



Eixo: Política social e Serviço Social.

Sub-eixo: Política de educação.

A EDUCAÇÃO NO ESPAÇO DA PRISÃO: UMA QUESTÃO DE DIREITO NO SÍLVIO PORTO?

HELENÓRIA DE ALBUQUERQUE MELLO¹

MARIA DE FÁTIMA LEITE GOMES²

YAGGO LEITE AGRA³

Resumo: O artigo em tela é fruto de uma pesquisa empírica, que teve início em 2017, encontrando-se em fase de conclusão. Discorrerá acerca da realidade educacional dos reeducandos do Instituto de Reeducação Penal Desembargador Sílvio Porto, em João Pessoa/PB, a partir de uma apropriação crítica e reflexiva acerca de suas particularidades, complexidades e fragilidades. Tem como objetivos contextualizar e analisar o perfil educacional dos reeducandos e suas motivações para estudar no espaço do Sílvio Porto. Na Instituição Penal, a correlação de forças, o confronto de tendências e interesses são latentes, aumentando o hiato entre sociedade e reeducandos e entre os mesmos.

Palavras-chave: Educação; Reeducandos; Prisão.

Abstract: The article on the screen is the result of an empirical research, which began in 2017, and is in the final phase. It will discuss the educational reality of the prisoners of the Institute of Criminal Reeducação, Judge Sílvio Porto, in João Pessoa/PB, based on a critical and reflexive appropriation of their particularities, complexities and fragilities. Its objectives are to contextualize and analyze the educational profile of prisoners and their motivations to study in the space of Sílvio Porto. In the Criminal Institution, the correlation of forces, the confrontation of tendencies and interests are latent, increasing the gap between society and prisoners and between them.

Keywords: Education; Prisoners; Prison.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de uma pesquisa social, de caráter empírico, documental e bibliográfico, a partir de uma abordagem analítico-crítica da realidade educacional dos reeducandos que cumprem pena em regime fechado, no Instituto de Reeducação Penal Desembargador Sílvio Porto, na busca de uma compreensão detalhada dos significados e características

¹ Profissional de Serviço Social. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. E-mail: <helen.mello17@gmail.com>.

² Professor com formação em Serviço Social. Universidade Federal da Paraíba.

³ Estudante de Graduação. Universidade Federal da Paraíba.

apresentados, acerca da temática investigada, pelos 1.075 sujeitos participantes da pesquisa, no universo total de 1.328 reeducandos.

Vale ressaltar que a educação é considerada aqui como um instrumento de construção de capacidades em cada indivíduo, instrumentalizando-os para que possam enfrentar as complexas expressões da questão social. Pois, considera-se que a educação para pessoas privadas de liberdade não é um benefício, como muitos pensam, praticamente um consenso tanto para a sociedade livre quanto para os reeducandos, é um direito humano. De acordo com Onofre (2011), ainda que a prisão seja considerada um castigo justificável e socialmente aceitável, não pode carregar consigo a privação de direitos humanos, dentre os quais, o direito à educação.

No entanto, ao se analisar os procedimentos disciplinares e as práticas pedagógicas das instituições penais, iremos evidenciar a incompatibilidade de coexistirem no mesmo espaço, ou seja, na prisão, os objetivos de recuperação e punição. A reflexão é: Como equacionar tal incompatibilidade no Sílvio Porto?

Diante do exposto, essa pesquisa busca **traçar o perfil educacional** dos reeducandos que se encontram reclusos na referida instituição, enquanto unidade prisional do Sistema Penitenciário do Estado da Paraíba, bem como, **conhecer suas motivações para estudar na prisão.**

O fato do sistema penitenciário viabilizar a implementação de práticas educativas em suas unidades prisionais e, destinar recursos humanos e financeiros para sua operacionalização, não significa que se torna menos necessária uma análise crítica sobre educação⁴ em espaços de privação de liberdade, ao contrário, é indispensável para que esta não se alinhe a perspectiva de “docilidade que une ao corpo analisável o corpo manipulável”

⁴Conforme explicitado na Constituição Federal de 1988, na Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e atualizada pela Lei Nº 11.741, de 16 de julho 2008; na Declaração de Hamburgo sobre a Aprendizagem de Adultos (V CONFINTEA - julho/1997); no Parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) Nº 11, de 10 de maio de 2000, que delibera sobre as Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos (EJA); com o Marco de Ação de Belém (VI CONFINTEA - dezembro/2009); na Resolução Nº 2, de 19 de maio de 2010 do Conselho Nacional de Educação que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais; na Resolução Nº 3, de 11 de março de 2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais; no Decreto Nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, que institui o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional (PEESP) e na Lei Nº 7.210, de 11 de julho de 1984 que institui a Lei de Execução Penal.

apontada por Foucault (1987), transformando-se no interior das prisões, em um mecanismo de controle e disciplina.

