 a seguinte situação:

Pedimos a liberação dos alunos as 07h:30min e as 7h 44min e fomos avisados por um agente de plantão que provavelmente os alunos serão liberados as 9h. Vale ressaltar que os alunos não foram liberados pela alegação de que o chefe de plantão não se encontrava na instituição e não tinha contingente suficiente para fazer a liberação dos alunos, não houve aula (EESJ, 2017c).

Essa falta de um quantitativo suficiente de policiais penais para prestar a liberação dos alunos para EESJ também dificulta a soltura daqueles alunos que estão em outros pavilhões fora do prédio central da Penitenciária Masculina, o que pode ser comprovado na seguinte anotação: “Temos alunos que estão no anexo a qual não são trazidos pelo motivo de não ter contingente suficiente para fazer o transporte desses alunos para a nossa instituição” (EESJ, 2017c).

Ainda sobre a função do policial penal, conforme previsto no art. 12 da Portaria nº 138/2023, cabe a este servidor a responsabilidade de proceder uma revista na entrada e saída das aulas, em todos (as) aluno (as). Porém, há muitas reclamações, principalmente dentro da Penitenciária Masculina, com relação a falta de revista dos alunos quando

entram na EESJ, o que causa preocupação entre os funcionários da Escola, tendo em vista que a não realização da revista gera insegurança. Mas também é necessário que a revista seja realizada na saída dos alunos da Escola, pois há ocorrência de materiais que são furtados do ambiente escolar, o que traz um prejuízo financeiro para a EESJ (EESJ, 2015).

No mais, “faz parte das atribuições do IAPEN garantir a segurança dos servidores que desenvolvem suas funções na escola além de zelar pelo patrimônio da instituição escolar”, devendo também assegurar o policiamento fixo dentro da Escola “como uma das contrapartidas para garantia da permanência da instituição no interior do Instituto [...]” (EESJ, 2012b). A presença fixa de um policial penal dentro da Escola foi uma das obrigações do IAPEN indicadas pela Promotoria da VEP (EESJ, 2017a), porém o Instituto não vem cumprindo, deixando a Escola e seus funcionários desprotegidos e vulneráveis.

Como forma de compensar e incentivar o interesse dos policiais penais para proceder os procedimentos de revista e segurança dentro da EESJ, o PEEPPLESP/AP estabelece os seguintes objetivos: “Criar guarnição para atuar nas demandas de segurança da Escola, anexos e pavilhão escolar” e “Oferecer adicional ou gratificação para guarnição de segurança das demandas educacionais” (Amapá, 2022, p. 17). Todavia, entendemos que gratificar o policial penal, principalmente se for com uma bonificação remuneratória, configura pagar o servidor duplamente por uma atribuição que já está prevista no cargo público que ocupa.

Ainda dentro dos entraves operacionais, é pertinente evidenciar o tratamento desrespeitoso e desumano que os (as) alunos (as) privados (as) de liberdade recebem no momento dos procedimentos de rotina e liberação para Escola. Portanto, na condição de aluno (a), o acesso à educação deve ser garantido, do mesmo jeito que sua dignidade humana tem que ser respeitada. Sobre isso, Leme (2018) diz:

São alunos que desejam participar de um processo educativo e por isso devem ser tratados com respeito. Portanto, pensar a educação de adultos presos é respeitar esta dupla especificidade: primeiro, porque é um processo realizado com adultos; segundo, esses adultos se encontram presos, vivem as dificuldades e agruras desse outro mundo (Leme, 2018, p. 55).

Porém, ao contrário do que expõe Leme (2018), o tratamento indigno recebido pelas pessoas privadas de liberdade durante o cumprimento de sua pena é uma marca estandardizada. A forma desrespeitosa e degradante como são tratados pelos funcionários do IAPEN foi recorrente nas falas dos alunos privados de liberdade que foram entrevistados.

Quando eu cheguei aqui, que eu vivia oprimido pelos agentes. Aí pra mim não tinha, tipo assim, solução na minha vida. Minha vida, pra mim, era só levar essa vida de preso mesmo até o fim, entendeu. Porque pra mim não ia ter solução mais. Era só cumprir a pena e tipo ia sair daqui a mesma pessoa ou até pior por causa da repressão, pelo jeito que eles tratam (Aluno 2).

[...] o ponto como a gente é tratado dentro deste lugar, entendeu. Não na escola, mas sim dentro da carceragem, entendeu. Porque infelizmente não é coisas muito boa, porque tem muitos que estão procurando a sua melhora de vida, entendeu, mas só que dependendo da parte dos agentes não tem como a gente querer uma mudança de vida. Porque a nossa humilhação dentro desse lugar é muito pior do que a gente imagina. Por isso que eles falam “eu quero que o reeducando saia daqui apto para conviver no meio da sociedade”, mas não tem como. A forma como eles nos educam aqui dentro não tem como, infelizmente (Aluno 3).

Ao analisar estas falas dos alunos estabelecemos um diálogo com Leme (2018) que entende que a rigidez e o confinamento da prisão não contribuem para a transformação das pessoas privadas de liberdade e nem as prepara para o retorno à sociedade. Isso se confirmou na posição do Representante do Instituto que, ao ser questionado sobre a importância da educação para a formação dessas pessoas, declarou que a educação “*é um caminho para transformação do apenado*”, mas que entre alguns servidores do IAPEN predomina o pensamento de que a prisão “*é apenas segurança, só tranças*”, o que não deixa dúvidas de que a educação não é assumida como uma ação prioritária.

Embora a LEP, as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil e o Estatuto Penitenciário do Amapá definam premissas de tratamento e direito da pessoa privada de liberdade, os (as) alunos (as) da EESJ são duramente penalizadas pela sua condição de pessoas privadas de liberdade (Salla, 2013). Conforme depoimentos dos (as) alunos (as), há humilhação e violação da sua dignidade quando devem andar sempre cabisbaixos (as) quando circulam pelo IAPEN: “*eu tinha que abaixar a cabeça, sair de cabeça baixa*” (Aluno 2); pedir sempre consentimento ao policial penal para fazer algo, falar ou ir a algum atendimento: “*até pra gente pedir algo pra eles tem que escolher mil palavras pra poder falar uma que eles não venha achar que a gente está ofendendo ou está querendo coisa demais*” (Aluno 2); ou manter-se de cara encostada na parede ou no chão durante os procedimentos de revistas: “*tem de tá de cara pra parede, [...] eles ficam lá no procedimento de colocar todo mundo no chão, sendo que já acabou o procedimento, [...]*” (Aluna 2).

Em seu relato, o Aluno 2 revela que os policiais penais são representantes estatais que “*Eles eram pra educar, pra gente sair daqui outra pessoa, mas não é bem assim. Eles trabalham com opressão, entendeu. Que a opressão ela não muda ninguém, ela só revolta*

mais a pessoa”. E ele continua mostrando, na sua visão, as diferenças entre o papel da EESJ e do sistema prisional e como a educação e a EESJ estão contribuindo para a vida dos alunos privados de liberdade:

A gente tamo aprendendo todo dia, tipo assim, como se comportar, entendeu. Como ser um ser humano, uma pessoa da sociedade, entendeu. Como a gente chegou aqui dentro a gente já pensava porque todo mundo ia julgar a gente, que a gente não ia se encontrar [...]. Porque todo o tempo a gente pensava que vai sair daqui, vai sair um ex presidiário. Mas com a escola é diferente [...] vai chegar lá fora, vai conseguir ser alguém na vida, entendeu. [...] Da gente conseguir ser alguém na vida. [...] Porque o sistema só preso ali não vai mudar ninguém. Vai só piorar, entendeu. Porque a pessoa vai ficar ali preso, maquinando o mal. [...] E a gente estudando não. A gente aprende outras coisas boas, entendeu. Que não é assim, que é totalmente diferente (Aluno 2).

Ainda que esteja previsto no PEEPPLESP/AP o dever de “Assegurar, à PPLs [...], o exercício dos direitos sociais e individuais, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores de uma sociedade pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social” (Amapá, 2022, p. 16), o relato dos (as) alunos (as) entrevistados (as) denunciam situações de violência física: “*a gente entra por pavilhão e eles batem na gente as vezes aí*” (Aluno 4); violência psicológica: “*logo que eu cheguei aqui precisei fazer muitas consultas com a psicóloga aí na frente, porque eu não conseguia dormir*” (Aluno 2); ameaças: “*tem que ficar no procedimento, senão eles ameaçam de lançar a gente*” (Aluna 2); humilhação com uso de termos depreciativos: “*a forma como nos tratam, é seu bandido, ladrão, essas coisas, entendeu*” (Aluno 3); negação do acesso à educação em função do seu ato criminal: “*alguns não me tiravam, falavam que não era pra eu sair, quando viam que era eu, entendeu. Alguns que reconheciam*” (Aluno 2); menosprezo da condição de privada de liberdade: “*quando a gente fala pra eles: ‘autoridade, a escola lá’, ele fala: ‘vagabundo agora quer estudar aqui dentro né, lá fora não queria’*” (Aluno 3).

