

ALEXANDRE DA SILVA AGUIAR

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE E O
PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS EM UNIDADES PENAIS
DO ESTADO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

BELO HORIZONTE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG

2012

ALEXANDRE DA SILVA AGUIAR

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE E O
PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS EM UNIDADES PENAIS
DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Tese apresentada ao curso de Doutorado em
Educação da Universidade Federal de Minas
Gerais, como requisito parcial à obtenção do
título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura,
Movimentos Sociais e Ações Coletivas

Orientador: Prof. Dr. Leôncio José Gomes
Soares

Coorientador: Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira
Gonçalves

BELO HORIZONTE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG

2012

A282e
T

Aguiar, Alexandre da Silva, 1965--
Educação de jovens e adultos privados de liberdade e o programa nacional de inclusão de jovens em unidades penais do estado do rio de janeiro : / Alexandre da Silva Aguiar. - UFMG/FaE, 2012.
199 p., enc.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador : Leôncio José Gomes Soares.
Co-orientador : Luiz Alberto Oliveira Gonçalves.
Bibliografia : f. 164-171.
Apêndices : f. 176-187.
Anexos : f. 188-194.

1. Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Brasil) . 2. Educação de Adultos. 3. Direito a educação. 4. Políticas públicas -- Educação. 5. Juventude -- jovens em conflito com a Lei -- Educação. 5. Juventude -- Assistência em instituições. 6. Juventude -- Políticas públicas. 7. Prisioneiros -- Educação. 8. Reformatórios.

9. Prisões. 10. Educação e Estado.

I. Título. II. Soares, Leôncio José Gomes. III. Gonçalves, Luiz Alberto Oliveira IV. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação.

CDD- 374

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação

Doutorado em Educação

Tese intitulada EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE E O PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS EM UNIDADES PENAIS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, de autoria de ALEXANDRE DA SILVA AGUIAR, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores doutores e aprovada em fevereiro de 2012.

Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares – Orientador

Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves – Co-orientador

Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Timothy Denis Ireland

Universidade Federal da Paraíba

Prof. Dr. Elionaldo Fernandes Julião

Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Geraldo Magela Pereira Leão

Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dra. Carmem Lúcia Eiterer

Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, 29 de fevereiro de 2012.

DEDICATÓRIA

*Para minha mãe, Mercedes, mulher forte, guerreira, “trabalhadeira e bem parideira”,
nas palavras de Cora Coralina, cujas coragem e força me serviram mais uma vez de
exemplo nos momentos finais de elaboração deste trabalho.*

AGRADECIMENTOS

Ao professor Leôncio Soares, não apenas pelas orientações, mas pelo incentivo e confiança constantes;

Ao professor Luiz Aberto, pela disponibilidade e por sua orientação discreta e respeitosa, mas sempre objetiva e definitiva para algumas mudanças de rumo nas análises aqui apresentadas;

Ao professor Hugo Rangel Turrijo, pela acolhida e orientações no período de estágio na Universidade de Guadalajara, México;

Aos professores Bernardo de Oliveira, Carmem Eiterer, Geraldo Leão, Inês Teixeira, Juarez Dayrell, Julio Diniz, Nilma Gomes e Rogério Cunha, da Faculdade de Educação da UFMG, pela acolhida, incentivo e contribuições dadas ao meu projeto;

A Rose, Daniele e Ernani, funcionários da Secretaria do Programa de Pós-Graduação da FAE, que tantas vezes me socorreram a distância;

Aos amigos da EJA de Belo Horizonte Ana Rosa, Analise, Clarice, Charles, Fernanda Jerry, João, Heli, Olavo e Ramuth, pela acolhida e pelos muitos socorros presenciais e a distância;

Aos amigos mestrandos e doutorandos Ana Amélia, Andreia, Dimir, Fernanda, Francisco, Júlio, Luiz Felipe, Mariana, Neilton, Renata, Rodrigo, Rosa Porcaro, Saulo, Samy e Simone, por compartilharem dúvidas, angústias e conquistas nesta caminhada;

Aos amigos de Guadalajara Angélica, Argentina, Gloria, Jorge, Manoel, Ivan, Santiago, que tornaram menos solitária a estada no México;

Aos amigos Gerardo, Diego e Dario Alatorre, que me acolheram na Cidade do México e a Cesar, Rebeca e Marcio Caetano, que me introduziram na Universidade Autônoma do México – UNAM;

Ao apoio do CNPq, CAPES e FUMP em diferentes etapas deste percurso;

Aos companheiros do Projeto Educando para Liberdade Carlos Teixeira, Bárbara Santos, Fábio Sá, Elionaldo Julião, Michelle Moraes, Rosângela Peixoto e Timothy Ireland, com os quais despertei meu interesse e curiosidade científica pelo universo prisional;

Aos companheiros do GT do ProJovem Urbano Prisional Carlos Teixeira, Rejane Braga, Mari Lane Carvalho, Simone Cerveira, Renata Villas Boas e Maria Adélia, pelas reflexões conjuntas sobre o atendimento educacional aos jovens no sistema prisional;

A Jaciana Lima e Michelly Araújo, coordenadoras de polo do PJUP do Rio de Janeiro, que muitas vezes tornaram menos difíceis os processos burocráticos para meu ingresso nas unidades penais investigadas;

Agradeço aos amigos Damien Baroni, pela produção do resumo em francês; ao Professor Timothy Ireland, pela versão em inglês; e a Alvanísio Damasceno, pela revisão final do texto;

Aos amigos Bob Siqueira, Fátima Machado, Maria Luiza, Mônica Sacramento, Geyson, Lúcia Maria, Marilena Cunha, Eliane Ribeiro e Izabela Bocayuva, pelo apoio e incentivo constantes.

RESUMO

Este estudo trata da educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade, tendo como foco as políticas públicas que visam à efetivação do direito à educação nas prisões. Partindo de dados sobre o sistema penitenciário brasileiro, analisa as políticas de execução penal vigentes em nosso país e os recentes avanços no campo das políticas educacionais que visam à oferta de educação em espaços de privação de liberdade. O estudo apresenta as ações governamentais implementadas a partir de 2005, destacando como principais conquistas desse período a definição das Diretrizes Nacionais para Educação em Prisões e o reconhecimento dos indivíduos privados de liberdade como sujeitos de direitos e público potencial das ações e políticas educacionais que levam em consideração a diversidade e a inclusão.

Ao mesmo tempo, aponta para as contradições e dualidades que fundamentam a execução dessas políticas e fazem com que elas se tornem, em alguns casos, inexecutáveis, ou, quando postas em prática, não levem em consideração a complexidade do espaço prisional e as especificidades de seu público. Tendo como principal alvo da investigação o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano, a pesquisa foi realizada entre 2009 e 2011 em duas unidades penais do estado do Rio de Janeiro que abrigaram o Programa em caráter experimental, no âmbito das ações do Pronasci – Programa Nacional de Segurança com Cidadania.

No que tange às políticas de juventude que visam ao atendimento da população jovem excluída em nosso país, o estudo revela que os programas e projetos que contemplam a população privada de liberdade são ainda tímidos e muitos não chegam sequer a sair do papel. Se a maioria dos projetos anunciados como parte da Política Nacional de Juventude destaca a necessidade de valorização, reconhecimento e visibilidade dos jovens, esses são princípios que parecem não valer para os jovens encarcerados, mantidos ainda na completa invisibilidade. Com relação às políticas de educação de jovens e adultos, o Programa analisado aponta para algumas experiências que não podem ser desprezadas no momento em que sua gestão deixa a Secretaria Nacional de Juventude e passa a ser de responsabilidade da Secadi/MEC, exigindo desse órgão propostas pedagógicas que contemplem as especificidades e interesses do público jovem privado de liberdade.

A metodologia utilizada nesta pesquisa, apesar de dialogar com alguns dados quantitativos referentes ao perfil dos jovens atendidos pelo Programa, foi de caráter essencialmente qualitativo, e o processo de escuta dos atores envolvidos se deu através da realização de entrevistas e grupos focais, com base em roteiros previamente elaborados, cuja finalidade era conhecer a trajetória escolar e profissional desses sujeitos e suas percepções sobre o direito à educação nas prisões, além de suas expectativas com relação ao Programa. A partir da fala de educadores, agentes

penitenciários, alunos e gestores envolvidos com a oferta do ProJovem Urbano em Unidades Penais, o estudo tem por objetivo identificar as contribuições dessa experiência para o aprimoramento das políticas públicas para esse segmento.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Direito à Educação; Educação em Prisões; Políticas Públicas; Políticas de Juventude

ABSTRACT

This study deals with the education of young people and adults deprived of their liberty, focusing on public policy which endeavours to make effective the right to education in prisons. Taking as its starting point data on the Brazilian prison system, it analyses the existing policy of penal execution and the recent advances in the field of education policy whose objectives are to secure the provision of education in prisons. The study presents government actions initiated in 2005, highlighting as the principal conquests of the period, the National Guidelines for Education in Prisons and the recognition of individuals deprived of liberty as subjects of rights and as the potential public for actions and policies of education which take into consideration both diversity and inclusion.

At the same time, it points to the contradictions and dualities which substantiate the execution of these policies and make them in some cases unworkable or, when put into practice, fail to take into consideration the complexity of the prison ambience and specificities of its public. Taking the National Programme for the Inclusion of Young People - Urban PROJOVEM, as the principal focus of investigation, the research was carried out between 2009 and 2011 in two penal units in the State of Rio de Janeiro which developed the Programme on an experimental basis, within the scope of the actions of PRONASCI – National Programme for Security with Citizenship.

With respect to policy for young people which aims to attend the young excluded population in Brazil, the study reveals that the programmes and projects which contemplate the population deprived of liberty remain timid and many do not even leave the drawing board. If the majority of projects announced as part of the National Youth Policy emphasise the necessity to recognize, give importance and visibility to young people, these are principles which appear not to be valid for imprisoned youth still maintained in complete invisibility. With regard to youth and adult education policy, the Programme under analysis suggests some experiences which cannot be ignored at a time in which its management is passed from the National Youth Secretariat to the Secretariat for Continuing Education, Literacy, Diversity and Inclusion at the Ministry of Education, demanding pedagogical proposals from this organ which contemplate the specificities and interests of those young people deprived of liberty.