As etapas da pesquisa obedeceram aos seguintes procedimentos metodológicos: **a) revisão de literatura:** nesta fase realizou-se uma revisão bibliográfica, cuja expectativa foi estudar referências publicadas sobre o assunto; **b) definição do universo:** A partir da amostra intencional, o universo da pesquisa foi constituído por 1.075 reeducandos, num universo total de 1.328 reeducandos. **c) coleta e tabulação dos dados:** objetivando alcançar os dados necessários à pesquisa, foi proposta, para a fase de coleta dos dados a utilização de dois instrumentos: entrevista semiestruturada e análise documental. A entrevista semiestruturada foi aplicada individualmente com os reeducandos, oferecendo em seu roteiro todas as perspectivas possíveis para que o informante alcançasse a espontaneidade necessária, enriquecendo a investigação, no contexto temático da educação em espaços de privação de liberdade. Esta fase foi concluída no dia 17 de novembro de 2017, tendo, portanto, atendido o espaço temporal previsto no cronograma do projeto de pesquisa. Com relação à análise documental, analisamos documentos referentes à Política de Educação, e mais especificamente a que trata de educação em espaços de privação de liberdade, tais como: Relatórios, Estatísticas, Leis, Regimentos, Resoluções, Decretos e obras de referência, o que nos possibilitou a apreensão do direcionamento da política de educação em prisões. **d) análise e interpretação dos dados:** essa fase teve início no mês janeiro de 2018, encontrando-se em fase de conclusão. Os dados foram analisados à luz da análise de conteúdo. Conforme Bardin (1997) é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda a classe de documentos, que analisados adequadamente abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social, de outro modo inacessível.

Assim, a análise quantitativa se caracterizou pela classificação, codificação e tabulação das respostas, fundamentada em autores clássicos e contemporâneos que trabalham numa perspectiva analítico-crítica a temática em evidência.

2. A EDUCAÇÃO NO ESPAÇO DO SÍLVIO PORTO

A educação escolarizada brasileira, conforme Barbosa (2015), anteriormente, totalmente elitizada, ao se massificar, recebeu na escola segmentos ampliados da população mais pobre, com muitas dificuldades na garantia de suas condições de vida. As escolas públicas brasileiras se deparam com as problemáticas da própria estrutura educacional, além das precárias condições de vida do aluno. As altas taxas de analfabetismo, evasão e repetência se colocaram como demanda institucional, além dos problemas advindos das péssimas condições de vida dos alunos e suas famílias, as quais exigem respostas; primeiramente, por meio de inúmeras campanhas e reformas que não alteravam a estrutura do sistema educacional, apenas disponibilizando mecanismos para amenizar vários problemas.

Tal situação rebate diretamente na Educação Formal implantada nos cárceres, pois, esta é mero reflexo da reprodução do Sistema Educacional em voga no país. Além do que, o modelo é unificado, quando se trata da legislação para o sistema formal de ensino, com algumas adaptações, dependendo das condições institucionais, a exemplo da realidade que tratar-se-á a seguir.

2.1. Os reeducandos do Sílvio Porto: contextualizando o perfil educacional

Na busca pela construção do perfil educacional dos reeducandos, inicialmente, identificou-se que a faixa etária apresenta uma realidade bastante heterogênea, pois, nitidamente, se percebe que um significativo percentual de homens se situam nos estratos: jovens, adultos jovens e adultos. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Trimestral (2018), Tabela 5918 - População, por grupos de idade, os reeducandos entrevistados, que se encontram na faixa etária que vai dos 18 aos 24 anos, são considerados jovens, dos 25 aos 39 anos, são considerados adultos jovens, dos 40 aos 59 anos, são considerados adultos e com 60 anos ou mais, são considerados idosos.

Tomando como referência, a faixa etária que compreende dos 18 aos 49 anos, temos o quantitativo de 1.041 reeducandos, o que corresponde a um percentual de 96,84% do universo entrevistado, representado por jovens, adultos jovens e adultos; com maior representatividade de jovens e adultos jovens, ou seja, na faixa etária que vai dos 18 anos aos 37 anos, temos um quantitativo de 872 reeducandos, o que corresponde a um percentual de 81,12%.

Faz-se pertinente ressaltar que, reeducandos que são considerados jovens, na faixa etária que vai dos 18 aos 24 anos de idade, representam uma significativa expressão, somam um quantitativo de 361 reeducandos, do universo de entrevistados, o que corresponde a um percentual de 33,58%, os quais, em sua maioria, provêm de famílias em situação de vulnerabilidade. Oriundos dessas famílias, eles têm um nível mínimo de atendimento de suas necessidades, sendo os principais usuários da rede pública de serviços de educação e saúde.

Pode-se considerar, que são sujeitos em plena capacidade de instrução escolar e ou laboral, e que, diante de sua reclusão, terminam por serem excluídos desse(s) processo(s), uma vez que, observou-se *in loco*, que o Sílvio Porto não apresenta condições de incluir, a população carcerária, em seu todo, na Educação Formal.

Com relação ao nível de escolaridade dos reeducandos entrevistados, pode-se dizer que, na faixa etária entre 18 e 21 anos, dos 74 inseridos nesse intervalo; 02 não são alfabetizados; 18 possuem o Ensino Fundamental I incompleto, enquanto que, 08 entrevistados possuem o Ensino Fundamental I completo. No tocante ao Ensino Fundamental II, 22 não concluíram e 06 concluíram o Ensino Fundamental II. Observam-se, sob o mesmo contexto, que, 14 têm o Ensino Médio incompleto, e que, apenas, 04 concluíram.