Todavia, percebeu-se nas falas dos alunos que, ao contrário da prisão, a EESJ é um lugar de acolhimento, onde eles se sentem respeitados, são chamados pelo seu nome e não por termos depreciativos que diminuem a sua dignidade humana.

O que eu encontrei na escola foi que [...] a gente se sente bem, a gente conversa com os professores, entendeu. [...] Quando a gente se encontrou aqui dentro, a gente pensou que tava tudo perdido, mas aí a gente encontrou um lugar, entendeu, que acolheu a gente. E esse lugar aqui dentro, pra mim, que acolheu melhor a gente foi a escola, entendeu (Aluno 2).

Sinto uma diferença grande sim. Porque aqui na escola a gente é tratado com respeito né. Pelos agentes não, é com ignorância. A gente não pode abrir um pouco o sorriso que eles já tratam nós com ignorância já, xingando a gente.

Eles tiram com nós lá. É bandido, é ladrão, é xexelento⁴³, eles falam. Tratam a gente mal mesmo. Às vezes até batem (Aluno 4).

A Escola, portanto, é um lugar de esperança para as pessoas privadas de liberdade. Esperança no alívio momentâneo da violência da prisão, no presente, e esperança nas oportunidades que a educação pode oferecer, no futuro.

⁴³ O termo xexelento refere-se a tudo que tem pouco valor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa trouxe como tema central o Direito à Educação no Sistema Prisional e procurou responder ao seguinte problema: Que entraves de acesso e permanência limitam o direito à educação das pessoas privadas de liberdade à/na Escola Estadual São José (Amapá-BR)?, com o objetivo de analisar que entraves no acesso e na permanência obstam o direito à educação para as pessoas privadas de liberdade, tanto à Escola quanto na Escola São José.

A educação é estabelecida como um direito de todas as pessoas, direito este também estendido para as pessoas privadas de liberdade. Apesar desse grupo serem cerceadas do seu direito de ir e vir, a elas deve ser garantido o acesso à educação, principalmente quando aproximadamente 38% da população privada de liberdade no Brasil não chegou a concluir nem o ensino fundamental (Brasil, 2022), fato que já demonstra a carga histórica de negação de direitos a que essas pessoas foram submetidas muito antes de serem privadas de sua liberdade.

Apesar desse número considerável de pessoas privadas de liberdade com baixa escolaridade, no sistema prisional brasileiro somente 12,6% dessas pessoas estão inseridas em processos educacionais na educação básica, seja na alfabetização, no ensino fundamental ou no ensino médio (Brasil, 2022). Ou seja, um quantitativo reduzido tem garantido o direito à educação, enquanto mais de 87% estão fora dos poucos espaços escolares que existem dentro das prisões.

No balanço histórico muito se avançou na construção das bases legais que impõem a garantia do direito à educação nas prisões brasileiras. Um dos primeiros instrumentos jurídico das políticas para a população privada de liberdade é a Lei de Execução Penal/LEP (Brasil, 1984) que dar à educação um caráter assistencialista, cuja assistência se torna obrigatória na oferta do então ensino fundamental para as pessoas privadas de liberdade. A educação também assume essa mesma característica na Resolução nº 14/1994, que dispõe sobre as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil (Brasil, 1994).

Ainda que a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB (1996) reconheçam a educação como um direito de todos, ambas não fazem nenhuma referência à educação nos contextos prisionais, o que acentua o cenário de apagamento das pessoas privadas de liberdade na Carta Magna e no principal instrumento da educação brasileira. Contudo, tais documentos expressam a necessidade

de se pensar em condições que promovam a igualdade de acesso e permanência de todas as pessoas que fazem jus à educação (Brasil, 1988, 1996).

A omissão do Estado deixou a educação da pessoa privada de liberdade diante de um cenário de invisibilidade que pendurou até os anos de 2009 e 2010, quando foram anunciadas as Diretrizes Nacionais para a Educação nas Prisões, bem verdade articuladas a partir de 2005 com o Projeto Educando para a Liberdade, fruto da parceria dos Ministérios da Educação e Justiça com a UNESCO e o financiamento do governo japonês.

A Resolução nº 03/2009, trata das Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais e a Resolução nº 2/2010, dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdades nos estabelecimentos penais. Estas Diretrizes (Brasil, 2009, 2010b) tornaram-se fundamentais no cerne da construção das políticas educacionais para as pessoas privadas de liberdade, por proporem as orientações e condições para implementar e fortalecer as atividades de educação dentro das prisões, contribuindo também para tornar obrigatório a oferta e a garantia de educação, atribuindo ao Estado o compromisso de atendimento educacional às pessoas privadas de liberdade.

Outro passo fundamental no fortalecimento dessas políticas educacionais foi a publicação do Decreto nº 7.626/2011 que sancionou o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), cujo objetivo era a ampliação e a melhoria da educação nos sistemas prisionais, responsabilizando todos os Estados da federação pela construção e implementação do Plano Estadual de Educação nas prisões (Brasil, 2011a).

Ainda nesta discussão, o Governo Federal estabeleceu como metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024) a redução da taxa de analfabetismo e o aumento da oferta de educação para a população privada de liberdade (Brasil, 2014). Outros avanços foi incluir, na LEP, o estudo como um dos dispositivos na contagem da remição da pena (Brasil, 2011b, 2021) e instituir a implantação do ensino médio na educação escolar das pessoas privadas de liberdade (Brasil, 2015).

Ao tratar da questão de violação dos direitos fundamentais nas prisões brasileira, que fere a dignidade da pessoa humana (situações de tortura e tratamento desumano, ausência de saneamento e materiais para higiene, desassistência judiciária e violação da garantia do direito à saúde, educação, trabalho e segurança das pessoas privadas de liberdade), o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou em outubro de 2023 a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental – a ADPF 347, que trata de uma ação constitucional sobre o estado de coisas inconstitucional no sistema prisional (STF, 2023).

Com apontamento para mitigar o quadro de superlotação e melhoria das condições insalubres de aprisionamento dessas pessoas, o STF determinou a elaboração de um conjunto de ações visando a superação do estado de coisas inconstitucional, estabelecendo um prazo de até três meses, após a publicação da decisão, para que o Governo Federal, os Estados e os distritos estruturarem o seu plano de ação, o qual deve ser implementado em até três anos, após a homologação (STF, 2023).

No Estado do Amapá, a educação formal para pessoas privadas de liberdade que estão sob a tutela do Instituto de Administração Penitenciária (IAPEN) é de responsabilidade da Escola Estadual São José (EESJ), a única que atende os alunos na Penitenciária Masculina e as alunas na Coordenadoria da Penitenciária Feminina (COPEF). Os estudos de Vasquez (2015) identificam que a oferta de educação no interior do IAPEN teve início na década de 1980 e aconteciam em espaços improvisados usados como sala de aula.

Mas a educação, no contexto prisional amapaense, só ganhou status de direito, embora entendida como um dispositivo assistencialista, em 2002, com a Lei nº 0692. A inércia do Estado se configurou por um longo período, até que em 2012 formou-se um Grupo de Trabalho para coordenar a elaboração do Plano Estadual de Educação nas Prisões, para atender as determinações do Decreto nº 7.626/2011.

No ano de 2015, o Amapá conhece o seu primeiro instrumento jurídico que garante a efetivação de uma política educacional para o sistema prisional. O Conselho Estadual de Educação, publica a Resolução Normativa nº 57, que regulamenta a oferta de educação de jovens e adultos e educação profissional para pessoas privadas de liberdade, definindo as orientações e outras condicionantes referentes a oferta de educação para estas pessoas, tipificando a EESJ como a Escola de Referência no campo da educação nas prisões no Estado (Amapá, 2015a).