Despite dialoguing with some quantitative data referring to the profile of young people attended by the Programme, the methodology employed for the research was essentially qualitative and the process of listening to the actors involved was carried out by holding interviews and focal groups based on previously elaborated scripts whose objective was to discover the school and professional trajectory of these subjects and their perceptions concerning the right to education in prisons, in addition to their expectations with regard to the Programme. Based on the discourse of educators, prison warders, students and managers involved in the implementation of Urban PROJOVEM in penal units, the study seeks to identify the contributions of the experience to improving public policy for this segment of the population.

Key words: Youth and Adult Education, Right to Education, Education in Prisons, Public Policy, Policy for Youth

RESUMÉ

Ce travail traite de l'éducation des jeunes et des adultes en situation de privation de liberté et met l'accent sur les politiques publiques qui visent l'exercice du droit à l'éducation dans les prisons.

En se basant sur les données relatives au système pénitentiaire brésilien ainsi que sur les politiques de l'exécution des peines en vigueur dans notre pays, cette étude met en avant les progrès significatifs en matière de politique éducationnelle visant l'offre d'éducation en milieu carcéral.

L'étude présente les actions gouvernementales implantées à partir de 2005 et souligne comme étant les principales conquêtes de cette période la définition des Directives Nationales pour l'Education en Prison et la reconnaissance des détenus comme étant bénéficiaires de droits et comme public potentiel des actions et politiques éducationnelles qui prennent en compte la diversité et l'inclusion.

Egalement, cette étude souligne les contradictions et dualités qui sous-tendent l'exécution de ces mêmes politiques et qui les rendent, dans certains cas, irréalisables lorsque, mises en pratique, elles ne prennent pas en compte la complexité de l'univers carcéral ni les spécificités de sa population.

Ciblant principalement le Programme National d'Inclusion des Jeunes – ProJovem Urbano, cette étude a été menée entre 2009 et 2011 dans deux unités pénales de l'Etat de Rio de Janeiro qui ont adopté ce programme à titre expérimental, dans le cadre des actions du Pronasci – Programme National de Sécurité et Citoyenneté.

En ce qui concerne les politiques de la Jeunesse qui assistent les jeunes exclus dans notre pays, l'étude révèle que les actuels programmes et projets destinés aux populations privées de liberté sont encore timides et peu sont mis en pratique.

Si la majorité des projets annoncés comme faisant partie de la Politique Nationale de la Jeunesse insiste sur la nécessité de valorisation, reconnaissance et visibilité de

l'ensemble des jeunes, il semblerait que ces principes ne s'appliquent pas aux jeunes détenus qu'on maintient encore dans l'invisibilité.

En ce qui concerne les politiques d'éducation des jeunes et adultes, le programme analysé met en avant certaines expériences qui ne peuvent être ignorées lorsque leur gestion passe du secrétariat national de la jeunesse aux mains du SECADI/MEC, exigeant alors de cet organe qu'il fasse des propositions pédagogiques qui prennent en compte les spécificités et intérêts du public jeune en privation de liberté.

Bien que l'on ait eu recours à des données quantitatives relatives aux jeunes bénéficiaires du programme, la méthodologie employée dans cette étude est essentiellement qualitative. Les protagonistes du programme ont été interrogés sur la base de questionnaires élaborés au préalable, le but étant de connaître leur trajectoire scolaire et professionnelle ainsi que leur perception du droit à l'éducation en prison et leurs attentes vis-à-vis du programme.

Ce travail traduit les impressions des enseignants, des agents pénitentiaires, des étudiants ainsi que de gestionnaires impliqués dans le projet ProJovem Urbano em Unidades Penais (Projovem Urbain em Unité Carcérale) et a pour but d'identifier les contributions de cette expérience afin d'améliorer les politiques publiques dans ce domaine.

Mots-clés : éducation des jeunes et adultes, droit à l'éducation, éducation en milieu carcéral, politiques publiques, politique de la jeunesse.

SUMÁRIO

Introdução e Procedimentos Metodológicos.....	12
1. O Sistema Penitenciário e a execução penal no contexto da nova penalogia e do processo de encarceramento no Brasil e no mundo.....	25
1.1. As políticas de segurança no Brasil e o sistema penitenciário: antagonismos e contradições.....	27
1.2. O papel da educação na política de execução penal: marco legal da EJA em espaços de privação de liberdade.....	31
1.3. Desafios para efetivação do direito à educação de jovens e adultos privados de liberdade.....	36
1.4. As políticas de execução penal e o tratamento penitenciário: a prisão não apenas como espaço de punição.....	38
1.5. A valorização da idéia de tratamento penitenciário como política de efetivação das assistências ao preso: a experiência do Rio de Janeiro.....	39
2. Educação de jovens e adultos em espaços de privação de liberdade: ações governamentais implementadas.....	44
2.1. O Projeto Educando para Liberdade	52
2.2. PRONASCI – Programa Nacional de Segurança com Cidadania: concepções e Práticas.....	60
2.3. O Projovem Urbano em Unidades Prisionais.....	66
2.4. A remição de pena pelo estudo.....	71
2.5. Diretrizes Nacionais para oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade em estabelecimentos penais.....	73
2.6. A educação em Prisões na América Latina.....	75
3. Políticas de juventude no Brasil.....	79
3.1. Políticas de juventude: 1995-2001.....	83
3.2. Políticas de juventude: 2003-2011.....	93
4. O Programa Nacional de Inclusão de Jovens em Unidades Penais.....	115

4.1. Projeto Pedagógico do Projovem Urbano e adequações ao contexto das unidades penais.....	120
4.2. O Projeto-piloto nos estados do Acre, Pará e Rio de Janeiro.....	127
4.3. O PJUP no estado do Rio de Janeiro: caracterização do campo e perfil dos jovens atendidos.....	132
4.4. A voz do PJUP no Rio de Janeiro: gestores, agentes de execução penal, educadores e alunos.....	139
Conclusão.....	159
Referências Bibliográficas.....	164
Lista de Siglas.....	172
Apêndices – Instrumentos da Pesquisa.....	176
Apêndice 1 – Roteiro Grupo Focal com Alunos (Início do Programa).....	177
Apêndice 2 – Roteiro Grupo Focal com alunos (Final do Programa).....	178
Apêndice 3 – Roteiro Grupo Focal Professores (Início do Programa).....	179
Apêndice 4 – Roteiro Grupo Focal com Professores (Final do Programa).....	180
Apêndice 5 – Roteiro Grupo Focal Agentes Penitenciários (Início do Programa)	181
Apêndice 6 – Roteiro Grupo Focal Agentes Penitenciários (Final do Programa)	182
Apêndice 7 – Roteiro Entrevista com Gestores.....	183
Apêndice 8 – Dados de Identificação dos Entrevistados.....	184
Apêndice 9 – Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	185
Apêndice 10 -Termo de Anuência – Diretores de Unidades Penais	187
Anexos -	188
Anexo 1 - Diretrizes Nacionais: educação em prisões.....	189
Anexo 2 – Lei n. 12.433 – Remição de pena pelo estudo	194

Introdução

A imobilidade forçada, a proibição do movimento é um símbolo poderosíssimo de impotência, de incapacidade e de dor. A marca da exclusão na era da compressão espaço-tempo é a imobilidade. (Bauman)

Este estudo está centrado na educação de jovens e adultos que cumprem pena de privação de liberdade em estabelecimentos penais do país. Seu foco são as políticas públicas voltadas para o atendimento a esse público, a partir da análise de um Programa do governo federal implantado em caráter experimental em três estados da Federação.

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem – existe desde 2005 como parte da Política de Juventude do governo federal. Originalmente criado para atender ao segmento juvenil mais vulnerável e menos contemplado pelas políticas públicas e sociais, o Programa estava voltado inicialmente para jovens dos grandes centros urbanos com idades entre 18 e 24 anos. Em 2008 sofreu reformulações, passando a se chamar ProJovem Urbano e ampliando a faixa etária de seu público para de 18 a 29 anos. O ProJovem Urbano em Unidades Prisionais (PJUP) é o resultado dessa ampliação e de um termo de cooperação firmado também no ano de 2008 entre a Secretaria Nacional de Juventude e o Departamento Penitenciário Nacional – DEPEN/Ministério da Justiça, no âmbito das ações do Programa Nacional de Segurança com Cidadania – PRONASCI.

No ano de 2008, quando o PJUP foi implantado em unidades prisionais dos estados do Acre, Pará e Rio de Janeiro, o Brasil já ocupava o quarto lugar entre os países com maior população prisional do mundo¹: 441.700 presos. Ao final de 2009, a população carcerária brasileira já havia crescido para 473.626 e, ao final de 2010, 496.251, registrando a cifra de quase meio milhão de pessoas presas em nosso país. Quanto ao

¹ Segundo dados do DEPEN, em 2008, a população prisional brasileira era menor apenas que a dos Estados Unidos (2,2 milhões), China (1,5 milhão) e Rússia (870 mil).

perfil dos presos brasileiros, sabemos que 73,83%, são jovens entre 18 e 34 anos, que a absoluta maioria é do sexo masculino (93,51%), que os pretos e pardos somam 56,43% dessa população e que 65,71% não completaram o ensino fundamental (DEPEN/INFOPEN, 2008, 2009 e 2010). Sabe-se ainda que a maior parte de nossos presos é oriunda de famílias pobres, que viviam nas favelas e periferias dos grandes centros urbanos e que não tiveram acesso a direitos básicos de cidadania antes de ingressarem na prisão.

Este último dado não pretende, de modo algum, favorecer associações entre pobreza e criminalidade, ou entre juventude e criminalidade, mas chamar a atenção para o fato de que esses grupos estão mais expostos aos riscos de envolvimento com a violência e o crime e mais facilmente se tornam alvos das políticas de segurança que, em nosso país, tendem, cada vez mais, a estigmatizar, demonizar e criminalizar os mais pobres (SOARES, 2004).

Segundo Wacquant (2001), a criminalização da pobreza não é um fenômeno exclusivo de nosso país, mas um modelo adotado em várias partes do mundo, que acompanha a lógica econômica e social fundada no individualismo e na mercantilização. Para o autor, “a penalidade neoliberal apresenta o seguinte paradoxo: pretende remediar com um ‘mais Estado’ policial e penitenciário o ‘menos Estado’ econômico e social”. (WACQUANT, 2001, p.7)

Em um contexto de inseguranças e medos e diante da tendência em negar a influência dos fatores socioeconômicos no crescimento e disseminação da violência urbana, o Estado tende a se eximir de toda e qualquer responsabilidade e os setores subalternizados são, cada vez mais, responsabilizados individualmente pelo fenômeno da violência, justificando assim as soluções criminalizantes e punitivas. “Num lugar onde a sedução do mercado atinge a todos simultaneamente, mas apenas alguns estão capacitados para saborear o banquete; aos *outros* – redundantes e inúteis – nada resta senão a exclusão” (FREIRE, 2005, p. 57 e 58).