No subgrupo composto por aqueles de 22 a 25 anos, identificam-se dos 287 entrevistados, que 13 reeducandos não são alfabetizados; 02 são analfabetos funcionais, ou seja, alfabetizados em nível rudimentar; 82 possuem o Ensino Fundamental I incompleto, enquanto que, 30 possuem o Ensino Fundamental I completo. Ainda dos 287, quanto ao Ensino Fundamental II 76 não concluíram e 09 concluíram. No tocante ao Ensino Médio incompleto,

identificam-se 47 reeducandos; quanto aos que concluíram identificam-se 25. Nesse subgrupo, temos 01 com o Ensino Superior incompleto e 01 que concluiu o Ensino Superior. Apenas 01 não soube informar o seu nível de escolaridade.

No subgrupo entre 26 e 29 anos, pode-se averiguar que foram entrevistados 222 reeducandos. Destes, identificam-se 13 não alfabetizados; 66 com o Ensino Fundamental I incompleto e 24 que concluíram. Enquanto que, com o Ensino Fundamental II, identificamos 58 que não concluíram e 10 que concluíram. No que tange ao Ensino Médio, localizam-se, 29 sujeitos que não concluíram e 18 que concluíram o Ensino Médio. Quanto ao Ensino Superior, esse subgrupo se destaca em relação aos demais, identificam-se 04 que possuem o Ensino Superior incompleto.

No subgrupo com idade entre 30 e 33 anos, dos 169 reeducandos entrevistados, 07 não são alfabetizados e 02 possuem uma alfabetização rudimentar; quanto ao Ensino Fundamental I, 63 não concluíram e 17 concluíram. No Ensino Fundamental II, identificamos 33 que não concluíram e apenas 05 que concluíram. Todavia, com o Ensino Médio incompleto, localizam-se 22 sujeitos, enquanto que 17 concluíram. Com relação ao Ensino Superior, identificam-se 02 sujeitos que concluíram. Apenas 01 não soube informar a seu nível de escolaridade.

No subgrupo com idade entre 34 e 37 anos, observam-se um quantitativo de 15 reeducandos não alfabetizados, do universo de 120 entrevistados. Destes, 48 têm o Ensino Fundamental I incompleto e, 11 concluíram. Com respeito ao Ensino Fundamental II, têm-se, 21 entrevistados que não concluíram, enquanto que, apenas 02 concluíram. Não obstante, no Ensino Médio incompleto e completo, não se vislumbra, respectivamente, uma situação melhor, ao contrário, tomando como referência os subgrupos anteriores, temos uma redução significativa no tocante a identificação de reeducandos com o Ensino Médio incompleto e completo, a saber: 12 e 07. E, com o Ensino Superior, localizam-se 03 que não concluíram e apenas 01 que concluiu.

No tocante ao subgrupo de reeducandos entre 38 e 41 anos, observam-se que, dos 94 entrevistados, 16 não são alfabetizados e 05

possuem uma alfabetização rudimentar. Dentre esses, 40 têm o Ensino Fundamental I incompleto e apenas 04 concluíram. Com relação ao Ensino Fundamental II, 12 concluíram e 03 concluíram. Quanto ao Ensino Médio incompleto e completo, identificamos 12 reeducandos, destes, 06 não concluíram e 06 concluíram o Ensino Médio. Com relação ao Ensino Superior localizam-se 02, sendo 01 que não concluiu e 01 que concluiu o Ensino Superior.

Quanto ao subgrupo com idade entre 42 e 45 anos, foram entrevistados 47 reeducandos, dos quais, 10 não são alfabetizados e 03 possuem uma alfabetização rudimentar. Dentre os 47 entrevistados, 17 possuem o Ensino Fundamental I incompleto e 04 concluíram. Com o Ensino Fundamental II incompleto, localizam-se 04. Com o Ensino Médio incompleto localizamos 06 e 03 com o Ensino Médio completo.

No subgrupo correspondente a idade entre 46 e 49 anos, foram entrevistados 29 reeducandos, dos quais 07 não são alfabetizados. Contudo, no Ensino Fundamental I incompleto, foram identificados 13 e apenas 01 que concluiu. Com relação ao Ensino Fundamental II incompleto, localizam-se 03 e 02 concluíram. Com o Ensino Médio incompleto temos 01 e com o Ensino Médio completo são 02.

No que se trata do subgrupo com idade entre 50 e 53 anos, dos 14 entrevistados, 03 não foram alfabetizados; 03 só possuem o Ensino Fundamental I incompleto; 04 o Ensino Fundamental completo e 02, o Ensino Fundamental II incompleto. Somente 02, dentre os entrevistados têm o Ensino Médio completo.

No subgrupo com idade entre 54 e 57 anos, identificam-se dos 12 reeducandos entrevistados, que 01 não é alfabetizado; 02 possuem alfabetização rudimentar; 04 têm o Ensino Fundamental I incompleto e 02 têm o Ensino Fundamental II incompleto. Dentre os entrevistados, 03 têm o Ensino Médio completo.

No que se refere ao subgrupo de reeducandos entre 58 e 61 anos, identificaram-se 03 sujeitos, a saber: 01, não alfabetizado; 01 possui o Ensino Fundamental I incompleto e 01, possui o Ensino Fundamental II incompleto.