Embora, o Estado seja o operador e legitimador da oferta e garantia do direito à educação para as pessoas privadas de liberdade, o seu descaso em consolidar a efetivação desse direito ficou evidente quando este se mostrou inoperante na sua função pública de assinar e publicar o Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Penitenciário Amapaense (PEPPLESP/AP), após 10 anos do início dos trabalhos de elaboração. Um descaso que vem evidenciando a histórica exclusão do acesso à educação, principalmente quando 43,8% das pessoas chegam ao IAPEN sem terem concluído o ensino fundamental (Brasil, 2022).

Das 2.977 pessoas que compõem a população prisional do Estado do Amapá, 1.979 delas deveriam ter a garantia de acesso à educação básica, na modalidade de educação de jovens e adultos, um número que sustenta a concepção de que as pessoas privadas de liberdade são “produtos da segregação e do desajuste social, da miséria e das drogas, do egoísmo e da perda de valores humanitários” (Onofre, 2007, p. 12). Porém, somente 17,9% destas foram matriculadas, em 2022, na EESJ. Excluindo 82,1% das pessoas privadas de liberdade do acesso à educação, provando que uma parcela pequena é atendida com as políticas educacionais e que há uma desconformidade entre a previsão da garantia do direito à educação e a sua efetivação, na prática, no sistema prisional (Abreu, 2008; Azevedo, 2019; Glória, 2002; Julião, 2016).

Pelos achados na pesquisa não resta dúvida de que a educação oferecida pela EESJ, embora esteja e seja bastante limitada, configura-se como um elemento primordial para que os (as) alunos (as) privados (as) de liberdade tenham a chance de acessarem um direito que lhe foi negado em algum momento da sua vida, consigam alcançar a sua autonomia e emancipação, reconheçam-se como pessoas com direitos, libertem-se da opressão e desumanização que vivenciam, avistam novas perspectivas de vida, contribuindo também para o seu retorno à sociedade.

Assim, diante do estudo realizado foi possível desvendar e apontar alguns fatores que vem limitando a materialização do direito à educação dos (as) alunos (as) privados (as) de liberdade na EESJ. Os entraves ora identificados não se restringem apenas ao âmbito da Escola, mas também ao próprio IAPEN e que, isolados ou associados, dificultam a execução das políticas de acesso e a permanência à educação à/na Escola.

Os entraves foram divididos em entraves no sistema escolar e entraves no sistema prisional. No sistema escolar, os entraves estão sistematizados em: documentais, estruturais e financeiros, comunicacionais e administrativo-pedagógicos. E no sistema prisional, os entraves correspondem à relação institucional com a SEED e EESJ e operacionais. Passamos a destacar os principais achados, que traduzem os entraves para a efetivação da garantia do direito à educação para as pessoas privadas de liberdade do Estado do Amapá.

Em relação aos entraves documentais, os achados evidenciam que:

a) Não existem um currículo específico para a educação das pessoas privadas de liberdade e que embora o PEEPPLESP/AP estabeleça o prazo até 2023 para a aprovação deste currículo, a EESJ não foi chamada a contribuir com essa construção.

b) Não há um calendário letivo específico para atender as especificidades da oferta de educação na prisão do Estado do Amapá, comprometendo a sua execução. Entretanto, o que ocorrem são arranjos institucionais para que se cumpra o calendário proposto pela Escola e que não espelham a realidade do sistema prisional.

c) Não há oferta de educação escolar no período noturno, excluindo aproximadamente 240 pessoas privadas de liberdade do acesso à educação na Escola. Além do que, as pessoas que conseguem um trabalho remunerado solicitam cancelamento de sua matrícula, já que o horário do trabalho coincide com o da Escola.

d) Não existe uma matriz específica para a educação de pessoas privadas de liberdade, que na Escola acontece com 3h de atendimento presencial, em cada turno.

e) A EESJ não tem um Projeto Político Pedagógico e nem o Regimento Escolar aprovados no Conselho Estadual de Educação. Logo, a Escola está em situação irregular junto ao Conselho e não pode emitir a certificação para os (as) alunos (as) concluintes.

f) A Escola não tem acesso aos documentos pessoais e escolares dos alunos (as). Com isso, há casos de pessoas que são matriculadas nas séries iniciais, mesmo possuindo o ensino médio completo, o que retira a vaga de outras pessoas que teriam direito de estudar.

No que refere aos entraves estruturais e financeiros, os achados revelam que:

g) O espaço físico da EESJ é insuficiente para ampliar o número de vagas, principalmente, no prédio da Penitenciária Masculina. Além disso, na COPEF a estrutura é precária e as alunas não contam com um refeitório. Também os materiais (kit escolar, livros e equipamentos) são reduzidos e comprometem o desenvolvimento das atividades.

h) Cerca de 33,2% da população privada de liberdade está inserida em alguma atividade educacional (educação básica, superior, profissional, projetos de remição e atividades complementares).

i) Apesar de 1.979 pessoas privadas de liberdade usufruírem do direito à educação básica, somente 354 (ou 17,9%) dessas pessoas são atendidas na Escola. Portanto, 82,1% pessoas são excluídas do acesso à educação por falta de vagas na Escola.

j) O IAPEN não investiu nenhum valor nas atividades de educação em 2022.

A respeito dos entraves comunicacionais, os achados mostram que:

k) Muitas vezes a EESJ não é comunicada sobre a situação interna dos (as) alunos (as): se está em liberdade, de saída temporária ou outro motivo que impeça o seu comparecimento às atividades escolares.

l) A EESJ nem sempre é avisada das programações internas do IAPEN que também impedem a liberação dos (as) alunos (as) e nem é notificada dos casos de desavenças entre eles (as) dentro das celas ou pavilhão.

m) São frequentes os casos de alunos que faltam, pois, os policiais penais não liberam ou dizem que não há aula, o que evidencia uma relação de poder discricionária do servidor que impede a garantia do acesso à educação às pessoas privadas de liberdade.

Referente aos entraves administrativos-pedagógicos, os achados indicam que:

n) Há ausência de uma política de formação inicial e continuada para os professores e não há uma clara definição do perfil dos profissionais que devem ser encaminhados para EESJ.

o) Devido à dificuldade de liberação de alguns alunos, a Escola não consegue reconhecer todos os alunos, havendo casos de pessoas que entram no espaço escolar se passando por alunos.

p) São constantes as saídas de alunos durante o horário de aula para irem a outros lugares do IAPEN para resolver pendência. Também há casos de alunos que saem da Escola, principalmente após o lanche, sem a autorização.

q) Há atrasos no horário de chegada dos professores à Escola, o que é usado como justificativa pelos policiais penais para não retirarem os alunos no horário definido. Além disso, existem disciplinas que não tem professor regente e alunos finalizam o ano letivo com a existência de lacunas.

r) O SIGEDUC, caderneta eletrônica da rede pública de ensino, não atende as particularidades da Escola, dificultando, em alguns casos, o preenchimento deste sistema, gerando problemas principalmente quando há demandas judiciais para remição da pena.

Quanto aos entraves na relação institucional do IAPEN com a SEED e a EESJ, a pesquisa revelou que:

s) Ainda que haja uma definição do papel de cada Instituição, educação e prisão, há uma clara sobreposição do poder de decisão do IAPEN em detrimento das atividades da Escola.

t) Não existe um setor específico no organograma da SEED para tratar exclusivamente das demandas da educação das pessoas privadas de liberdade.

u) As atividades de educação não são assumidas como prioridade pelo IAPEN, ficando condicionadas ao julgamento dos servidores da instituição prisional, que irão colaborar ou atrapalhar o trabalho da Escola.

No tocante aos entraves operacionais, os achados da pesquisa mostram que:

v) Não há uma regulamentação dos critérios que o IAPEN adota para selecionar as pessoas privadas de liberdade a serem encaminhadas para se matricular na Escola. Essa ausência deixa a definição desses critérios “solta”, já que parece que foram sendo criados aleatoriamente conforme surgiam os pedidos (judiciais, da Defensoria, dos advogados, dos familiares, dos servidores do sistema prisional) e na análise comportamental e do tempo de pena de cada pessoa.

w) As atividades de rotina e liberação do IAPEN além de estarem subordinadas à vontade dos policiais penais, também dependem da atualização e emissão do Boletim Interno, o que gera problemas como a saída do nome do aluno e assim ele não é liberado para ir à Escola.

x) Nem sempre os alunos são liberados no horário definidos para irem à Escola, o que causa atrasos na entrada deles nas aulas, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem.

y) Não há o cumprimento das obrigações do IAPEN na revista no momento da entrada e saída dos alunos, tampouco garantia da permanência de um policial penal dentro da Escola durante o horário das aulas.