Para Bauman (1999), a prisão aparece na sociedade contemporânea,

Como uma prolongada e talvez permanente forma de exclusão (com a pena de morte sendo o padrão ideal para medir a extensão de todas as sentenças) [...] O lema é tornar as ruas de novo seguras – e o que melhor promete a realização disso que a remoção dos “perigosos” para espaços para fora de alcance e de contato, de onde não possam escapar? (BAUMAN, 1999, p. 130).

O modelo de criminalização e punição da pobreza que adotamos hoje no Brasil ganhou força ao longo da década de 1990 com a política de “tolerância zero”, desenvolvida como Programa de Segurança na cidade de Nova York, disseminando-se posteriormente para outros países, inclusive o Brasil (WACQUANT, 2001). Esse programa representou o complemento policial indispensável do encarceramento em massa se concretizando numa “incessante perseguição aos pobres, penalizando os menores distúrbios, tais como a embriaguez, a jogatina, o tráfico, a mendicância, os atentados aos costumes, entre outros comportamentos considerados antissociais” (FREIRE, 2005, p. 65).

Se nos Estados Unidos o principal alvo desse modelo de política de segurança é a juventude negra e os imigrantes, em nosso país os dados sobre a população carcerária revelam que são também os jovens negros com baixa escolaridade e moradores das favelas e periferias dos grandes centros urbanos que compõem a grande massa dos encarcerados.

Trabalho realizado pelas pesquisadoras Silvia Ramos e Leonarda Musumeci trata da abordagem policial e discriminação na cidade do Rio de Janeiro e revela o racismo institucional presente nos setores de segurança e justiça penal, mostrando como essas práticas estão vinculadas a outras formas de filtramento, como os ligados a gênero, idade e classe social, refletindo diretamente na definição do perfil da população carcerária brasileira (RAMOS; MUSUMECI, 2005).

O fato de emprestar territorialidade ao perigo urbano, como vimos fazendo em nosso país, com a promoção do cerco policial em favelas e bairros pobres e periféricos, revela-se como um filtro que vem servindo para dar direção e foco aos “suspeitos”. Como se a solução para o problema do narcotráfico e do tráfico de armas, associados às manifestações de violência nos grandes centros urbanos, estivesse no ataque ao varejo,

com a matança² ou encarceramento de alguns que servem como bois de piranha nessa guerra, enquanto os verdadeiros responsáveis por ela estão protegidos e “acima das suspeitas”.

Dados da CPI do Sistema Carcerário Brasileiro, concluída em junho de 2008, revelam que entre 2003 e 2006 a Polícia Federal realizou em todo o país 216 operações em que foram detidas 3.712 pessoas, das quais apenas 432 foram condenadas e somente 265 foram presas. Em geral, essas pessoas eram políticos e empresários, pertencentes às classes sociais mais elevadas e seus crimes causaram prejuízos enormes aos cofres públicos e conseqüentemente à população brasileira.

Por outro lado, a CPI encontrou centenas de pessoas encarceradas por crimes simples como furtos de latas de leite, de peças de roupa, dívidas ou ameaças. Constatou também que em todo o país havia milhares de presos provisórios que aguardavam há anos por um julgamento.

A socióloga Laura Frade, da UnB, realizou levantamento sobre proposições parlamentares relacionadas ao crime apresentadas ao Congresso Nacional no período de 2003 e início de 2008. De acordo com o levantamento, das 648 propostas, somente duas estavam relacionadas a crimes de corrupção cometidos por não pobres, os chamados crimes de colarinho branco. Segundo a pesquisadora:

[...] na prática as leis são feitas para prender pobres e endurecer a vida deles e afrouxar a dos ricos [...] os parlamentares associam o crime à baixa instrução, por isso é difícil considerar que um juiz seja bandido. Se dentro de mim, acredito que o criminoso tem pouca educação, como que eu posso correlacionar o crime com alguém que tem formação superior.

(Entrevista concedida a Assessoria de Comunicação da UnB em 1/7/2007 – apud JULIÃO, 2009, p. 49).

As políticas de combate às drogas, implementadas há alguns anos nas favelas e periferias brasileiras e que ganharam grande força e visibilidade recentemente em cidades como o Rio de Janeiro e contam com o apoio da população e dos meios de comunicação, demonstram drasticamente a opção pela penalização da pobreza em nosso país:

² Dados do Mapa da Violência de 2011 revelam que os homicídios foram responsáveis por 39,7% das mortes de jovens. Quando analisados os homicídios por cor/raça, constata-se que para cada branco assassinado em 2008, morreram proporcionalmente mais dois negros nas mesmas circunstâncias (Mapa da Violência, 2011, p. 63 e 64).

A associação entre favelas e prisões agrega nova carga significativa aos ideais de segregação e neutralização dos membros supérfluos da sociedade. Em suma, a impossibilidade de um isolamento efetivo por parte dos muros das periferias tornou necessária a revalidação da instituição de controle social com maior capacidade de exclusão e imobilização (FREIRE, 2005, p. 71).

Para melhor compreensão desse fenômeno recorreremos aos conceitos de *criminologia do eu* e *criminologia do outro* propostos por Garland: a primeira, segundo o autor, é aquela que entende a criminalidade como um fenômeno da vida social contemporânea, que vê o criminoso como “agente racional, igual aos demais” e busca administrar essa realidade; e a segunda que nega esse aspecto da vida social, que vê o criminoso como “monstro” e propõe soluções de combate ao crime pautadas unicamente na punitividade, cuja “eficácia é puramente simbólica”, visando apenas a aplacar “os medos” e inseguranças de um determinado grupo social (GARLAND, 1999, p. 75).

Tal dualidade expressa nas políticas penais nos ajuda a compreender o porquê de o Brasil, apesar de possuir uma legislação tão avançada no campo da execução penal, não ser capaz ainda de garantir os direitos das pessoas presas, entre eles o direito à educação. Ou, como pretendemos demonstrar neste trabalho, como que as políticas que levam em consideração as assistências e o tratamento penitenciário, pautadas nos princípios dos direitos humanos, tendem a permanecer apenas como concepções que fundamentam propostas e documentos, mas não são postas em prática pela burocracia ou, quando o são, estão tão engessadas que não permitem levar em consideração, entre outras coisas, a complexidade do espaço prisional e as especificidades de seu público.

Olhando para o grande contingente de jovens que cumprem pena de privação de liberdade em nosso país, constatamos que a efetivação do direito à educação para esse público é um desafio a ser encarado pelo poder público, se consideramos, de fato, que a sociedade, do ponto de vista de uma construção democrática, necessita, para melhor delinear as suas feições culturais e políticas, da explicitação do pensamento e da capacidade criativa e decisória de todos os seus cidadãos e cidadãs – inclusive aqueles que permanecem excluídos das instâncias de participação e decisão, e que, quando estimulados e valorizados, demonstram imensa capacidade produtiva e criativa. (BEZERRA, 1992).

A opção pelo investimento nessa temática como campo de investigação se deve, primeiramente, a minha trajetória profissional no campo da educação de jovens e

adultos e educação popular como integrante, por cerca de 20 anos, da equipe de pesquisadores e educadores populares de uma organização não governamental³ com atuação em âmbito nacional. Deve-se também aos estudos realizados sobre a temática da violência e os direitos humanos que tiveram início ainda no período da graduação, no curso de filosofia, e que se completaram no mestrado em educação, no qual procurei abordar a alfabetização e a educação de jovens e adultos no contexto das desigualdades e da violência estrutural brasileira. Mais recentemente, minha inserção, ainda que pontual, em iniciativas governamentais voltadas para a educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade, foram decisivas para essa escolha.

Em 2005 e 2006, a participação como consultor do Projeto Educando para Liberdade permitiu-me conhecer a realidade do sistema penitenciário brasileiro e as condições de oferta de educação em prisões nos estados do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Goiás, Paraíba e Ceará. Nesses estados deu-se início, por iniciativa dos Ministérios da Justiça e da Educação, a um processo de escuta dos diferentes atores envolvidos com a oferta de educação em prisões. Em seguida, o I Seminário Nacional pela Educação nas Prisões⁴ ampliou essa escuta junto a representantes de todos os estados da Federação dando origem a um documento que serviu de texto base para as Diretrizes Nacionais para Educação em Prisões, aprovadas em 2010 junto ao CNE – Conselho Nacional de Educação e CNPCP – Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária.

Em 2008 e 2009 a consultoria para o PJUP possibilitou-me acompanhar o processo de implantação do Programa em unidades penais dos estados do Rio de Janeiro, Acre e Pará, onde se deu o contato com alunos atendidos pelo Programa, educadores, gestores e agentes penitenciários.

O estágio de seis meses realizado com o apoio da CAPES junto ao Departamento de Política e Sociedade da Universidade de Guadalajara, México, sob a supervisão do professor Hugo Rangel, especialista em educação em prisões, contribuiu para aproximar-nos de seus estudos sobre as experiências governamentais do campo da educação em prisões na América Latina, além de ajudar-nos a definir o foco deste estudo, priorizando a perspectiva das políticas públicas que visam à efetivação do direito à educação em prisões como um direito humano.

³ No período de 1990 a 2008 o pesquisador integrou a equipe do SAPÉ – Serviços de Apoio à Pesquisa em Educação, ONG com reconhecida trajetória e contribuição no âmbito da educação popular e educação de jovens e adultos.

⁴ Ver UNESCO, 2006 – *Educando para liberdade*: trajetória, debates e proposições de um projeto para educação nas prisões brasileiras.

A opção por focar este estudo na perspectiva do direito e das políticas públicas se deve também ao fato de que a maioria dos estudos realizados no Brasil sobre esta temática tem priorizado experiências específicas ou aspectos particulares da educação em prisões. Em um levantamento sobre os estudos realizados no campo da educação em prisões no período de 2003 a 2009 foram analisados cerca de 30 produções acadêmicas entre monografias, dissertações e teses e identificamos que as poucas abordagens que priorizam a perspectiva do direito são de Graciano (2005) e Ramos Neto (2006) e que as políticas públicas de educação em prisões ganham maior destaque apenas nos trabalhos de Julião (2003 e 2009).