No subgrupo que corresponde aos reeducandos com idade entre 62 e 65 anos, entrevistamos 02 sujeitos, a saber: 01 deles, com o Ensino Médio completo e o outro com o Ensino Superior completo. Finalmente, quanto ao subgrupo com idade entre 66 e 69 anos, localiza-se 01 com o Ensino Médio completo.

É fato a grande defasagem de oportunidades existentes para jovens pobres. De acordo com Cassab (2001, p. 86-87):

Com uma industrialização tardia em relação à Europa e ao Estados Unidos, o Brasil apresenta uma formação social na qual a desigualdade é seu traço mais saliente. Essa desigualdade está ainda acrescida do caráter racial que a pobreza assume, [...]. Apenas na primeira metade do século XX começou a surgir a figura do jovem trabalhador urbano e ainda assim branco, pois a condição de vida e de trabalho dos negros pouco mudou à sua situação anterior de escravos. [...]. Esses jovens apesar de vigiados e disciplinarizados como força de trabalho para a nova produção do tipo capitalista, ainda alcançaram algum lugar na vida social. Porém, ao lado deles estão os jovens pobres negros e mulatos presentes no espaço urbano. Estes jovens vão compor o esteriótipo do malandro [...] identificado como vagabundo, incurso no crime de viagem, ele é uma ameaça permanente à ordem e à eugenia da cidade.

É interessante registrar, igualmente, que a marca para pessoas que cometem crime no Brasil, esteve desde o início associada aos considerados pobres e assim se mantém até hoje: a imagem do descumpridor da lei, em significativa expressão e associada aquele jovem ou adulto negro ou pardo que perambula pela cidade.

Vale ressaltar que, de acordo com Cassab (2001), os impactos produzidos pelos processos de globalização em curso, quanto a modernização das formas de reprodução do capital, afetam diretamente as condições de vida dos mais pobres; desde a vida material, às suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho, até a organização das instituições políticas de ordenamento da vida social. Ainda para a mesma autora (CASSAB, 2001, p. 20), “a complexidade destes processos indica a profundidade em que os mecanismos de exclusão social atuam sobre os sujeitos”.

Prova disso, é o reflexo que esta pesquisa sinaliza, quando ao estratificar cada pavilhão e o respectivo percentual de entrevistados, traduz uma realidade cruel e excludente, no tocante a inclusão na Educação Formal, a

saber: no Pavilhão 15, dos 34 entrevistados, apenas 05 foram identificados cursando a Educação Formal, o que corresponde a 14,71%; no Pavilhão 16, dos 217 entrevistados, 32 foram identificados cursando a Educação Formal, o que corresponde a 14,75%; no Pavilhão 17, dos 165 entrevistados, nenhum encontrava-se incluído na Educação Formal, o único pavilhão no qual não identificamos reeducandos inseridos na Educação Formal. Vale salientar, que os reeducandos que se encontram nesse pavilhão também não participam de outras práticas educativas e de atividades laborais ofertadas na instituição, pois o mesmo é reconhecido na Instituição Penal como o pavilhão de sujeitos envolvidos com facção.

No Pavilhão 18, dos 86 entrevistados, apenas 08 foram identificados cursando a Educação Formal, o que corresponde a 9,30%; no Pavilhão 19 - A, foram entrevistados 104 reeducandos, destes, 26 participavam da Educação Formal, equivalendo a 25,00%; enquanto que no Pavilhão 19 - B, dos 80 entrevistados, apenas, 09 estavam inseridos na Educação Formal, implicando em 11,25%; já no Pavilhão 20 B, o 3º pavilhão, em número de entrevistas realizadas, dos 131 entrevistados, apenas 02, estavam incluídos na Educação Formal, trata-se, portanto, excluindo-se o Pavilhão 17, do pavilhão com o menor percentual de reeducandos cursando a Educação Formal, correspondendo a 1,53%; no Pavilhão 21 - A, 97 reeducandos foram entrevistados, destes, apenas, 07 encontravam-se incluídos na Educação Formal, correspondendo a 7,21%; no Pavilhão 21 - B, foram entrevistados 126 reeducandos, entretanto, somente 07 estavam cursando a Educação Formal, implicando em 5,56%, no H do Pavilhão 19, H do Pavilhão 21 e no Reconhecimento, 35 reeducandos foram entrevistados, destes, apenas 04 estavam inseridos na Educação Formal, o que corresponde a um percentual de 11,43 %.

Uma outra realidade que adquire relevo nesse estudo é a trajetória escolar dos reeducandos, dos 1.075 entrevistados, um quantitativo de 169 estavam estudando no momento da prisão, o que corresponde a um percentual de 15,72%; 12 não souberam informar se estavam ou não estudando e 12 não quiseram informar. Quanto aos reeducandos que já haviam interrompido a trajetória escolar, temos um quantitativo de 882, correspondendo a um

percentual expressivo de 84,28%. No tocante aos motivos dessa interrupção, os que apresentaram maior frequência, foram: necessidade de trabalhar para se manter; desinteresse pelos estudos; envolvimento com o crime e necessidade de trabalhar porque formou família na juventude.