Assim, diante dos achados apresentados julgamos pertinente fazer algumas proposições para a melhoria e fortalecimento das políticas educacionais no âmbito do sistema prisional do Estado do Amapá: construção coletiva de um calendário letivo, de um currículo e uma matriz que atenda as especificidades dos (as) alunos (as) da EESJ; regularização, junto ao Conselho de Educação, da EESJ; aplicação de recursos financeiros para a educação de pessoas privadas de liberdade, possibilitando a aquisição de materiais e equipamentos, a ampliação da estrutura física da EESJ na Penitenciária Masculina e a construção de um espaço escolar dentro da COPEF; aumento do número de vagas ofertadas para matrícula na EESJ; oferta de cursos de formação para os servidores da Escola e do IAPEN com vistas a garantia do direito à educação nas prisões; definição clara e objetiva dos critérios para seleção, por parte do IAPEN, das pessoas privadas de liberdade que poderão efetivar matrícula na Escola.

No mais, aponta-se para a necessidade de cumprimento das metas que estão estabelecidas dentro do próprio PEEPPLESP/AP, que asseguram a consecução da maioria das proposições indicadas. Além do que, é preciso observar e colocar em prática as determinações da Portaria nº 138/2023 – IAPEN, principalmente no que tange ao horário de liberação dos (as) alunos (as) privados (as) de liberdade para estarem na EESJ.

Sabemos que levar educação para pessoas privadas é uma tarefa complexa. O caminho é desafiador e precisam ser contornados todos os dias. Por isso, é fundamental visibilizar o tema para que de fato o direito à educação na prisão seja um direito de todos (as) os (as) homens e mulheres privados (as) de liberdade. Certamente, esta pesquisa não findará as discussões, mas esperamos que seja mais uma semente para novos estudos que busquem romper com as “grades” da segregação e da negação do direito à educação da pessoa privada de liberdade.

REFERÊNCIAS

ABREU, Almiro Alves de. **Educação entre grades: um estudo sobre a educação penitenciária no Amapá.** 2008. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2008.

ABREU, Almiro Alves de; ARELARO, Lisete Regina Gomes. Paulo Freire e a educação de jovens e adultos para as pessoas em privação de liberdade. In: DIAS, Alder de Sousa; GUIMARÃES, André Rodrigues; NOVAIS, Valéria Silva de Moraes (Orgs.). **Pensamento freireano e educação de jovens e adultos na Amazônia.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2019. p.141-157.

ALMEIDA, Myryan Sylvia Sousa de; SILVA, Emerson de Paula; VASQUEZ, Eliane Leal. Carta da Educação Penitenciária Amapaense. In: VASQUEZ, Eliane Leal; ABREU, Almiro Alves de; FEIO, Leila do Socorro Rodrigues. (Orgs.). **Educação Penitenciária Amapaense: Pesquisa, demanda recorrente e formulação da política educacional.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. (Coleção Educar na Prisão e Escola, Vol. 1). p. 141-145.

AMÂNCIO, Ana Katharine Pedrosa Alves; VALENÇA, Conceição. Educação formal em espaços prisionais: dispositivos legais, nacionais e alagoanos. In: VALENÇA, Conceição; PIMENTEL, Elaine (Orgs.). **Educação em contextos de privação e restrição de liberdade: abordagens e ações interdisciplinares.** Macéio/AL: EDUFAL, 2021. p. 157-177.

AMAPÁ. Lei nº 0692, de 11 de junho de 2002. **Dispõe sobre as normas de execução penal no Estado do Amapá e dá outras providencias.** Macapá: Assembleia Legislativa, 2002.

AMAPÁ. Decreto nº 1.399, de 01 de junho de 2004. **Estabelece a criação da Escola Estadual São José como parte do Complexo Penitenciário.** Macapá: Diário Oficial do Estado do Amapá, 2004.

AMAPÁ. Vara de Execução Penal do Tribunal de Justiça do Estado do Amapá. **Relatório: Avaliação das necessidades educacionais do Anexo da Escola São José.** Macapá: VEP, 2010. p. 80-82.

AMAPÁ. **Plano Estadual de Educação para o Sistema Penitenciário Amapaense.** Macapá: SEED; SEJUSP, 2014a.

AMAPÁ. Resolução CEE/AP nº 77, de 11 de dezembro de 2014. **Dispõe sobre a criação, credenciamento de instituições de ensino, autorização para funcionamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento de etapas e modalidade da educação básica do sistema estadual de ensino do Amapá e estabelece outras providências.** Macapá: CEE, 2014b.

AMAPÁ. Resolução Normativa nº 57/2015, de 23 de outubro de 2015. **Dispõe sobre a oferta da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica, para**

pessoas privadas de liberdade, nos estabelecimentos penais do Estado do Amapá e dá outras providencias correlatas. Macapá: CEE, 2015a.

AMAPÁ. Resolução nº 56/2015 – CEE/AP, de 17 de dezembro de 2015. **Estabelece normas para a Educação Básica, de acordo com a Lei nº 9.394/96, e Legislação subsequente, no Sistema de Ensino do Estado do Amapá e revoga as Resoluções nº 83/2002, 35/07 e 28/12-CEE/AP.** Macapá: CEE, 2015b.

AMAPÁ. Lei nº 2.123, de 02 de dezembro de 2016. **Dispõe sobre a instituição do Programa Escola Melhor (PROEM) – O Dinheiro Direto Para Quem Cuida da Educação, no âmbito do Estado do Amapá e dá outras providências.** Macapá: Assembleia Legislativa, 2016.

AMAPÁ. **Plano Estadual de Educação para o Sistema Penitenciário Amapaense.** Macapá: SEED; SEJUSP, 2017.

AMAPÁ. **Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas.** Macapá: Secretaria de Estado de Educação; Coordenadoria de Educação Específica; Secretaria Adjunta de Políticas de Educação, 2022.

ANDRADE, Beatris Clair. **Mulheres e homens em privação de liberdade e o processo de escolarização: suas percepções.** 2019. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2019.

APPLE, Michael Whitman. **Educando à direita: Mercados, padrões, Deus e desigualdade.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil.** São Paulo: Moderna, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios?. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 03, p. 15-47, Julho-Setembro 2015a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TvhHNQd9rys6nwV9ghM9t9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 fev. 2022.

ARROYO, Miguel Gonzalez. O humano é viável? É educável?. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 21-40, maio/ago. 2015b. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3052>. Acesso em: 24 set. 2022.

AZEVEDO, Flávia Regina Porto de. **Políticas públicas e direito à educação: a educação de jovens e adultos – EJA para privados de liberdade nos estabelecimentos penais em Manaus.** 2019. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Educação e Políticas Públicas) –Universidade Federal do Amazonas, Manaus. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, Vera Malaguti. O grande encarceramento. In: BATISTA, Vera Malaguti. **Introdução crítica à criminologia brasileira.** Rio de Janeiro: Revan, 2011. p. 99-111.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016. p. 47-145.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. **Institui a Lei de Execução Penal**. Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, de 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992. **Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos. Promulgação**. Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1992. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994. **Fixa as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil**. Brasília: CNPCP, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.049, de 27 de fevereiro de 2007. **Aprova o Regulamento Penitenciário Federal**. Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6049.htm. Acesso em: 29 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça, Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Resolução nº 03, de 11 de março de 2009. **Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação nos estabelecimentos penais**. Brasília: Ministério da Justiça, Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, 2009.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 4, de 09 de março de 2010. **Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais**. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2010a.

BRASIL. Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010. **Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.** Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2010b.

BRASIL. Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011. **Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional.** Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2011a.

BRASIL. Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011. **Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho.** Brasília, 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112433.htm. Acesso em: 29 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Série Legislação; n. 125. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.163, de 9 de setembro de 2015. **Modifica a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias.** Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13163.htm#art2. Acesso em: 29 dez. 2021.

BRASIL. Resolução nº 4, de 30 de maio de 2016. **Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais Nacionais para a remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro.** Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica, 2016.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública, Departamento Penitenciário Nacional, Coordenação de Educação, Cultura e Esporte do DEPEN. **Nota Técnica nº 14/2020/COECE/CGCAP/DIRPP/DEPEN/MJ.** Brasília: MJ/DEPEN, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Resolução nº 391, de 10 de maio de 2021. **Estabelece procedimentos e diretrizes a serem observados pelo Poder Judiciário para o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas em unidades de privação de liberdade.** Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça, Departamento Penitenciário Nacional. **Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional – SISDEPEN.** Brasília: MJ/DEPEN, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas.** Brasília/DF: Inep/MEC, 2023.