Procedimentos metodológicos

A metodologia utilizada nesta pesquisa, apesar de dialogar com alguns dados quantitativos referentes ao perfil dos jovens atendidos pelo PJUP fornecidos pelo Sistema de Monitoramento e Avaliação do Programa, foi de caráter essencialmente qualitativo, e o processo de escuta dos atores envolvidos com a oferta do Programa e os alunos se deu através da realização de entrevistas e grupos focais, com base em roteiros previamente elaborados, cuja finalidade era conhecer a trajetória escolar e profissional desses sujeitos e suas percepções sobre o direito à educação nas prisões, além de suas expectativas com relação ao Programa.

Num primeiro momento as atividades de campo se deram nos três estados atendidos pelo Programa, onde, além dos grupos focais e entrevistas com agentes penitenciários e educadores, foram realizadas visitas de observação nas unidades penais. Na ocasião não foi possível reunir os alunos que se encontravam, ainda, em processo de seleção e composição das turmas. Cabe ressaltar que nos três estados as visitas às unidades foram realizadas juntamente com os professores que participavam de um processo de formação, a cargo da coordenação nacional do PJUP e das instituições formadoras conveniadas em cada estado. Isso possibilitou-nos observar as impressões dos grupos sobre o universo prisional, uma vez que muitos desses profissionais estavam entrando pela primeira vez em uma unidade penal.

As visitas se restringiram, por razões óbvias, aos espaços destinados às escolas construídas ou adaptadas para abrigar o Programa, como exigência do convênio firmado entre o Ministério da Justiça e as instâncias de administrações penitenciárias estaduais.

Neste primeiro momento foram ouvidos nos três estados 29 educadores, sendo seis no estado do Acre, oito no estado do Pará e quinze no estado do Rio de Janeiro.

Quanto aos agentes penitenciários, foram ouvidos 21 profissionais, sendo dez no estado do Acre, nove no estado do Pará e três no estado do Rio de Janeiro. Pela impossibilidade de realização de um grupo focal com agentes penitenciários no Rio de Janeiro, devido ao reduzido número de agentes designados para acompanhar o processo de implantação do Programa, foram realizadas três entrevistas individuais.

A opção por delimitar o campo de investigação ao estado do Rio de Janeiro se deveu à impossibilidade de acompanhar com a mesma frequência e intensidade o processo de execução do PJUP nos três estados, conforme previsto inicialmente, pois isso certamente causaria discrepâncias a qualquer tentativa de comparação dos resultados no momento de análise dos dados.

No Rio de Janeiro foi possível realizar visitas periódicas de observação ao campo além de entrevistas e grupos focais com os diversos envolvidos com o PJUP em diferentes momentos da execução do Programa.

Ao longo dos dezoito meses de execução do PJUP foram realizadas cinco visitas de observação às unidades que abrigaram o Programa no Rio de Janeiro, tendo sido realizados nesse período quatro grupos focais com alunos: dois em cada unidade, sendo os dois primeiros realizados três meses após o início das aulas e os outros dois no mesmo mês de conclusão do Programa.

Os educadores do Rio de Janeiro, que já haviam participado dos primeiros grupos focais relatados acima, foram também ouvidos dois meses antes do término do Programa.

Embora o número daqueles que se propuseram a participar dessa etapa da pesquisa viabilizasse a realização de um único grupo focal, foram realizados dois grupos apenas por questões de dificuldade de agendamento. Participaram nessa etapa cinco educadores em cada grupo.

No estado do Rio de Janeiro, além dos alunos, educadores e agentes penitenciários, foram ouvidos através de entrevistas individuais gestores do programa vinculados à Secretaria de Administração Penitenciária (SEAP) e um diretor de unidade penal.

Apesar das inúmeras tentativas de contato com a Secretaria de Estado de Trabalho e Renda (SETRAB), responsável juntamente com a SEAP pela oferta do Programa no Estado, não foi possível realizar nenhuma entrevista com profissionais dessa Secretaria.

Os roteiros de entrevistas e grupos focais utilizados nessa etapa de finalização do PJUP com educadores e alunos foram os mesmos utilizados na fase inicial, havendo apenas algumas reformulações em questões cujo objetivo era o de medir se houve mudanças de opinião com relação às percepções sobre o direito à educação nas prisões após a experiência com o Programa ou se as expectativas iniciais de cada grupo foram alcançadas ou não.

Nesse aspecto, levamos em consideração as recomendações de Becker (1994), sobre o trabalho de campo quando realizado ao longo de um determinado período. Para o autor, as ações das pessoas mudam de acordo com uma programação temporal regular: “dados coletados em épocas diferentes refletem realidades diferentes” (BECKER, 1994, p. 86). No entanto, “as pessoas podem não ter consciência da temporalidade de seu comportamento”, cabendo ao pesquisador não somente levar em consideração essas diferenças comportamentais no momento da interpretação dos dados como também evidenciar junto ao grupo essas mudanças nos diferentes momentos de coletas de dados.

No caso específico dos grupos focais realizados em momentos diferentes com educadores e alunos, muitos fatores contribuíram para evidenciar as diferentes realidades de cada situação. Para os professores, destacaríamos os inúmeros problemas enfrentados com a burocracia e o engessamento da proposta pedagógica do PJUP, identificados em diferentes etapas da execução do Programa. Para os alunos, o reduzido número dos que “perseveraram”, considerando o alto índice de evasão registrado no Programa e a própria transferência de unidade penal de um dos grupos foram fatores que ajudaram a evidenciar as diferentes etapas em que estava se dando a coleta de dados.

Outro aspecto que levamos em consideração nas observações e que também já foi lembrado por diferentes pesquisadores deste campo de investigação é que: “ouvir o homem preso não é tarefa simples, pois sendo a ordem e a disciplina marcas da ambiência prisional, todas as atividades que ocorrem em seu interior buscam esses objetivos” (SANTOS, 2008, p. 100). E para se proteger deste ambiente: “o indivíduo assume posturas e discursos que dele se espera” (ONOFRE, 2007, p. 18).

Sem se referir especificamente ao ambiente prisional, Becker também chama a atenção para esse aspecto da capacidade de dissimulação dos grupos observados, principalmente quando “encaram o observador como alguém importante, capaz de interferir no que fazem” (Becker, 1994, p. 76). Cabe ressaltar que a minha inserção inicial como consultor do Programa torna válida essa afirmação de Becker não somente no caso dos alunos internos, mas também no caso dos educadores e dos gestores. Daí a opção pelas visitas periódicas em diferentes momentos da execução do Programa.

Ao se referir mais uma vez às observações que se estendem por prolongado período de tempo, Becker afirma:

[...] um traço característico da organização social se combina a um traço comum de civilidade cotidiana para tornar improvável tanto que as pessoas que o pesquisador estuda sejam bem-sucedidas em dissimular o comportamento, quanto que o pesquisador tenha condições de ignorar evidências contraditórias (BECKER, 1994, p. 87).

Nesse sentido, podemos dizer que em cada etapa da execução do Programa foram muito ricas as oportunidades de observação de campo no estado do Rio de Janeiro. Desde o momento da aula inaugural até o momento de conclusão do curso.

Nas visitas em sala de aula foi possível observar com riqueza de detalhes o comportamento dos alunos, seu interesse pelas questões abordadas no momento da observação, a utilização dos materiais e recursos fornecidos pelo Programa, como o laboratório de informática e outros, sua relação com os educadores e com a própria escola.

No caso dos educadores que atuavam no dia a dia de sala de aula, era notório o empenho profissional de cada um, o quanto se sentiam gratificados pelo trabalho realizado, sem perceber muitas vezes sua dificuldade de analisar objetivamente as questões relacionadas à proposta pedagógica do Programa e seus resultados ou simplesmente o processo de aprendizagem dos alunos. Dando muito maior ênfase à oportunidade que tiveram para contribuir no processo de “salvar vidas”, em um discurso repleto de concepções e jargões religiosos.

Quanto à escolha de grupos focais como principal instrumento desta investigação qualitativa, como Abramovay e Ruas (1997)⁵, acreditamos que tais grupos possibilitam

⁵ Esse trabalho é um resumo dos seguintes livros: *La Dynamique des Groupes Restreints*, de Didier Anzieu e Yves Martin; *Más Allá del Dilema de los Métodos*, de Elssy Bonilla e Penélope Rodríguez; *Focus Group: a Practical Guide*

a obtenção de informações sobre “percepções, sentimentos e atitudes” dos atores que participam ou estão envolvidos de alguma forma com as iniciativas que estão sendo investigadas, trazendo à baila o ponto de vista dos interessados, principalmente no caso de avaliação de projetos, programas e políticas públicas, em que essa metodologia vem sendo muito utilizada.

Sua principal vantagem é que os grupos focais possibilitam respostas abertas, sem limitações de escolha e, além disso, os envolvidos “falam, dividem opiniões, discutem”, evidenciando assim fatores críticos de determinada problemática que dificilmente aparecem nos questionários fechados ou nas entrevistas individuais abertas. No caso específico de escolas no interior de unidades penais, onde todo processo de escuta sofre interferências do próprio ambiente disciplinador, o método contribuiu para a “manifestação de uma grande diversidade de ideias, opiniões e conceitos” de forma a estimular a espontaneidade dos seus participantes e tirando de evidência o indivíduo, passando a valer a opinião do grupo. Segundo as mesmas autoras, em um grupo focal os entrevistados se tornam “*experts*” de seu próprio mundo, sabendo como descrevê-lo de uma maneira adequada, cabendo ao pesquisador tratar de “descobrir, captar, recolher as opiniões dos grupos alvos, as suas atitudes, as crenças e os valores”. Assim, o método contribui para trazer uma resposta aos “porquês” e aos “comos” dos comportamentos e práticas sociais, como também sobre o funcionamento de programas, projetos, estilos de gestão, entre outros (ABRAMOVAY; RUAS, 1997).

Este trabalho incluiu ainda dados quantitativos sobre o perfil sociodemográfico dos alunos que participaram do PJUP no estado do Rio de Janeiro. Os dados foram fornecidos pelo Sistema de Monitoramento e Avaliação do ProJovem Urbano – SMA.