Desse modo, os reeducandos entrevistados fazem parte de um cenário socioeconômico, representado pela falência das políticas sociais estatais, em que determinados grupos sociais são marginalizados nas relações sociais, e identificados como fonte de ameaça à ordem social.

Logo, para a maioria dos entrevistados, essa realidade se revela; pois, o jogo de forças e o confronto de tendências e interesses são latentes. Isso reflete o exercício de uma cidadania às avessas, que ao invés de estabelecer oportunidades, aumenta ainda mais o hiato entre sociedade e reeducandos e entre os próprios, quando um percentual de 9,30% tem acesso à Educação Formal, em detrimento de uma ampla maioria, que não tem, ou seja, do universo total de 1.075 participantes da pesquisa, apenas 100 reeducandos estão inseridos na Educação Formal ofertada no Sívio Porto.

Os dados a seguir irão tratar dos reeducandos inseridos ou não na Educação Formal, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os respectivos Segmentos em que se encontram, a partir de cada estrato; isto é, por Pavilhão.

Desse modo, apresenta-se que, no Pavilhão 15, dos 34 entrevistados, 29 não participam da Educação Formal, enquanto que, 02 deles estão inseridos no Programa Brasil Alfabetizado, cursando a Alfabetização, no 1º Segmento da EJA temos 02; cursando o 2º Segmento da EJA apenas 01; temos, portanto, que dentre os entrevistados, apenas 05 estão inseridos na Educação Formal, o que corresponde a 14,71%.

No Pavilhão 16, dos 217 entrevistados, 184 não participam da Educação Formal; enquanto que, 05 deles estão inseridos no Programa Brasil Alfabetizado, cursando a Alfabetização; 16 cursando o 1º Segmento da EJA; 07 cursando o 2º Segmento da EJA; cursando o Ensino Médio da EJA identificamos 03; no Projovem, apenas 01 reeducando e 01 entrevistado não informou, se estava ou não inserido na Educação Formal; portanto, dentre os

entrevistados, apenas 33 estão inseridos na Educação Formal, correspondendo a 15,21%.

Quanto ao pavilhão 17, dos 165 entrevistados, nenhum deles está inserido na Educação Formal, ou seja, 100% dos entrevistados.

No Pavilhão 18, dos 86 entrevistados, 78 reeducandos não participam da Educação Formal; enquanto que, 06 deles estão cursando o 1º Segmento da EJA; temos ainda, 01 cursando o 2º Segmento da EJA e cursando o Ensino Médio da EJA, também identificamos 01; portanto, dentre os entrevistados, apenas 08 estão inseridos na Educação Formal, o que corresponde a 9,30%.

No tocante ao Pavilhão 19 - A, dos 104 entrevistados, 78 reeducandos não participam da Educação Formal; enquanto que, 05 deles estão inseridos no Programa Brasil Alfabetizado, cursando a Alfabetização; 07 entrevistados estão cursando o 1º Segmento da EJA; temos ainda, 05 cursando o 2º Segmento da EJA e cursando o Ensino Médio da EJA, identificamos 09; portanto, dentre os entrevistados, 26 reeducandos estão inseridos na Educação Formal, o que corresponde a 25,00%.

No Pavilhão 19 - B, dentre os 80 entrevistados, 71 reeducandos não participam da Educação Formal, enquanto que, apenas 05 entrevistados estão cursando o 1º Segmento da EJA e no Ensino Médio da EJA identificamos 04; portanto, dentre os entrevistados, 09 estão inseridos na Educação Formal, o que corresponde a 11,25%.

Dentre os pavilhões nos quais identificamos reeducandos inseridos na Educação Formal, o Pavilhão 20 - B é o que apresenta o menor percentual; identificamos, dentre os 131 entrevistados apenas 02 cursando o 2º Segmento da EJA, o que corresponde a um percentual de 1,53%, ficando atrás, apenas, do Pavilhão 17, no qual 100% dos entrevistados, não estão inseridos na Educação Formal.

Com relação ao Pavilhão 21 - A, dentre os 97 entrevistados, 90 não participam da Educação Formal, enquanto que, 02 entrevistados, estão cursando o 1º Segmento da EJA, 02 estão cursando o 2º Segmento da EJA, quanto ao Ensino Médio da EJA, identificamos 02 e no Projovem Urbano, temos 01; portanto, dentre os entrevistados, 07 reeducandos estão inseridos na Educação Formal, o que corresponde a 7,22%.

Quanto ao Pavilhão 21 - B, no universo de 126 entrevistados, 119 reeducandos não participam da Educação Formal; enquanto que apenas 01 entrevistado está cursando o 1º Segmento da EJA; 03 estão cursando o 2º Segmento da EJA e 03 estão inseridos no Ensino Médio da EJA; assim, dentre os entrevistados, 07 reeducandos estão inseridos na Educação Formal, o que corresponde a 5,56%.

No H do Pavilhão 19, H do Pavilhão 21 e Reconhecimento, dentre os 35 entrevistados, 31 reeducandos não estão inseridos na Educação Formal; identificamos 01 no 1º Segmento da EJA; 02 no 2º Segmento da EJA e 01 no Ensino Médio da EJA, totalizando um quantitativo de 04 reeducandos inseridos na Educação Formal, o que equivale a 11,43%.