CACICEDO, Patrick. Desafios para a educação nas prisões na era do grande encarceramento. **Aracê – Direitos Humanos em Revista**, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 123-138, fev. 2016. Disponível em: <https://arace.emnuvens.com.br/arace/article/view/105>. Acesso em: 21 nov. 2021.

CANDIOTTO, Cesar. Aproximações entre capital humano e qualidade total na educação. **Educar**, Curitiba, n. 19, p. 199-216, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/jd9S7X86PsmMF9NVmLyJBrJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2022.

CARBONARI, Paulo César. Direitos humanos: tudo a ver com a nossa vida. In: FACHINETTO, Rochele Fellini; SEFFNER, Fernando; SANTOS, Renan Bulsing dos. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 27-43.

CARDOSO, Fernando da Silva; BOMFIM, Alanna. O acesso à educação por mulheres presas: a educação nas prisões em perspectivas de gênero. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 6, p. 164-182, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2697/1992>. Acesso em: 18 abr. 2023.

CARNOY, Martin. **Educação, economia e Estado: base e superestrutura relações e medições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1987. p. 19-50.

CARREIRA, Denise; CARNEIRO, Suelaine. **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras**. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009.

CLEMENTE, Lisete; ALMEIDA, Roma Reis de; PASSOS, Leila Nazaré dos Santos. Educação Penitenciária no Estado do Amapá: o papel social da Escola Estadual São José. In: VASQUEZ, Eliane Leal; ABREU, Almiro Alves de; FEIO, Leila do Socorro Rodrigues. (Orgs.). **Educação Penitenciária Amapaense: Pesquisa, demanda recorrente e formulação da política educacional**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. (Coleção Educar na Prisão e Escola, Vol. 1). p. 37-56.

CNJ, Conselho Nacional de Justiça. **Regras de Mandela: regras mínimas das Nações Unidas para o tratamento de presos**. Brasília: CNJ, 2016.

CONCEIÇÃO, Flávio da. Do teatro engajado ao teatro do oprimido: avanços na metodologia boleana. In: BEZERRA, Antônia Pereira *et al.* Teatro do Oprimido: práticas político-pedagógicas – “Ensaios para a revolução”. **Cadernos do GIPE-CIT: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade**, Salvador, n. 40, p. 8-27, dezembro 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 jan. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e direito à educação no Brasil: um histórico pelas constituições**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

DE GIORGI, Alessandro. **A miséria governada através do sistema penal**. Rio de Janeiro: Revan; ICC, 2006.

DE MAEYER, Marc. A Educação na Prisão não é uma mera Atividade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/30702/24322>. Acesso em: 14 out. 2022.

DIAS, Zenilda Rodrigues; VASQUEZ, Eliane Leal. Documentos e orientações para regularizar a EESJ: uma contribuição à educação penitenciária. In: VASQUEZ, Eliane Leal; ABREU, Almiro Alves de; FEIO, Leila do Socorro Rodrigues. (Orgs.). **Educação Penitenciária Amapaense: Pesquisa, demanda recorrente e formulação da política educacional**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. (Coleção Educar na Prisão e Escola, Vol. 1). p. 121-149.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 367-391, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZPmTBC89kS4V6FDF8Qrmqzb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 fev. 2023.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 691-713, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Sys3c3j8znnWkyMtNhstLtg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 out. 2021.

EESJ, Escola Estadual São José. **Ofício nº 84/07 – E. E. São José/IAPEN**, de 23 de maio de 2007. Macapá: EESJ, 2007a. (Arquivo Escolar).

EESJ, Escola Estadual São José. **Ofício nº 180/07 – E. E. São José**, de 02 de outubro de 2007. Macapá: EESJ, 2007b. (Arquivo Escolar).

EESJ, Escola Estadual São José. **Livro ata de Reunião Técnico-Administrativa**. Macapá: EESJ, 2009. (Arquivo Escolar).

EESJ, Escola Estadual São José. **Livro ata de Registro – orientação pedagógica 2010/2011**. Macapá: EESJ, 2010a. (Arquivo Escolar).

EESJ, Escola Estadual São José. **Ofício Circular nº 002/EESJ – 2010**, de 22 de novembro de 2010. Macapá: EESJ, 2010b. (Arquivo Escolar).

EESJ, Escola Estadual São José. **Ofício nº 132/EESJ – 2011**, de 25 de abril de 2011. Macapá: EESJ, 2011. (Arquivo Escolar).

EESJ, Escola Estadual São José. **Ofício nº 003/EESJ – 2012**, de 17 de janeiro de 2012. Macapá: EESJ, 2012a. (Arquivo Escolar).

EESJ, Escola Estadual São José. **Ofício nº 32/EESJ – 2012**, de 08 de março de 2012. Macapá: EESJ, 2012b. (Arquivo Escolar).

EESJ, Escola Estadual São José. **Ofício nº 102/EESJ – 2012**, de 22 de junho de 2012. Macapá: EESJ, 2012c. (Arquivo Escolar).

EESJ, Escola Estadual São José. **Livro ata de Registro de alunos**. Macapá: EESJ, 2012d. (Arquivo Escolar).

EESJ, Escola Estadual São José. **Livro ata de Reunião Administrativa e Pedagógico 2015/2016**. Macapá: EESJ, 2015. (Arquivo Escolar).

EESJ, Escola Estadual São José. **Livro ata de Registro de alunos**. Macapá: EESJ, 2016a. (Arquivo Escolar).

EESJ, Escola Estadual São José. **Livro ata de Reunião Administrativa e Pedagógico 2015/2016**. Macapá: EESJ, 2016b. (Arquivo Escolar).

EESJ, Escola Estadual São José. **Livro Ata 2017**. Macapá: EESJ, 2017a. (Arquivo Escolar).

EESJ, Escola Estadual São José. **Livro ata de Diário de bordo – Coordenação Pedagógica 2017**. Macapá: EESJ, 2017b. (Arquivo Escolar).

EESJ, Escola Estadual São José. **Livro ata de Registro diário da hora de entrada de alunos**. Macapá: EESJ, 2017c. (Arquivo Escolar).

EESJ, Escola Estadual São José. **Ofício nº 269/2017**, de 07 de dezembro de 2017. Macapá: EESJ, 2017d. (Arquivo Escolar).

EESJ, Escola Estadual São José. **Livro Ata 2017**. Macapá: EESJ, 2018a. (Arquivo Escolar).

EESJ, Escola Estadual São José. **Livro ata de Registro diário da hora de entrada de alunos**. Macapá: EESJ, 2018b. (Arquivo Escolar).

EESJ, Escola Estadual São José. **Livro ata de Reuniões Pedagógicas e Ações Desenvolvida**: ano letivo 2017/2018. Macapá: EESJ, 2018c. (Arquivo Escolar).

EESJ, Escola Estadual São José. **Livro ata de Reuniões Pedagógicas e Ações Desenvolvida**: ano letivo 2017/2018. Macapá: EESJ, 2019. (Arquivo Escolar).

EESJ, Escola Estadual São José. **Projeto Político Pedagógico**. Macapá: EESJ, 2023a. (Arquivo Escolar).

EESJ, Escola Estadual São José. **Regimento Escolar**. Macapá: EESJ, 2023b. (Arquivo Escolar).

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: Colóquio A Pesquisa em trabalho, educação e Políticas Educacionais, 1,

2009, Belém. **Anais...** Belém: UFPA, 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/211971320/texto-Olinda-PDF>. Acesso em: 08 out. 2022.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. O combate à pobreza nas políticas educativas do século XXI. In: VIII Congresso Luso-afro-brasileiro de Ciências Sociais: A Questão Social no Novo Milênio, 2004, Coimbra/Portugal. **Anais...** Coimbra/Portugal: Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, 2004. p. 1-17.

FERES, Marcelo Machado; ARÊAS, Carlos Artur de Carvalho. Uma proposta de integração escolar em unidades prisionais. In: SANTOS, Fernanda Marsaro dos; GOMES, Cândido Alberto; VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de. **Educação nas prisões**. 1. ed. Jundiaí/SP: Paco, 2019. p. 143-159.

FERNANDES, Ângela Viana Machado; PALUDETO, Melina Casari. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 30, n. 81, p. 233-249, mai.-ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KYK3qM4zNL6zvZdHb54pzft/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 21 nov. 2021.

FERREIRA, Clícia Iris Sereni. **Percursos da Educação no Sistema Penitenciário do Estado do Pará**: da Lei de Execução Penal aos dias atuais. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém. 2019.