Segundo documentos oficiais do ProJovem Urbano (RELATÓRIO DE GESTÃO 2008-2010), o SMA é responsável pelo monitoramento, supervisão, avaliação do Programa e avaliação externa de alunos. O SMA do ProJovem Urbano esteve a cargo de nove universidades federais: UFAM, UFPA, UFBA, UFC, UFPE, UFMG, UFJF, UNIRIO e UFPR.

for Applied Research, de Richard Krueger; e *Focus Group: Theory and Practice*, de David Stewart, Prem Shandasami e Dennis Rook.

No caso específico do PJUP, o SMA contou apenas com as atividades de avaliação externa dos alunos, avaliação do perfil dos alunos e atividades de monitoramento, optando-se por não realizar visitas periódicas de Supervisão, cuja finalidade seria de avaliar as condições de oferta do Programa. A Coordenação Nacional do Programa entendeu que, em uma unidade fechada como a prisão, “as condições de oferta do Programa se confundem com as condições da própria penitenciária, podendo gerar situações de avaliação do sistema prisional, o que não seria o objetivo do SMA” (RELATÓRIO DE GESTÃO 2008-2010, p.92).

O SMA do PJUP esteve a cargo da UNIRIO, que acompanhou os estados do Acre e Rio de Janeiro, e da UFPA, que acompanhou o Programa no estado do Pará.

A avaliação do Programa por parte dos alunos do PJUP foi realizada por meio de *survey*, instrumento pelo qual se apresentou ao aluno um formulário a ser preenchido por ele para composição do seu perfil sócio demográfico⁶.

No instrumento proposto pelo SMA aplicado pela UNIRIO aos alunos do PJUP do Rio de Janeiro, cujo universo abrangido foi de 92 alunos, considerando as duas unidades investigadas, as questões foram agrupadas segundo as seguintes categorias:

- 1 Identificação: idade, cor, estado de nascimento, religião e frequência com que participa das atividades religiosas no presídio.
- 2 Arranjo familiar: se o aluno possui irmão, filho e o grau da escolaridade da mãe.
- 3 Trajetória escolar: com que idade o jovem entrou na escola, se parou de estudar antes de finalizar o ano letivo e se houve repetência.
- 4 Trabalho/atividade: se o jovem realiza algum tipo de trabalho/atividade na unidade penal.
- 5 ProJovem: frequência com que os professores utilizam os recursos didático-pedagógicos durante as aulas, se o aluno utiliza o laboratório de informática e que atividades foram desenvolvidas nesse espaço. Essa categoria inclui ainda a nota de avaliação dada pelo aluno ao Programa, considerando os seguintes aspectos: qualidade do ensino, sala de aula, professores, organização, limpeza da sala, livros didáticos, orientação pedagógica e laboratório de informática.

⁶ As informações foram processadas pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAED, vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, estando o banco de dados sob responsabilidade da Coordenação Nacional do ProJovem Urbano.

Neste trabalho pretendemos dialogar com alguns dos dados colhidos pelo SMA considerados por nós como mais relevantes para análise dos resultados do Programa no estado do Rio de Janeiro.

Além da presente Introdução, que trata também dos procedimentos metodológicos e técnicas utilizadas neste estudo, o trabalho tem a seguinte composição:

- O capítulo 1 apresenta o sistema penitenciário brasileiro, o direito à educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade e o papel da educação na política de execução penal.
- O capítulo 2 apresenta as ações governamentais implementadas desde 2005, no âmbito do Projeto Educando para Liberdade, as ações conjuntas realizadas pelo Ministério da Justiça e o Ministério da Educação, a incorporação da temática pela SECADI e destaca a importância das Diretrizes Nacionais para Educação em Prisões como resultado desses investimentos.
- O capítulo 3 aborda as políticas de atendimento à juventude e suas relações com o PRONASCI no âmbito do PJUP.
- O capítulo 4 analisa os resultados do PJUP em unidades penais do estado do Rio de Janeiro trazendo as percepções de alunos, educadores, agentes penitenciários e gestores com base na experiência com o Programa.
- Finalmente são apresentadas as análises conclusivas deste estudo.

1 O sistema penitenciário brasileiro e a execução penal no contexto da nova penologia e do processo de encarceramento no Brasil e no mundo

Os problemas do sistema penitenciário brasileiro são inúmeros e bastante conhecidos de todos. No entanto, questões como superpopulação carcerária, maus-tratos, altos custos financeiros e ausência de políticas de tratamento e assistência aos presos não são exclusivos do Brasil, atingindo também aos países ricos e desenvolvidos. Não por acaso ganham força os movimentos que questionam a própria finalidade e eficácia da prisão e a pena de privação de liberdade nas sociedades contemporâneas.

Projetada no período moderno como modelo exemplar de punição, a prisão surge no final do século XVIII e início do XIX, inaugurando o fim dos suplícios e das penas capitais e um modelo pretensamente mais humano de punir os comportamentos desviantes, exercendo sua função de controle social disciplinar. Mas as contradições dessa instituição se confundem com sua própria origem e criação: já naquela época ela era muito criticada por alguns reformadores, como mostra Foucault:

Porque é incapaz de responder à especificidade dos crimes. Porque é desprovida de efeito sobre o público. Porque é inútil à sociedade, até nociva: é cara, mantém os condenados na ociosidade, multiplica-lhes os vícios. Porque é inútil controlar o cumprimento de uma pena dessas e corre-se o risco de expor os detentos à arbitrariedade de seus guardiães. Porque o trabalho de privar um homem de sua liberdade e vigiá-lo na prisão é um exercício de tirania (FOUCAULT, 1987, p. 102).

Para Foucault, o surgimento da prisão, embora fundado em princípios humanistas, busca na verdade uma nova economia no poder de castigar, cujo objetivo seria o de garantir que ele pudesse ser mais bem distribuído, “que pudesse ser exercido em toda parte, de maneira contínua e até o mais fino grão do corpo social” (FOUCAULT, 1987, p. 75).

Para o autor, a prisão não reforma ninguém e se sua intenção é fabricar indivíduos dóceis e disciplinados a partir da vigilância constante, das punições e das “penitências” que visam à expiação da culpa; ela também “fabrica” delinquentes, “torna possível, ou melhor, favorece a organização de um meio de delinquentes, solidários entre si,

hierarquizados, prontos para todas as cumplicidades futuras” (FOUCAULT, 1987, p. 235).

Questionada desde sua origem, a prisão que agrega à função de punir a tarefa de modificar as disposições criminosas dos indivíduos com base em conceitos como reabilitação, ressocialização e reinserção social, foi ganhando diferentes significados em diferentes contextos e realidades ao longo da história das sociedades modernas (JULIÃO, 2009, p. 36).

Hoje a prisão é uma instituição que é questionada e sobre a qual paira certo consenso de que precisa ser repensada. Para alguns, simplesmente por ser custosa aos cofres públicos, por não ser “suficientemente severa como modelo de punição” e por não cumprir seu papel de reabilitação do preso. Para outros porque além de não cumprir seu papel social se pauta por uma lógica perversa de punição e criminalização da pobreza, como vemos acontecer em países como Brasil, México e muitos outros.

No Brasil, apenas três delitos são responsáveis pela prisão de mais da metade da população carcerária (cerca de 60% do total), os três relacionados ao acesso forçado à renda: furto, roubo – “ambos nas modalidades simples e qualificada” – e tráfico de drogas ilícitas. “Cada um destes três delitos, considerados individualmente, supera em incidência o homicídio (no caso do roubo e do tráfico, por larga margem)”. Isso demonstra aquilo que muitos ainda resistem em admitir: o nosso sistema penal criminaliza a pobreza e, “como o neoliberalismo multiplica a pobreza, o número de criminalizados cresce e crescerá na mesma proporção” (NASCIMENTO, 2008, p. 20).

A criminologia crítica, à qual estão associados pensadores como Garland, questiona duramente as instituições prisionais e suas funções no mundo contemporâneo, ainda mais em um tempo em que elas deixam de exercer apenas a função de controle “social-disciplinar”, para exercer também a função de “contenção e eliminação de sujeitos redundantes da sociedade contemporânea” (FREIRE, 2005, p. 14).

Segundo Julião (2009), um dos eixos centrais dessa nova criminologia é a crítica da pena de privação de liberdade:

Nessa concepção, o que se busca é limitar a prisão a situações de reconhecida necessidade, como meio de impedir a sua ação criminógena, cada vez mais forte. Defendem e recomendam que as penas privativas de liberdade limitem-se às condenações de longa

duração e para aqueles condenados efetivamente considerados perigosos e de difícil recuperação (JULIÃO, 2009, p. 41).

No Brasil e no mundo, além dos movimentos em favor das penas alternativas, cresce o número dos que defendem, com base nessa concepção crítica, uma política de segurança e execução penal que valorize as ações preventivas e as políticas sociais.

Ao mesmo tempo, não são poucos os que, fundamentados em correntes tradicionais, se valem da crescente onda de violência no mundo para defender as teorias que pregam maior rigor às punições, como se vê nos EUA – como no caso da política de tolerância zero, adotada em parte pelo Brasil e outros países da América Latina.

Como podemos ver, são “antagônicas e contraditórias”, nas palavras de Julião, as concepções que pautam a criminologia do século XXI sobre as funções da prisão. E são essas concepções que vão, em última instância, determinar as políticas de segurança e as políticas de execução penal marcadas naturalmente por contradições.

A concepção fundada na criminologia clínica tradicional vê no interno penitenciário uma “condição de periculosidade”, uma espécie de predisposição para o crime, de modo que a eficácia da prisão será correspondente à sua “capacidade de conter esta periculosidade”. E a criminologia crítica “compreende haver na pessoa encarcerada, decorrente da condição de exclusão e segregação social, uma condição de vulnerabilidade”. Esta última defende as políticas de segurança e de execução penal que levam em consideração a realidade social, defendendo a cidadania no interior do cárcere e nos processos de individualização da pena, buscando não apenas responder aos anseios da sociedade que clama por maior rigor nas punições.

1.1 As políticas de segurança no Brasil e o sistema penitenciário: antagonismos e contradições

Cabe ressaltar que são diversos os fatores que levam a sociedade a almejar um maior rigor nos mecanismos de controle e punição da criminalidade. Freire (2005) lembra que entres os diversos aspectos que revitalizam as crenças na necessidade de reações punitivas estão “os medos coletivos decorrentes das profundas transformações que afetam as esferas mais íntimas da vida individual” na sociedade contemporânea. (FREIRE, 2005, p. 14). Nesse contexto, qualquer um de seus membros se acha no

direito de representar os interesses de toda a sociedade ou de se tornar especialista em segurança, pretendendo determinar os rumos das políticas de segurança no país, como temos visto acontecer frequentemente.