Os dados apresentados refletem que a oferta de Educação Formal atende a um grupo muito pequeno de reeducandos. Vale salientar, que no pavilhão 17, dos 165 entrevistados, o percentual de 100% não está incluído na Educação Formal, e nos demais pavilhões, acima caracterizados, identificamos percentuais pouco expressivos, no tocante a inserção. Podemos concluir que a Educação Formal, não encontra ressonância na Instituição Penal, apesar dos avanços encontrados na Legislação que trata do direito a Educação Formal em espaços de privação de liberdade.

2.2. Motivações para estudar no Sílvio Porto

À luz dos números, dos 1.075 entrevistados, conforme explicitado anteriormente, os 100 reeducandos incluídos na Educação Formal, ofertada na Instituição Penal, retratam a motivação para estudar no Sílvio Porto.

Quanto à existência de motivação para estar inserido na Educação Formal, temos o seguinte cenário: na faixa etária dos 18 aos 21 anos, 05 reeducandos se sentem motivados; na faixa etária dos 22 aos 25 anos identificamos 15; na faixa etária entre 26 aos 29 anos são 12; na faixa etária que vai dos 30 aos 33 anos localizamos 20; na faixa etária dos 34 aos 37 anos, um quantitativo de 18 relataram que se sentem motivados; na faixa etária entre 38 aos 41 anos tivemos 20 reeducandos; na faixa etária dos 42 aos 45 anos,

identificamos 06; na faixa etária dos 46 aos 49 anos apenas 02; na faixa etária dos 50 aos 53 anos não identificamos nenhum reeducando; na faixa etária dos 54 aos 57 anos apenas 01 e na faixa etária entre 58 aos 61 anos também identificamos 01. Não identificamos nenhum reeducando na faixa etária dos 62 aos 65 anos e na faixa etária dos 66 aos 69 anos.

Os dados apresentados acima revelam que na faixa etária mais jovem, que vai dos 18 aos 21 anos, a motivação para estudar está presente em um pequeno grupo de reeducandos, apenas 05, o que corresponde a um percentual de 5,0%. Revela ainda que a medida que a faixa etária se eleva, ou seja, a partir dos 42 aos 69 anos, a motivação para estudar diminui ou inexiste, apenas um percentual de 10,0% afirma motivação para estudar, o que corresponde a um quantitativo de 10 reeducandos. No intervalo que compreende a faixa etária entre 22 aos 41 anos, concentra-se o maior quantitativo de reeducandos que afirmam a motivação para estudar, são 85, o que corresponde a um percentual de 85%.

No tocante as motivações para permanecer na Educação Formal, as que apresentaram maior frequência, são: adquirir conhecimento; alfabetizar-se (ler e escrever); continuar os estudos; elevar o nível de escolaridade para o mercado formal de trabalho; mudar de vida para não mais se envolver com o crime; ressocialização; sair do pavilhão; desopilar a mente; ser um bom exemplo para os filhos e melhorar a forma de se expressar.

Assim falar em motivação, é antes de tudo, tratar das possibilidades que esse modelo de ensino em voga poderá proporcionar em termos de oportunidades futuras aos alunos e, particularmente, aqueles que se encontram encarcerados.

Desta forma, a motivação para se estudar no cárcere, deve estimular a criatividade, o espaço da fala e da escuta, do ensino e da aprendizagem, mediados por contextos de vida como conteúdo escolar, em um movimento de problematização e sistematização da realidade; portanto, viabilizar uma leitura crítica, envolvendo aprendizagens que vão além do domínio de conteúdos disciplinares e da mera recitação do conceito de conteúdo, uma vez que significa aprender a problematizar, a fazer perguntas, a interpretar a realidade no que ela tem de aparente, de visível, mas também, no que ela tem de

invisível, de mais profundo, conforme apontam Lopes e Amorim (orgs., 2018). Trata-se, portanto, de realizar um mergulho e provocar um movimento entre os elementos que compõem o cenário a ser analisado, esse processo conduzirá a leitura do dito e do não-dito.

Do contrário, o processo de motivação para o estudo pode se restringir, em sua grande expressão, a remição da pena, o que significa um retrocesso do ponto de vista dos objetivos educacionais conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (2008). Daí a importância de observar as respostas obtidas nas entrevistas, a fim de se propor uma reflexão crítica sobre a realidade encontrada naquela Instituição Penal, quanto aos desdobramentos do seu processo de Educação Formal.

Assim, o ensino cárcere deverá ter como finalidade a reflexão, partindo da própria experiência do reeducando, no entanto, ultrapassando-a, superando-a e atingindo níveis cada vez mais complexos. De acordo com Neto e Santiago (2018, p. 150-151):

Ensinar e aprender, nesse sentido, é buscar desocultar a razão de ser das coisas e das relações. Ensinar sem perder de vista que é direito [...] aprender os conhecimentos que se produzem social e historicamente, mas também ser respeitados em seu saber de classe [...].