FERREIRA, Josiane Pantoja. **Educação entre muros e grades**: estudo realizado na Penitenciária Feminina do Estado do Amapá. 2019. 166 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Ceará. 2019.

FERREIRA, Josiane Pantoja; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de; SOUZA, Orlando Nobre Bezerra de. Políticas educacionais: a constituição do Plano Estadual de Educação para o Sistema Prisional. **Br. J. Ed., Tech. Soc.**, v. 15, n. 3, p. 284-296, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v15.n3.284-296>. Acesso em: 04 abr. 2023.

FRANÇA, Sabrina Lang. **A educação no sistema penitenciário de Curitiba**: desafios e perspectivas. 2020. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Santa Catarina. 2020.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/MmkPXF5fCnqVP9MX75q6Rrd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2022.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Tradução Tiago José Risi Leme. 1ª. ed. 4ª. reimp. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 81. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Adultos como Direito Humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009 (Instituto Paulo Freire. Série Cadernos de Formação 4).

GLÓRIA, Dília Maria de Andrade. Direito à educação escolar: o discurso da inclusão x a prática da exclusão. **Educar**, Curitiba, n. 20, p. 209-222. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/qKfZtDBTkDZzpjrdZZDCg3d/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 nov. 2021.

GRACIANO, Mariângela. **A educação como direito humano: a escola na prisão**. 2005. 153 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2005.

GRACIANO, Mariângela; SCHILLING, Flávia. A educação na prisão: hesitações, limites e possibilidades. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 13, n. 25, p. 111-132, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/1148/934>. Acesso em: 11 nov. 2021.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. Tradução Carlos Szlak. São Paulo: Annablume, 2005. p. 75-94.

IAPEN, Instituto de Administração Penitenciário do Amapá. Chamada Pública nº 001, de 25 de maio de 2023. **Dispõe sobre Cadastramento Documental de Pessoas Privadas de Liberdade/Estudantes**. Macapá: IAPEN, 2023a.

IAPEN, Instituto de Administração Penitenciário do Amapá. Portaria nº 138, de 16 de maio de 2023. **Dispõe sobre a organização dos alojamentos nos pavilhões e unidades de segurança do “Cadeião” e os procedimentos aplicados às pessoas privadas de liberdade e matriculadas na escola São José**. Macapá: SEJUSP; IAPEN, 2023b.

IAPEN, Instituto de Administração Penitenciário do Amapá. Portaria nº 139, de 16 de maio de 2023. **Institui como projeto piloto e experimental o Pavilhão Escola nos alojamentos do F6 e define os procedimentos e os requisitos para seleção, ocupação e transferência das pessoas privadas de liberdade e matriculadas na Escola São José**. Macapá: SEJUSP; IAPEN, 2023c.

IAPEN, Instituto de Administração Penitenciário do Amapá. Portaria nº 140, de 16 de maio de 2023. **Dispõe de organização interna e funcionamento da Unidade de Assistência Escolar e Profissionalizante e da organização da Assistência Educacional no sistema penitenciário do Estado do Amapá**. Macapá: SEJUSP; IAPEN, 2023d.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html?edicao=35938>. Acesso em: 20 fev. 2023.

IRELAND, Timothy Denis. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. **Em Aberto**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Brasília, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov. 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2725/2463/>. Acesso em: 23 fev. 2022.

IRELAND, Timothy Denis. Sessenta anos de CONFINTEAs: uma retrospectiva. In: IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto. (Orgs.). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO, MEC, 2012. p. 31-56.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade: desafios e perspectivas para a consolidação de uma política nacional. In: UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; OEI, Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura; AECID, Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento. **Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania**. Brasília: UNESCO, OEI, AECID, 2009. p. 61-71.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A ressocialização por meio do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro. **Em Aberto**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Brasília, v. 24, n. 86, p. 141-155, nov. 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2725/2463/>. Acesso em: 23 fev. 2022.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A educação em espaços de restrição e privação de liberdade no Brasil: perspectivas e concepções. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 16, n. 32, p. 191-206, jan./jul. 2014a. Disponível em: <https://doi.org/10.22196/rp.v16i32.2729>. Acesso em: 24 abr. 2023.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Políticas de execução penal no Brasil: questões, avanços e perspectivas. In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes; SANTA RITA, Rosângela Peixoto. (Orgs.). **Privação de liberdade: desafios para a política de Direitos Humanos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014b. p. 11-39.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Escola *na* ou *da* prisão?. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, jan.-abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/tQrmp78mcFp47TrN4qhhtHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2021.

LAURELL, Asa Cristina. Avançando em direção ao passado: a política social no neoliberalismo. In: LAURELL, Asa Cristina (Org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 151-178.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 119-160.

LEME, José Antônio Gonçalves. A cela de aula: tirando a pena com letras – uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). **Educação escolar entre as grades**. São Paulo: EdUFSCar, 2007. p. 111-160.

LEME, José Antônio Gonçalves. **Educação nas prisões do Estado de São Paulo: esforços históricos e os limites institucionais**. 2018. 258 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2018.

LINHARES; Marcos; TEODORO, Antônio. Educando para a liberdade: a natureza da educação carcerária e a (re)socialização de presidiários. **Educação, Sociedade & Cultura**, Piauí, n. 30, 2010, p. 57-73, 2010. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC30/n30a06.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2022.

LOBATO, Salomy Correa; LIMA, Vera Lucia de Azevedo; CHAVES, Andréa Bitencourt Pires; ARAÚJO, Adrilayne dos Reis. Avanços e desafios do direito à educação no sistema prisional brasileiro. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, e581997583, p. 1-22, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344002024_Avancos_e_desafios_do_direito_a_educacao_no_sistema_prisional_brasileiro. Acesso em: 28 dez. 2021.

LOPES, Karina Camargo Boaretto. **Direito e desafios: a educação no ambiente prisional**. 2013. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville. 2013.

MAINARDES, Jefferson. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. 1, p. 186-201, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201841399p.186-201>. Acesso em: 20 nov. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Angela do Socorro Paiva Ferreira; RÉGIS, Maria do Socorro Coelho; SILVA, Joeva dos Reis. Resultados parciais dos trabalhos da Comissão de Elaboração do Plano Estadual de Educação nas Prisões do Amapá. In: VASQUEZ, Eliane Leal; FEIO, Leila do Socorro Rodrigues; ABREU, Almiro Alves de. (Orgs.). **Anais do I Seminário de Políticas Públicas para Educação Penitenciária no Estado do Amapá**. Rio de Janeiro: CBJE, 2013. p. 23.

MELOSSSI, Dario; PAVARINI, Massimo. **Cárcere e fábrica: As origens do sistema penitenciário (séculos XVI-XIX)**. Rio de Janeiro: Revan; ICC, 2006.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9-29.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 10. ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 2007. p. 261-297.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-

262, jul/set 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/Bgpmz7T7cNv8K9Hg4J9fJDb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2021.

MJSP, Ministério da Justiça e Segurança Pública; DEPEN, Departamento Penitenciário Nacional. Nota Técnica nº 1/2020/DEPEN – Remição pela Leitura. **Revista Brasileira de Execução Penal**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 309-331, jan/jun 2020. Disponível em: <https://rbepdepen.depen.gov.br/index.php/RBEP/article/view/175/79>. Acesso em: 06 abr. 2022.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bgZNPxhs47jqmwpP6FDqLgF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2022.

NEVES, Edmar Souza das; CORREIA, Mesaque Silva. Perspectivas históricas e epistemológicas sobre prisão e escola no sistema penitenciário. In: VASQUEZ, Eliane Leal; ABREU, Almiro Alves de; FEIO, Leila do Socorro Rodrigues. (Orgs.). **Educação Penitenciária Amapaense: Pesquisa, demanda recorrente e formulação da política educacional**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. (Coleção Educar na Prisão e Escola, Vol. 1). p. 57-78.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Brasil 2000: nova divisão do trabalho na Educação**. São Paulo: Xamã, 2000.

NOMA, Amélia Kimiko; BOIAGO, Daiane Letícia. Políticas públicas para a educação em contexto de privação de liberdade. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 5, n. 10, p. 59-76, maio/ago. 2010. Disponível em: https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq10/5_politicas_publicas_cp10.pdf. Acesso em: 11 nov. 2021.

OEA, Organização dos Estados Americanos. **Carta da Organização dos Estados Americanos**. 1948. Disponível em: <https://cidh.oas.org/Basicos/Portugues/q.Cartas.OEA.htm>. Acesso em: 09 mar. 2023.