Em uma de suas últimas obras, Garland (2008) fala da “cultura do controle” na sociedade contemporânea e, embora os estudos se refiram especificamente ao cenário contemporâneo dos EUA e da Grã-Bretanha, vemos como essas experiências têm servido para o modelo de controle do crime no Brasil e em outros países da América Latina, como o México, por exemplo. Na apresentação à edição brasileira dessa obra, o jurista André Nascimento mostra como a sociedade civil brasileira tem participado espontaneamente do controle do crime e como certos grupos mais conservadores têm se aproveitado disso para interferir nas políticas de segurança em nosso país.

Hoje em dia, as “denúncias” elaboradas através do disque-denúncia levam poucos dias para inaugurar um procedimento policial apuratório ou para serem juntadas em algum inquérito policial já em andamento, e todas as “denúncias” devem ser apuradas, ainda que sumariamente, pois a instituição policial deve prestar contas à ONG responsável pelo serviço, que, por sua vez, confere premiações à equipe policial que desvende determinado crime noticiado no disque-denúncia (NASCIMENTO, 2008, p. 24).

Segundo o jurista, a participação da sociedade civil não se limita à simples denúncia, mas ganha importância na interpretação e definição de políticas de combate à criminalidade. Não são raros os casos em que representantes da sociedade civil aparecem junto de políticos e autoridades nos debates públicos, como se fossem especialistas que ajudarão a definir os rumos das políticas públicas de segurança.

A autora de novela cuja filha, atriz, foi assassinada por um colega de trabalho, os pais da jovem que ficou tetraplégica depois de atingida por um tiro no campus da Universidade Estácio de Sá, os pais da menina morta na estação de metrô, o vocalista da banda de rock, o ex-baterista do grupo Rappa, entre muitos outros, viram celebridade com amplo espaço nos meios de comunicação. A presença das vítimas no espaço público de debate, sempre ao lado de políticos ou de autoridades, serve para angariar adesão, através da solidariedade e da formação de consenso, às medidas em sua maioria repressivas pleiteadas por elas (NASCIMENTO, 2008, p. 25).

Diante de um cenário de violência urbana crescente, não é difícil para os grupos mais conservadores se valerem das contradições e antagonismos que sustentam as concepções contemporâneas sobre as funções da prisão, para defenderem medidas

punitivas que visam a maior rigor no combate à criminalidade e à demanda sempre crescente de construção de mais e mais prisões.

No campo das políticas públicas, essas contradições se expressam pela ausência ou descontinuidade de investimentos no sistema penitenciário e, na prática, irão refletir, “nas políticas de segurança carcerária, nas diretrizes de formação dos agentes penitenciários e na gestão prisional das práticas de segurança penitenciária (SÁ, 2007, apud JULIÃO, 2009, p. 46).

Auditoria realizada pelo Tribunal de Contas da União (TCU) em 2002 avaliou um programa do Ministério da Justiça que visava à reestruturação do Sistema Penitenciário. Entre suas diversas ações, o programa incluía a educação e qualificação profissional do interno penitenciário, com “profissionalização do preso”. A auditoria verificou que esse programa não vinha obtendo os resultados esperados quanto à “manutenção ou ampliação da capacidade produtiva da pessoa presa” e que a relação entre elevação de escolaridade, qualificação profissional e trabalho nas unidades prisionais não apresentava integração suficiente para qualificá-la como processo de “profissionalização”. A forma insuficiente como vinham sendo conduzidas as atividades de educação e trabalho “prejudicava o desenvolvimento e até mesmo a possibilidade de manutenção de aptidões para a vida produtiva e social necessárias à melhoria das condições de acesso do preso ao mercado de trabalho”.

Em termos orçamentários, a auditoria constatou que dos R\$ 311.553.421,00 destinados ao Programa de reestruturação do Sistema Penitenciário, somente 2.9219.621,00 foram direcionados para as ações que visavam ao atendimento à educação e à qualificação profissional. A maior parte dos recursos havia sido destinada à construção de novos presídios e ampliação de vagas nos estados, mostrando que a política penitenciária brasileira continuava centrada nas ações de segurança, em detrimento das políticas de tratamento penitenciário e assistência ao preso (Brasil, 2002).

Uma análise orçamentária sobre os investimentos realizados em política penitenciária pelos estados nos anos seguintes com recursos do FUNPEN mostra que o investimento na ampliação de vagas, compra de veículos especializados e material permanente, prevalecia na maior parte dos estados da Federação. O Fundo Penitenciário Nacional (FUNPEN), criado em 1994, tem por finalidade repassar às unidades da Federação, através de convênios firmados entre Ministério da Justiça e governos estaduais, recursos

destinados não somente à construção de novos estabelecimentos penais, mas também à formação, aperfeiçoamento e especialização de servidores, aquisição de material permanente, formação educacional e cultural do preso e do internado e a programas de assistência jurídica aos presos e internos carentes (FUNPEN, 2005).

Em 2007 foi anunciado um Programa que, segundo o governo federal, “inauguraria um novo paradigma nas políticas de segurança pública no Brasil, ao articular “políticas de segurança com ações sociais, priorizando a prevenção e a busca de causas que levam à violência”. O Programa Nacional de Segurança com Cidadania, PRONASCI, no âmbito do qual se desenvolveram as ações do PJUP, anunciava a reestruturação do sistema penitenciário como um de seus eixos centrais, envolvendo ações vinculadas à construção de unidades prisionais destinadas a jovens, formação de agentes penitenciários, atenção aos egressos e egressas do sistema e alterações legais, entre outras. Sem abrir mão das estratégias de ordenamento social e segurança pública, o programa previa ações voltadas para a comunidade, como o Projeto Mulheres da Paz, de formação de liderança feminina para a mediação de conflitos nas comunidades, e o Projeto de Proteção ao Jovem em Território Vulnerável (PROTEJO) para o resgate de sua cidadania com atendimento psicossocial e iniciativas artísticas, culturais e educacionais (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2008).

No início de 2009, dezessete estados já haviam aderido ao PRONASCI. Nesse mesmo período, o Programa sofreu um golpe com a divulgação de um corte em seu orçamento de 43% (na ordem de R\$ 1,2 bilhão) como parte de ajuste do governo federal frente à crise econômica global (CARREIRA, 2009)

Os resultados do golpe orçamentário sofrido pelo PRONASCI são avaliados em parte pelo estudo realizado pelo Instituto de Estudos Sócio Econômicos INESC, divulgado em agosto de 2010, Segurança Pública e Cidadania, uma análise orçamentária do PRONASCI (INESC, 2010).

A evolução dos gastos com ações do PRONASCI mostram nesse estudo que uma única iniciativa, a do Projeto de Concessão de Bolsa Formação, apresentou uma execução em torno de 90%, mostrando que o Programa se reduziu a uma política de aumento de renda para os agentes de segurança, o que embora se reconheça como uma necessidade,

nas políticas de segurança do país, não garante o cumprimento dos amplos objetivos traçados inicialmente pelo Programa.

O projeto de proteção ao jovem em territórios de risco social, PROTEJO, alcançou os 78% de execução em 2008 e não ultrapassou os 44% em 2009. No caso da prevenção da violência contra as mulheres, o projeto de efetivação da Lei Maria da Penha teve uma execução de 46% em 2008 que despencou para zero no ano seguinte (INESC, 2010).

Embora o estudo do INESC não tenha focado suas análises nas ações do PRONASCI voltadas para o sistema penitenciário, anunciado como um dos eixos centrais do Programa, suas conclusões corroboram com a hipótese apresentada acima de instabilidade e descontinuidade das políticas de segurança pública, mostrando que o Programa se revelou incapaz de preservar suas concepções iniciais, pautadas nos Direitos Humanos e no tratamento penitenciário.

Quanto ao PJUP, anunciado como uma das ações do PRONASCI, desenvolvida através de termo de cooperação firmado entre Coordenação Nacional do ProJovem Urbano, Secretaria Nacional de Juventude e o Departamento Penitenciário Nacional (PJU - Relatório de Gestão 2008-2010), a proposta de ampliação do Programa para os estados conveniados com o PRONASCI não chegou a sair do papel, limitando-se à implantação piloto nos três estados já anunciados.

O PJUP estava calcado em ações que visam a elevação de escolaridade, qualificação profissional, inclusão digital e desenvolvimento de experiências de participação social e cidadã para a reinserção social de jovens que cumprem pena de privação de liberdade.

1.2 O papel da educação na política de execução penal: marco legal da EJA em espaços de privação de liberdade

A principal lei que regulamenta a oferta de educação nos estabelecimentos penais é a Lei de Execução Penal (LEP), Lei n. 7.210, de 1984, que define o papel da educação nas políticas de execução penal. No capítulo II, afirma que a assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade, afirmando ainda que tal assistência se estende ao egresso do

sistema penitenciário e compreende a assistência material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa.

No que se refere à assistência educacional, os artigos de 17 a 21 estabelecem que a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado; que o ensino de primeiro grau será obrigatório, integrando-se ao sistema escolar da unidade federativa; que o ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico e que a mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição; que as atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares; e que os estabelecimentos penais devem ser dotados de biblioteca, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.

No capítulo I, que trata dos objetivos da LEP, o artigo 3º afirma que ao condenado e ao internado serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei, o que equivale a dizer que, embora tenham temporariamente suspensos seus direitos civis, todos os demais direitos da pessoa presa devem ser regidos pelas mesmas leis que regem o conjunto da sociedade. Assim, o direito à educação da pessoa presa está respaldado em diferentes leis brasileiras e tratados internacionais dos quais o Brasil é país signatário.

A começar pela Constituição Federal que, em seu artigo 205, reconhece a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. No artigo 208 a Constituição afirma que a educação é dever do Estado que deve ser efetivado mediante a oferta de ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria e que deverá haver progressiva universalização do ensino médio gratuito.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB, Lei n. 9.394/96, em seu artigo 37, parágrafo 1º, afirma que os sistemas devem assegurar gratuitamente aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular oportunidades educacionais apropriadas e exames, destacando as características específicas dessa modalidade de ensino e dando aos estados autonomia para sua oferta conforme a demanda e a realidade de cada localidade e do seu público.

Apesar de ser posterior à LEP, a LDB não faz qualquer referência específica à oferta de educação para os jovens e adultos privados de liberdade, mas essa omissão é corrigida pelo Plano Nacional de Educação – PNE, instituído pela Lei n. 10.172, de 2001.