Outrossim, na atualidade da Política Educacional, se incorporam demandas de segmentos excluídos e até mesmo invisibilizados, que emergem na cena contemporânea; entretanto, esses sujeitos só poderão forjar uma força de resistência por uma educação dialógica e problematizadora, dentro da dialética de opressão e transformação, enquanto bandeira de luta de segmentos organizados da sociedade. Segundo Giroux (1986, p. 11): “É nessa tensão entre uma realidade social, marcada pela opressão, e narrativas de lutas históricas e contemporâneas, que o terreno da resistência é produzido e trabalhado”. Ainda conforme Giroux (1986, p. 11-12):

É esse jogo entre história, memória, voz e ação que deixa a história em aberto. Ao mesmo tempo, estabelece a base para formas de pedagogia nas quais homens e mulheres [livres ou encarcerados] podem produzir e experienciar, subjetivamente, as formas sociais e culturais que lhes permitirão criar um discurso e um conjunto de relações sociais nos quais a base para formas de comunidade possam emergir.

Esta concepção de educação distancia-se de uma proposta de formação minimalista e imobilizadora do homem excluído, que os fixam em seus lugares de oprimidos. Ela busca romper com a relação de desigualdade, a fim de alcançar uma sociedade justa e igualitária, que busca orientar os sujeitos para lutar e conquistar direitos como forma de mitigação das desigualdades sociais. Conforme Silva et al. (2018, p. 187-188):

É necessário perceber que, na prática educativa problematizadora, deve haver a possibilidade de intervenção coletiva, a partir de uma conscientização individual, nas ações gerais desenvolvidas no mundo. Esta intervenção, não deve, contudo, ocorrer de cima para baixo, pois estaríamos sempre vulneráveis aos interesses egoístas da classe dominante. A situação de luta ou de busca ao qual se insere o contexto de uma educação problematizadora em muito tem haver com a humanização do homem, pois Silva (2017) destaca a luz de Freire, que: [...] humanizar significa concretizar a superação das estruturas opressoras, por meio de ação pedagógica, a qual oprime, discrimina, silencia e nega culturas, individualidades, etnias, relações equânimes entre os gêneros os sexos e suas orientações e etc. (sic.) (p.32).

Para Giroux (1986):

Dentro dos modos mais autoritários de disciplina e de controle de sala de aula estão imagens fugazes de **liberdade** que representam relações muito diferentes. É esse aspecto dialético do conhecimento que precisa ser desenvolvido como parte de uma pedagogia radical. Ao contrário das explicações tradicionais e liberais da escolarização, [...], a teoria crítica dirige a educação para um modo de análise que enfatiza as rupturas, descontinuidades e tensões na história, todas as quais se tornam valiosas na medida em que enfatizam o papel central da ação humana e da luta, ao mesmo tempo que revelam o hiato existente entre a sociedade atual e a sociedade como poderia ser. (Giroux,1986, p. 57, grifo nosso).

A escola no cárcere, a Educação Formal e não-formal ofertada nessa escola, não deve constituir-se enquanto espaço de reprodução da estrutura de poder hierarquizada, verticalizada e imobilizante, que ainda permanece como o cerne do aprisionamento, não deve estar a serviço do adestramento de “corpos dóceis”.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se, pois, que o Sistema de Educação Formal, implantado no Sílvio Porto, sinaliza um distanciamento para a maioria dos reeducandos, primeiramente, em consequência da diminuição de investimentos públicos por parte do Governos Federal e Estadual, deixando à própria sorte, um segmento da sociedade já excluído social e economicamente, quando em liberdade, e quando na condição de reeducandos, a gestão penitenciária, dá continuidade ao processo exclusão, na medida em que apenas 9,30% dos reeducandos, acessam o direito de ser incluído na Educação Formal ofertada no Sílvio Porto.

Desse modo, os reeducandos entrevistados, fazem parte de um cenário socioeconômico, representado pela falência das políticas sociais estatais, em que determinados grupos sociais são marginalizados nas relações sociais, e identificados como fonte de ameaça à ordem social.

Igualmente, a dinâmica dos processos de exclusão social, apontam como tais grupos são responsabilizados por sua própria exclusão, na trilha dessa discussão, Cassab (2001, p. 21-22), utiliza a noção de duplo passaporte formulada por Jameson (1994):

Essa noção refere-se a identidades duplas, que cruzam inserções “problemáticas” na vida social, conferindo, através do domínio da cultura, especificidades ao grupo referido que ultrapassem a própria divisão de classes, combinando [...] elementos de segmento social e de minorias. Essa noção coloca em relevo os estereótipos “aderidos” a esses grupos.

Ainda segundo Cassab (2001, p. 22):

Porém, se é verdade que esses sujeitos carregam, muitas vezes em seu corpo, os sinais da exclusão, é também verdade que os sujeitos constroem, no curso de sua vida, portanto em sua vivência e nas experiências que integram com outros sujeitos, circuitos onde buscam estar. O desafio de construir a noção de exclusão através da ótica do sujeito precisa [...] considerar esses aspectos das ações dos sujeitos.

Assim, faz-se mister compreender que a exclusão não é uma categoria isolada, ela precisa de interlocução e, nesse momento, os sujeitos ou mais precisamente, aqui em tela, os reeducandos, são excluídos de alguns espaços e incluídos em outros.