OEA, Organização dos Estados Americanos. **Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos**. 1988. Disponível em: http://www.cidh.oas.org/Basicos/Portugues/e.Protocolo_de_San_Salvador.htm. Acesso em: 09 mar. 2023.

OEA, Organização dos Estados Americanos; CIDH, Comissão Interamericana de Direitos Humanos. **Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem**. 1948. Disponível em: <https://www.oas.org/pt/cidh/mandato/Basicos/declaracion.asp>. Acesso em: 09 mar. 2023.

OEA, Organização dos Estados Americanos; CIDH, Comissão Interamericana de Direitos Humanos. **Princípios e Boas Práticas para a Proteção das Pessoas Privadas de Liberdade nas Américas**. 2009. Disponível em:

<https://www.cidh.oas.org/pdf%20files/PRINCIPIOS%20PORT.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2023.

OLIVEIRA, Leandra Salustiana da Silva; ARAÚJO, Elson Luiz de. A educação escolar nas prisões: um olhar a partir dos direitos humanos. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 1, p. 177-191, mai. 2013. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 20 nov. 2021.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Política e gestão da educação brasileira. Conferência de Abertura do II Encontro Estadual Amapaense da ANPAE e III Seminário Estado e Política Educacional “Política e gestão da educação amapaense: diagnóstico e desafios”. 09 fevereiro 2021. 1 vídeo (2 horas 20 min 38 s). Publicado pelo canal do PPGED/UNIFAP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vdl-HohQRig>. Acesso em: 19 jan. 2022.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado?. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). **Educação escolar entre as grades**. São Paulo: EdUFSCar, 2007. p. 11-28.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Desafio histórico na educação prisional brasileira: ressignificando a formação de professores... um quê de utopia? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 47, p. 205-219, Set. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640048>. Acesso em: 13 jun. 2023.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Políticas de formação de professores para os espaços de privação de liberdade. In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes; SANTA RITA, Rosângela Peixoto. (Orgs.). **Privação de liberdade: desafios para a política de Direitos Humanos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 105-129.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Entre chaves, portões e grades: qual currículo para as escolas nas prisões?. In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes; RODRIGUES, Fabiana. (Orgs.). **Reflexões curriculares para a educação de jovens e adultos nas prisões**. 1. ed. Jundiaí/São Paulo: Paco Editorial 2019. p. 41-58.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/V5W4MGrPhHnWn4HGnKcrs5L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 nov. 2022.

ONU, Organização das Nações Unidas. Assembleia Geral das Nações Unidas. Declaração e Programa de Ação de Viena. In: **Conferência Mundial sobre Direitos Humanos**. 1993. Disponível em: <http://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2023.

ONU, Organização das Nações Unidas. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento**. 1986. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/bmestar/dec86.htm>. Acesso em: 09 mar. 2023.

ONU, Organização das Nações Unidas. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 09 mar. 2023.

ONU, Organização das Nações Unidas. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. 1966. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2023.

ONU, Organização das Nações Unidas. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Princípios Básicos Relativos ao Tratamento de Reclusos**. 1990. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/ajus/prev15.htm>. Acesso em: 09 mar. 2023.

ONU, Organização das Nações Unidas. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Regras Mínimas para o Tratamento do Prisioneiros**. 1955. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/fpena/lex52.htm>. Acesso em: 19 jan. 2022.

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação. In: PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de; KADER, Carolina Rosa. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 93-104.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 18. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

RODRIGUES, Romir de Oliveira. O público e o privado na educação profissional brasileira: o caso do Pronatec. In: PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de; KADER, Carolina Rosa. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 171-189.

SALLA, Fernando. A pesquisa na prisão: labirintos. In: LOURENÇO, Luiz Cláudio; ROCHA, Gerder Luiz. (Orgs.). **Prisões e punição no Brasil contemporâneo**. Bahia: EDUFBA, 2013. p. 12-26.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio Ancisar. Pesquisa Qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/735>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SARAPECK, Helen. O sistema prisional é possível de fissuras? Indagações e incertezas sobre o tema. In: BEZERRA, Antônia Pereira; PARO, César Augusto; CANDIA, Cilene Nascimento; TURLE, Licko. Teatro do Oprimido: práticas político-pedagógicas – “Ensaio para a revolução”. **Cadernos do GIPE-CIT: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade**, Salvador, n. 40, p. 126-140, dezembro 2018.

SANTOS, Paulo Roberto Felix dos. A “miséria da prisão” e a “prisão da miséria” no Brasil contemporâneo. **Argum.**, Vitória, v. 12, n. 3, p. 166-180, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/31229/22440>. Acesso em: 08 abr. 2022.

SCARFÓ, Francisco; BREGLIA, Florencia; FREJTMAN, Valéria. Sociedade civil e educação pública nos presídios: questões para reflexão. In: LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. (Orgs.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2012. p. 147-165.

SCARFÓ, Francisco. A educação pública em prisões na América Latina: garantia de uma igualdade substantiva. In: UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; OEI, Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura; AECID, Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento. **Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania**. Brasília: UNESCO, OEI, AECID, 2009. p. 107-137.

SEIP, Setor de Estatística e Informação Prisional; IAPEN, Instituto de Administração Penitenciária do Amapá. **Dados Estatísticos do Sistema Penitenciário do Amapá**. Macapá: IAPEN; SEIP, 2022. Disponível em: <https://sites.google.com/view/seipiapen/home>. Acesso em: 28 jul. 2023.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 08 out. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2011.

SILVA, Aida Maria Monteiro. Direitos Humanos na educação básica: qual o significado?. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. (Orgs.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 41-63.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da; DAMACENO, Ana Daniella; MARTINS, Maria da Conceição Rodrigues; SOBRAL, Karine Martins; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, Paraná, p. 4554-4566. **Anais...** Paraná: PUCPR, 2009.

SILVA, Lucas Lourenço. Juventude encarcerada no Brasil: espaços de privação de liberdade e oferta de educação escolar. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 29, n. 3, p. 385-398, jul./set. 2019. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/7771/4377>. Acesso em: 08 abr. 2022.

SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fábio Aparecido. O projeto político-pedagógico para a educação em prisões. **Em Aberto**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Brasília, v. 24, n. 86, p. 89-103, nov. 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2725/2463/>. Acesso em: 23 fev. 2022.

STF, Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental – ADPF 347**. Brasília, STF, 2023. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4783560>. Acesso em: 26 dez. 2023.

TJAP, Tribunal de Justiça do Amapá. **Portaria n. 001/2019**. Amapá: Diário de Justiça do Estado do Amapá, 2019. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/diarios/documentos/684519309/portaria-n-001-2019-12-03-2019-do-tjap?ref=topic_feed. Acesso em: 13 abr. 2022.

TOLEDO, Enrique de La Garza. Neoliberalismo e Estado. In: LAURELL, Asa Cristina (Org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 71-89.

TORRES, Eli Narciso. **Prisão, educação e remição de pena no Brasil: a institucionalização da política para a educação de pessoas privadas de liberdade**. 1. ed. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2019.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos: Declaração de Hamburgo; Agenda para o Futuro**. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras**. Brasília: UNESCO, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **VI Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos: Marco de Ação de Belém**. Brasília: UNESCO/MEC, 2010.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Relatório de Síntese do Encontro de Balanço Intermediário da V CONFINTEA: O Novo Mundo da Educação e Aprendizagem de Adultos. In: IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto. (Orgs.). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO, MEC, 2012. p. 241-255.

VASQUEZ, Eliane Leal. **Sociedade Cativa – entre cultura escolar e cultura prisional: Uma incursão pela ciência penitenciária**. 2. ed. Rio de Janeiro: Câmara Brasileira de Jovens Escritores, 2015.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 9-29, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/sW79rDZ6L4pZK96YKwK8yfR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 nov. 2021.

VIEIRA, Elizabeth de Lima Gil. A Cultura da Escola Prisional: entre o instituído e o instituinte. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 93-112, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/b8WtyLXhVVBj8SGqqhXFVVR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2023.

WACQUANT, Loïc. **Punir os pobres**: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Revan, 2003. 168 p.

WACQUANT, Loïc. **As prisões da miséria**. 2ª ed. ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

WACQUANT, Loïc. Forjando o estado neoliberal: trabalho social, regime prisional e insegurança social. In: BATISTA, Vera Malaguti (Org.). **Loïc Wacquant e a questão penal no capitalismo neoliberal**. Rio de Janeiro: Revan, 2012. p. 11-42.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

O (a) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “**O Direito à Educação no Sistema Prisional:** políticas de acesso e permanência na Escola Estadual São José (Amapá-BR)”, sob responsabilidade da mestranda Tiaga de Jesus Dias Chagas, orientada pela Prof^ª. Dra. Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá.