O Plano faz referência ao atendimento educacional aos jovens e adultos privados de liberdade e, na meta 17, prevê que a EJA seja implantada, em nível fundamental e médio, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendem adolescentes e jovens em conflito com a lei. Prevê ainda que sejam oferecidos programas de formação profissional e educação a distância. A meta 26 do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos determina que os poderes públicos deverão apoiar a elaboração e implantação de programas para assegurar a educação básica no sistema penitenciário.

O parecer n. 11 do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica, que data de 2000 e traz as diretrizes para educação de jovens e adultos, também faz referência ao direito à educação nos estabelecimentos penais. Afirmar que a educação voltada para o público jovem e adulto deve considerar as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio. O Parecer destaca que a educação voltada para o público jovem e adulto deve dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados.

Esse documento é considerado de grande importância no âmbito do marco legal da EJA, porque contribui para eliminar o caráter compensatório historicamente atribuído a essa modalidade, além de reforçar seu caráter de direito inalienável de todo cidadão e de toda cidadã, sendo vista como caminho para enfrentar uma imensa dívida social existente em nosso país e como forma de eliminar uma realidade de profundas desigualdades sociais.

As diretrizes curriculares para educação de jovens e adultos foram construídas a partir de uma ampla consulta à sociedade civil e aos vários movimentos e segmentos que historicamente se envolveram com a oferta de EJA em nosso país e, entre outros méritos, resgata o legado da educação popular, lembrando que a EJA é herdeira desse movimento iniciado no Brasil nos anos 1950 e 1960, do qual nasceu um conjunto de ideias políticas, filosóficas e pedagógicas que foram se aperfeiçoando no interior dos

movimentos de resistência da década de 1970 e início da de 1980 e que hoje ainda inspiram as práticas pedagógicas mais progressistas no campo da educação.

Nesse sentido, tratar o tema da educação nas prisões no âmbito das políticas de educação de jovens e adultos representa não só a garantia de que ela seja inserida em um campo de tradição e de luta pelo direito à educação para todos, mas, principalmente, garantir que sua oferta não se resuma aos processos formais de transmissão e aquisição de aprendizagens. Como se sabe, a EJA pretende se ocupar dos diferentes saberes e dos diferentes processos de aquisição e produção de novos conhecimentos, o que pressupõe a existência não de um “público alvo” – tomado como passivo diante das ações do mestre que tudo sabe –, ou de uma “clientela” – como se tratássemos de práticas mercantis –, mas de sujeitos que se constituem como autores de seu próprio processo de aprendizagem: “mulheres e homens, seres histórico-sociais, capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir [...]”. (FREIRE, 1996, p. 33).

Em 2010, o movimento em defesa do direito à educação nas prisões alcançou uma importante vitória com a aprovação, no Conselho Nacional de Educação e Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade.

Essas Diretrizes, assim como as de EJA, também foram fruto de um amplo processo de escuta da sociedade civil e governos estaduais, envolvendo diferentes atores vinculados à educação em prisões, incluindo profissionais da execução penal e internos do sistema penitenciário. Esse processo, coordenado pelo Ministério da Educação e Ministério da Justiça, teve início em 2005, no âmbito das ações do Projeto Educando para Liberdade e contou com o apoio de organismos internacionais como a UNESCO e a Organização dos Estados Ibero-Americanos.

A importância desse documento, como veremos mais adiante, é que ele incorpora as principais discussões e preocupações que envolvem a oferta de educação em prisões hoje, no Brasil, e busca suprir as lacunas deixadas pela legislação que até então vinha servindo de respaldo para defesa do direito à Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade.

No âmbito internacional, as regras mínimas para o tratamento de prisioneiros, aprovadas no I Congresso das Nações Unidas sobre Prevenção do Crime e Tratamento de

Delinquentes, realizado em Genebra, em 1955, são consideradas um marco na legislação internacional em defesa dos direitos à educação das pessoas presas. No entanto são consideradas ainda tímidas por não apresentarem orientações mais específicas para o atendimento a esse público.

A Conferência da UNESCO sobre a Educação de Adultos, realizada em Hamburgo em 1997, reafirma a importância da EJA para lidar com os desafios e complexidades do mundo atual, contando para isso com a “energia, a imaginação e a criatividade de todos por ela atendidos” (CONFINTEA V, Declaração de Hamburgo, 1997: item 9) e, ao se referir ao segmento prisional, a V CONFINTEA recomenda que o direito à educação dos presos seja respeitado pelos países signatários “que devem pôr em marcha nas prisões amplos programas de ensino, com a participação dos detentos, a fim de responder às suas necessidades e aspirações em matéria de educação” (CONFINTEA V, 1997: Agenda para o Futuro, tema 8, item 47).

Na VI Confinteia, realizada em 2009 no Brasil, o processo de inclusão da temática no texto final foi tenso e enfrentou a resistência de países europeus e dos Estados Unidos. Alguns representantes de países latino-americanos também evitaram maior comprometimento. A defesa foi feita pelo Uruguai, com o apoio da RedLECE, mas o texto final foi reduzido de um parágrafo a uma frase, que afirma que os países signatários devem se comprometer em reforçar que a oferta de educação de adultos nas prisões seja apropriada a todos os níveis (CONFINTEA VI, 2009: tema 15).

Outros importantes documentos internacionais que datam de 1990 e que ratificam o direito à educação das pessoas privadas de liberdade são: “As regras mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores” (Regras de Beijing)⁷ e os documentos aprovados pelo Conselho Econômico e Social da ONU⁸ sobre a educação em espaços de privação de liberdade e sobre a educação, capacitação e consciência pública na esfera da prevenção do delito. Esses documentos fazem uma série de recomendações aos Estados Membros, entre as quais destacam-se: que proporcionem diversos tipos de educação que contribuam para a prevenção do delito, a reinserção social dos reclusos e a redução dos casos de reincidência; que as políticas de educação em espaços de privação de liberdade orientem-se no desenvolvimento de toda a pessoa,

⁷ Resolução n. 40/33 da Assembleia Geral da ONU.

⁸ Resoluções 1990/20 e 1990/24.

levando em consideração os seus antecedentes de ordem social, econômica e cultural; que todos os reclusos devem gozar do acesso à educação, sendo incluídos em programas de alfabetização, educação básica, formação profissional, atividades recreativas, religiosas e culturais, educação física e desporto, educação social, ensino superior e serviços de biblioteca; que a educação deve constituir-se como elemento essencial do sistema penitenciário, não devendo existir impedimentos aos internos para que participem de programas educacionais oficiais; e que devem propiciar os recursos necessários à equipe e docentes para que os reclusos possam receber a instrução adequada.

Foram aprovadas também em 1990 outras duas importantes Resoluções (n. 45/11 e n. 45/12), pelas quais são ampliados os marcos já estabelecidos, declarando-se que todos os reclusos têm direito a participar de atividades culturais e educativas, objetivando o desenvolvimento pleno da pessoa humana.

Cabe ressaltar que os tratados internacionais, embora nem sempre respeitados pelos países signatários, possuem efeito jurídico, principalmente no cenário internacional, regulamentando as relações jurídicas entre países e organizações.

1.3 Desafios para efetivação do direito à educação de jovens e adultos privados de liberdade

Como podemos ver, o direito à educação dos jovens e adultos privados de liberdade é um direito garantido por diferentes leis brasileiras e tratados internacionais, o que nos permite tratá-lo não como benefício ou privilégio de alguns presos, mas como direito de todos e dever do Estado. Não se trata, portanto, de uma moeda que possa ser usada em troca do bom comportamento, ou uma ação cujo simples objetivo seja o de manter os presos ocupados, sem qualquer contribuição efetiva para o processo de reinserção social dos indivíduos que cumprem pena de privação de liberdade.

Educação para jovens e adultos privados de liberdade – como imaginam alguns – não é benefício, pelo contrário, é direito humano subjetivo previsto na legislação internacional e brasileira e faz parte da proposta de política pública de execução penal com o objetivo de possibilitar a reinserção social do apenado e, principalmente, garantir a sua plena cidadania. A prisão, em tese, representa a perda dos direitos civis e políticos. Suspensão, por tempo determinado, do direito de ir e vir livremente, de acordo com sua vontade, mas não

implica, contudo, suspensão dos direitos ao respeito, à dignidade física, psicológica e moral, ao desenvolvimento pessoal e social, espaço onde a prática educacional se insere (JULIÃO, 2009, p. 204).

São imensos os desafios que se impõem a uma educação no interior do cárcere como espaço de “desindividualização” dos sujeitos, de perda de autonomia e de “desaprendizagens” (GOFFMAN, 1974).

Para Foucault, a educação nas prisões pode simplesmente estar a serviço da ordem, da disciplina e dos mecanismos de punição e controle do indivíduo (FOUCAULT, 1987), mas, como têm demonstrado importantes pesquisas na área, a escola dentro do espaço prisional pode também ser o espaço em que o indivíduo deixa de ser simples condenado para se reencontrar consigo, com um passado e uma história individual que tiveram início antes da sua prisão e que podem projetá-lo para o futuro que ele queira construir.

Por um lado, as rígidas normas e procedimentos oriundos da necessidade de segurança, ordem interna e disciplina das unidades que prescrevem as atividades escolares, a vigilância constante ou até mesmo a ingenuidade dos educadores, podem contribuir para que a escola seja mais um dos instrumentos de dominação, subjugando os indivíduos punidos [...]. Por outro lado, a escola pode apresentar-se como um espaço que se pautar por afirmar a vocação ontológica do homem, a de ser sujeito, que pressupõe o desenvolvimento de uma série de potencialidades humanas, tais como: a autonomia, a crítica, a criatividade, a reflexão, a sensibilidade, a participação, o diálogo, o estabelecimento de vínculos afetivos, a troca de experiências, a pesquisa, o respeito e a tolerância, absolutamente compatíveis com a educação escolar, especificamente destinada aos jovens e adultos (PORTUGUÊS, 2001, p. 103).

Lembrando essa vocação ontológica do homem, Hannah Arendt afirma que justamente o que impede que os homens se transformem em “mortos-vivos” é a sua diferença individual, a identidade única do indivíduo. E, por mais desumanas que sejam suas condições, “essa parte da pessoa humana, precisamente por depender tão essencialmente da natureza e de forças que não podem ser controladas pela vontade alheia, é a mais difícil de destruir e, quando destruída, é a mais fácil de restaurar (ARENDR, 1989, p. 504).