Para GUARESCHI (1992, p.5) apud CASSAB (2001, p.22): “[...] O excluído não existe por si mesmo. Ele é uma realidade sempre ligada a outra. Se digo que alguém é excluído devo logo perguntar: excluído de onde? Ou excluído por quem? O ser excluído de algum lugar implica que existe esse outro lugar”.

A educação apresenta-se como uma condição para o desenvolvimento humano, associada ao nível da Educação Formal da população. Os níveis da educação estão fortemente associados, ao nível de renda da população: as populações menos escolarizadas possuem um nível de renda inferior ao daquelas com maior número de anos da Educação Formal. (GÓES & LAPLANE, 2013).

Fala-se, à luz dessa realidade, em adequar o sistema educacional às “novas” necessidades. Conforme Góes e Laplane (2013), uma escola que delinea as aquisições necessárias aos alunos de maneira muito específica, geralmente, não consegue alcançar os objetivos propostos. Pois, o que se visualiza, é que, o processo de Educação Formal se efetiva de modo particular, “[...] uma parte dos alunos é promovida e atravessa os vários níveis, outra é marginalizada e outra parte, ainda, é definitivamente excluída. Isso ocorre porque a escola é uma instituição bastante rígida [...]”. (GÓES; LAPLANE (orgs.), 2013, p. 10).

Diante das contradições o Sistema da Educação Formal, a escola ainda é um dos meios mais qualificados para viabilizar o processo de inclusão social, não de forma enviesada, mas, no cerne do contexto das oportunidades, ao qual, a sociedade de classes, reconhece. Por isso, apesar do discurso educacional em diversos momentos ser mistificado, demonstrando que o acesso à educação é garantido a todos os cidadãos, esse discurso vem sendo desconstruído, sob a ótica de que as oportunidades não são as mesmas para todos, bem como o acesso à educação de qualidade.

Sobre tal realidade, a pesquisa revelou a ausência de critérios definidos e transparentes quanto à seleção dos reeducandos ao acesso ao ensino formal, no Sílvia Porto. O que se apresentou foi uma lógica discriminatória, que envolve relação de poder, de privilégios, da boa vontade de

quem seleciona e de sua convicção pessoal. Essa convicção é o que perpassa a realidade da Educação Formal, na referida Instituição Penal.

Sinaliza-se, portanto, no Sílvio Porto, que a inclusão na Educação Formal representa um mecanismo discursivo que opera para assegurar a eficácia do discurso, não sendo tratado enquanto direito extensivo a todos os reeducandos, pois, em certo momento o discurso contradiz a sua realidade educacional, caracterizada por instalações físicas e quadro docente, insuficientes, o que conseqüentemente, impacta negativamente na oferta de vagas. Além disso, ao circunscrever a inclusão no âmbito da Educação Formal e ignorar suas relações com outras políticas e instituições sociais, esse discurso desqualifica as tensões e contradições no qual a perspectiva inclusiva se insere.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Mayra de Queiroz. **A demanda social pela educação e a inserção do serviço social na educação brasileira**. Campinas: Papel Social, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Persona, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. 16. ed. São Paulo: Rideel, 2010. (Coleção de leis Rideel).

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer (CNE/CEB) Nº 11, de 10 de maio de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 2, de 19 de maio de 2010. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2010.

_____. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Resolução Nº 3, de 11 de março de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2009.

_____. Decreto Nº 7.626, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2011.

_____. Lei Nº 7.210, de 11 de julho de 1984. **Lei de Execução Penal (LEP)**. São Paulo: Rideel, 1998. (Série Compacta).

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 jun. 2018.

_____. Lei Nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 17 jul. 2008. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11741-16-julho-2008-578206-publicacaooriginal-101089-pl.html>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

CASSAB, M. A. T. **Jovens pobres e o futuro: a construção da subjetividade na instabilidade e incerteza**. Niterói: Intertexto, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramallete. 31. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Tradução Ângela Maria Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. (Org.). **Políticas e práticas de Educação inclusiva**. 4. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção Educação Contemporânea).

GUARESCHI, Pedro. **Sociologia da Prática social**. Petrópolis: Vozes, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Trimestral, Tabela 5918: População, por grupos de idade**. 2018. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/5918>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

JAMESON, Fredric. Sobre os Estudos de Cultura. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 39, p. 11-48, jul. 1994

LOPES, Eduardo Jorge; AMORIM, Roseane Maria. (Org.). **Paulo Freire: culturas, ética e subjetividade no ensinar e aprender**. João Pessoa: CCTA, 2018.

LOPES NETO, José; SANTIAGO, Eliete. Uma Leitura de Escola a partir dos Princípios Freirianos. In: LOPES, E. J.; AMORIM, R. M. (Org.). **Paulo Freire: culturas, ética e subjetividade no ensinar e aprender**. João Pessoa: CCTA, 2018.

ONOFRE, E. M. C.; LOURENÇO, A. da S. (Org.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. São Carlos: EdUFScar, 2011.

SILVA, E. J. L. da et al. Editorial. **Revista Educare**, João Pessoa, PB, v. 1, n. 2 jul./dez.2017. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/educare>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

UNESCO. **Educação de Adultos em Retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília, 2014.