O objetivo deste trabalho é analisar que políticas educacionais garantem o direito à educação numa escola para alunos do sistema prisional do Estado do Amapá, especificamente quanto ao acesso e permanência. Para a realização desta pesquisa será necessário que o (a) Sr. (a) se disponibilize a participar de uma entrevista não-estruturada, que ocorrerá de forma presencial, em data e horário previamente combinados. A sua participação consiste em responder questões acerca da temática *direito à educação no sistema prisional*. Ressalta-se que esta pesquisa servirá como subsídio para avaliação das políticas educacionais que visam garantir o gozo do direito à educação para pessoas privadas de liberdade através do acesso e permanência.

Esclareço que a sua participação nesta pesquisa é voluntária. O (a) Sr. (a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar total ou parcialmente ou mesmo retirar-se a qualquer momento desta pesquisa, sem que isto lhe cause qualquer prejuízo, conforme a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, e complementares.

A sua participação nesta pesquisa oferece pouca ou nenhuma possibilidade de danos físico ou psíquico. Dentre os riscos pode ocorrer algum cansaço, constrangimento, insegurança ou incômodo em expor a sua opinião em algum momento da entrevista. Os benefícios da pesquisa estão relacionados com a divulgação e reflexão social e acadêmica sobre a garantia do direito à educação para pessoas privadas de liberdade, seja a nível nacional e/ou no Estado do Amapá.

Para fins de registros e posterior transcrição, pedimos a sua autorização para que a entrevista seja gravada. As informações coletadas serão utilizadas somente para fins

científicos. É garantido ao (a) Sr. (a) o total sigilo e confidencialidade, e se necessário utilizaremos codinomes.

Em caso de dúvida ou esclarecimento, têm-se os seguintes contatos: Tiaga de Jesus Dias Chagas (pesquisadora), e-mail: tiagabio32@gmail.com, telefone (96) 99125-2135. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Federal do Amapá, sito na Rodovia Juscelino Kubitschek, km-02, Bairro Marco Zero, Macapá/AP, CEP: 68.903-419, para obter mais informações sobre essa pesquisa e/ou sobre sua participação, ou através do telefone (96) 4009-2804/(96) 4009-2805.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos e, após esse tempo, serão destruídos.

Eu, _____
(nome por extenso) declaro que após ter sido esclarecido (a) pela pesquisadora, lido o presente termo e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar voluntariamente da pesquisa intitulada “**O Direito à Educação no Sistema Prisional: políticas de acesso e permanência na Escola Estadual São José (Amapá-BR)**” e () autorizo/() não autorizo a gravação da entrevista.

Macapá, ____/____/2023.

Pesquisadora: Tiaga de Jesus Dias Chagas
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Amapá

Orientadora: Helena Cristina G. Q. Simões
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Amapá

Assinatura do (a) entrevistado (a)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista com o Representante do IAPEN (UNAEP)

OBJETIVO: Conhecer como se dar o procedimento de triagem da pessoa privada de liberdade que será matriculada na Escola, bem como os critérios e normas estabelecidos para a oferta de educação, além de identificar os entraves que o Instituto apresenta e que podem interferir na garantia o direito à educação para pessoa privada de liberdade.

Nome completo:

Função:

Formação:

Idade:

Cor da pele:

Vínculo: () Federal () Estadual () Contrato

Tempo de atuação no IAPEN:

Tempo de atuação na UNAEP:

1. Como a UNAEP coordena o processo de triagem para a escola das pessoas privadas de liberdade que poderão ser matriculadas anualmente na Escola Estadual São José?
2. O Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Penitenciário Amapaense determina a construção de resoluções conjuntas a fim de estabelecer os critérios e normas para a oferta de educação de jovens e adultos privados de liberdade, este documento já foi elaborado? Se sim, quais os critérios adotados para promoção desta educação? Se não, que procedimentos o Instituto vem adotando para promover a garantia do acesso e a permanência do aluno-privado e da aluna-privada de liberdade à Escola Estadual São José?
3. A partir da realidade vivenciada dentro do Instituto, que entrave (s) o IAPEN enfrenta para a promoção do direito à educação para as pessoas privadas de liberdades? Existe alguma tratativa, por parte do Instituto, para amenizar esse (s) entrave (s)?

4. Existe uma política de avaliação permanente do impacto do acesso deste aluno-privado/desta aluna-privada de liberdade à Escola Estadual São José? Se sim, qual é a estratégia de utilização dos resultados?
5. Na visão do Instituto, qual é a importância da educação para a formação da pessoa privada de liberdade?

Obrigada pela sua participação e colaboração.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista com a Representante da Secretaria de Educação (NEJA)

OBJETIVO: Conhecer como as políticas educacionais são planejadas e implementadas pela Secretaria de Educação, no sentido de garantir o acesso e a permanência da pessoa privada de liberdade.

Nome completo:

Função:

Formação:

Idade:

Cor da pele:

Vínculo: () Federal () Estadual () Contrato

Tempo de atuação na Educação:

Tempo de atuação no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – NEJA/SEED:

1. Que procedimentos a Secretaria de Educação vem tomando com o intuito de garantir o cumprimento das políticas educacionais referentes ao acesso e a permanência do aluno-privado/da aluna-privada de liberdade na Escola Estadual São José?
2. Existe uma política de avaliação permanente do impacto do acesso deste aluno-privado/desta aluna-privada de liberdade à Escola Estadual São José? Se sim, qual é a estratégia de utilização dos resultados?
3. Diante da realidade vivenciada pela Escola Estadual São José, que demandas educacionais são mais urgentes ou recorrentes? Que tratativas esta Unidade vem adotando no sentido de atender tais demandas?
4. Como se dar a relação institucional desta Unidade com a Escola Estadual São José, no sentido de elaborar um calendário letivo e um currículo adequado que leve em consideração a realidade e as especificidades em que a Escola está inserida?

5. Que ações esta Unidade já desenvolveu ou vem desenvolvendo visando viabilizar programas de formação inicial e continuada para os servidores da Escola Estadual São José?

Obrigada pela sua participação e colaboração.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista com os Docentes da Escola Estadual São José

OBJETIVO: Identificar e conhecer quais são os entraves que interferem no direito à educação.

Nome completo:

Formação:

Idade:

Cor da pele:

Vínculo: () Federal () Estadual () Contrato

Tempo de atuação na Educação:

Tempo de atuação na Escola Estadual São José:

1. Você já participou de algum programa de formação inicial e continuada voltado para a educação prisional neste tempo em que está atuando na Escola? Se sim: quando foi, quem promoveu e esta formação foi importante para a sua atuação profissional?
2. Diante da realidade que você vivencia atuando nesta Escola, que entrave (s) dificultam a garantia do acesso e permanência do aluno-privado/da aluna-privada de liberdade? Que medidas ou soluções você acha que podem amenizá-los? Já houveram tentativas que resolveram estes entraves?
3. Você considera que estes entraves interferem no processo de ensino-aprendizagem? Se sim, quais são as consequências?
4. Na sua opinião, qual é a importância da oferta de educação para os alunos-privados/as alunas-privadas de liberdade da Escola Estadual São José?

Obrigada pela sua participação e colaboração.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista com os Discentes da Escola Estadual São José

OBJETIVO: Identificar e conhecer quais são os entraves que interferem no direito à educação.

Nome completo:

Idade:

Cor da pele:

Nível de ensino: () Alfabetização, () Ensino Fundamental I, () Ensino Fundamental II, () Ensino Médio

Bairro da sua residência:

Escolaridade: do pai _____ da mãe _____ () Não sabe informar

Quanto tempo você está no IAPEN:

Quanto tempo você estuda na Escola Estadual São José:

1. Você estava estudando antes de ser preso?

() Não

() Sim, qual Escola?

2. No momento em que foi matriculado/matriculada na Escola Estadual São José, você foi esclarecido/esclarecida de que havia critérios e/ou normas para efetivar sua matrícula? Se sim, que critério/norma foi?

3. Que entraves você enquanto um aluno-privado/uma aluna-privada de liberdade enfrenta e que dificultam o seu acesso e a sua permanência na Escola Estadual São José?

4. Na sua opinião, qual é o papel da Escola Estadual São José para a pessoa privada de liberdade dentro do IAPEN?

5. Pode fazer um desenho do que a Escola Estadual São José representa para você?

Obrigada pela sua participação e colaboração.