1.4 As políticas de execução penal e o tratamento penitenciário: a prisão não apenas como espaço de punição

As finalidades da pena de privação de liberdade são, em princípio, punir o preso pelo ato cometido, prevenir para que ele não volte a cometê-lo e “preparar” esse indivíduo para o retorno ao convívio em sociedade, contribuindo para o seu processo de reinserção social. E, ao se pensar em projetos voltados para reinserção social, é natural que estes sejam associados a atividades que contemplem o trabalho e a educação. No entanto, o que vemos na maior parte das unidades penais do país é a absoluta ociosidade dos internos penitenciários.

Segundo dados do DEPEN, em 2009 pouco mais de 20% dos presos estavam envolvidos em atividades laborais no sistema penitenciário e apenas cerca 10% participavam de atividades educacionais. Considerando que 73,83% da população carcerária neste mesmo período era composta por jovens entre 18 e 34 anos (DEPEN/INFOPEN, 2009), fica evidente o pouco investimento feito em projetos que buscam a reinserção social desses jovens.

A lei de execução penal, além de garantir o direito à educação e ao trabalho, estabelece que as unidades penais devem contar com áreas destinadas à educação, ao trabalho, à recreação e às práticas esportivas. No entanto, esses espaços simplesmente não existem na maior parte das unidades do país. Mesmo nas unidades mais novas, cujas construções já deveriam levar em consideração os princípios do tratamento e assistência ao preso, em consonância com o que reza a Lei de Execução Penal, o que vemos é a reprodução da lógica do confinamento de seres humanos e de uma política de execução penal centrada exclusivamente na prevenção e na punição.

A educação e o trabalho quando existem são destinados a poucos e oferecidos como recompensa ao bom comportamento dos presos. Não é raro encontrar em alguns estados da Federação evidências dessa lógica da recompensa, como no caso de unidades penais do Rio Grande do Sul, onde todos os alunos de uma determinada unidade visitada em 2005 eram evangélicos, o que era facilmente identificável pela vestimenta e comportamento dos alunos e por serem todos pertencentes a uma mesma galeria da unidade penal, destinada aos grupos religiosos.

O Relatório Nacional para o Direito Humano à Educação comprova a precariedade da oferta da educação em unidades penais do país destacando que, quando ela existe, o atendimento é descontínuo e atropelado pelas dinâmicas e lógicas da segurança, podendo ser interrompido perante o simples boato de motim ou rebelião e que, quando essas revoltas existem de fato, a oferta de educação é suspensa como castigo ao conjunto dos presos e das presas que integram a unidade, ficando sua retomada à mercê do entendimento e da boa vontade de direções e agentes. O Relatório aponta ainda que a educação no cárcere sofre de graves problemas de qualidade apresentando jornadas reduzidas, falta de projeto pedagógico, materiais e infraestrutura inadequados e falta de profissionais de educação capazes de responder às necessidades educacionais dos encarcerados (CARREIRA, 2009, p. 2).

Outro aspecto que também comprova a precariedade das propostas de reabilitação ainda existentes no sistema penitenciário brasileiro refere-se à dissociação feita entre educação e trabalho. Embora faça parte do senso comum que as políticas que visam à reinserção social devem incluir programas de educação e de trabalho, na maior parte das vezes, a tendência é ver essas duas ações como dissociadas e não complementares. No entanto, quando interrogados sobre a escola ideal para o ambiente das prisões, os internos afirmam que seria uma escola capaz de associar ensino com formação profissional, o que coincide com a opinião da maior parte dos jovens da sociedade brasileira sobre o sentido da escola, conforme comprovam outras pesquisas no campo da juventude (IBASE, 2005).

1.5 A valorização da ideia de tratamento penitenciário como política de efetivação das assistências ao preso: a experiência do Rio de Janeiro

O lugar que o sistema penitenciário ocupa nas administrações públicas é também revelador das concepções que fundamentam as políticas desse segmento. Com um modelo descentralizado de administração, cada estado da Federação possui certa autonomia quanto ao modelo adotado para a administração penitenciária, mas na maior parte dos estados os departamentos e órgãos responsáveis pela pasta encontram-se vinculados principalmente às Secretarias de Segurança e de Justiça, o que mostra que a questão foi sempre tratada sob o aspecto da segurança pública.

A partir dos anos de 1990 o sistema penitenciário brasileiro começou a ganhar visibilidade em função de inúmeras rebeliões ocorridas em diversos estados brasileiros e

as prisões brasileiras passaram a ser vistas como verdadeiras “painéis de pressão”, prestes a explodir a qualquer momento.

No Rio de Janeiro e em São Paulo, algumas rebeliões ganharam dimensões nunca antes vistas no país, pois a força e a organização de facções criminosas fizeram com que elas extrapolassem os muros das penitenciárias, levando terror e pânico à população⁹.

Os exemplos do Rio de Janeiro e de São Paulo foram seguidos por outros estados, onde até o início da década passada estouraram diversas rebeliões em unidades penais nas capitais e no interior.

Esses episódios tiveram duplo efeito sobre a questão penitenciária no Brasil: de um lado serviram para reforçar os estigmas sobre o homem preso, como sendo aquele ser bárbaro, capaz de cometer as maiores atrocidades, como as que eram exibidas pelos meios de comunicação de massa; de outro serviram para denunciar internamente e junto aos organismos internacionais de Direitos Humanos o verdadeiro abandono e falência em que se encontravam as prisões brasileiras, fazendo com que a temática passasse a ser discutida pelos governos locais, influenciando, inclusive, a construção de programas de governo em períodos de eleição.

No caso específico do Rio de Janeiro, até a criação da Secretaria de Administração Penitenciária (Seap) em 2003, as unidades penais do estado eram de responsabilidade do Departamento do Sistema Penitenciário (Desipe), cuja peregrinação por diversas pastas, e mudanças constantes de secretários, demonstravam a pouca importância e a descontinuidade que caracterizavam as políticas de execução penal no estado.

Durante a sua existência, O Desipe esteve vinculado à Secretaria de Justiça (anos de 1980 e 1990), Direitos Humanos e Sistema Penitenciário (governo Anthony Garotinho), retornando à pasta da Justiça (governo Benedita da Silva), até que ganhou status de Secretaria de Estado no Governo de Rosinha Garotinho (CASTRO E SILVA, 2008; JULIÃO, 2009).

Subordinada à Seap, foi criada em 2005 a Subsecretaria de Tratamento Penitenciário, responsável pelas assistências ao preso, conforme reza a Lei de Execução Penal que, em

⁹ Sobre rebeliões em prisões, ver os estudos de Fernando Salla; As rebeliões nas prisões: novos significados a partir da exigência brasileira, publicado em *Revista de Sociologia de Porto Alegre*, ano 8 – n. 16 jul./dez de 2006. p. 274-307 e Fernando Salla e Sérgio Adorno, Criminalidade Organizada nas prisões e os ataques do PCC, publicado em *Estudos Avançados*, n. 21, 2002, p. 7-9.

seu artigo 10, afirma que a assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade. A assistência será material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa.

Segundo Julião (2009), a concepção de tratamento penitenciário pode ainda estar muito marcada por uma ideia tradicional que entende o delito como manifestação patológica, fazendo com que o infrator seja visto apenas como “um objeto de intervenção técnica, imposta pela via jurídica” (JULIÃO, 2009, p. 165). Ao mesmo tempo, o modo como foi estruturada a Subsecretaria de Tratamento Penitenciário, no estado do Rio de Janeiro, pode representar um importante avanço para essa concepção, uma vez que, como executoras da política de tratamento penitenciário do estado, estão as diferentes coordenações que se ocupam das assistências ao preso, conforme determina a LEP, fazendo com que ele seja visto como sujeito de direito.

Apresentamos, a seguir, cada uma das coordenações que estão subordinadas à Subsecretaria de Administração Penitenciária e o papel desempenhado por elas na política de tratamento penitenciário do estado do Rio de Janeiro.

A) Coordenação de Assistência Jurídica

Antes da criação dessa coordenação, a assistência jurídica no sistema penitenciário no estado do Rio de Janeiro era realizada pelos próprios agentes penitenciários com formação em direito, desviados de sua função original, e tinha por objetivo atender aos presos que não podiam contratar advogados e não contavam com os serviços da defensoria pública. Uma vez criada a coordenação, foram contratados advogados e estagiários que prestam toda assistência jurídica aos internos, guardando o princípio de atuar apenas nas unidades em que a defensoria pública não está presente ou em que sua presença não é suficiente.

B) Coordenação de Classificação

Segundo Julião, já no Brasil Império havia uma preocupação em registrar a entrada do preso no sistema penitenciário brasileiro, o que nos permite dizer que a classificação, ao menos como concepção, existe desde esse período (JULIÃO, 2009, p. 168). Na história recente do Sistema Penitenciário do Estado, essa função esteve a cargo da divisão de classificação ou registro e movimentação de presos, cuja finalidade, de cunho mais administrativo, sempre foi de estar a serviço de uma política de gestão e informação dos

presos no estado, a fim de subsidiar a gestão penitenciária e fornecer dados sobre a política de execução penal e sobre o preso a juízes, defensores, promotores e advogados. Hoje, cabe à Coordenação de Classificação manter atualizados todos os dados sobre os presos que se encontram sob a custódia do estado, registrando desde a data em que entrou no sistema, aos dados sobre comportamento, além das atividades desenvolvidas por ele como aquelas relacionadas a trabalho e atividades culturais e educacionais.

C) Coordenação de Psicologia

Esta Coordenação foi criada com o objetivo de organizar uma proposta de assistência psicológica aos internos do Sistema Penitenciário do Estado do Rio de Janeiro. Embora a assistência psicológica ao preso e ao internado não esteja prevista na LEP como um dever do estado, sendo o psicólogo exigido apenas como profissional integrante da Comissão Técnica de Classificação (CTC), sabe-se a importância dele para as ações e projetos voltados para a integração social. Tanto é assim que o Depen e o Conselho Federal de Psicologia publicaram em 2007 as Diretrizes para atuação e formação dos psicólogos que atuam no sistema prisional brasileiro. No entanto, apesar da criação desta coordenação, no âmbito da estrutura da Subsecretaria de Administração Penitenciária do Estado do Rio de Janeiro, e do fato de haver hoje psicólogos em todas as unidades penais do estado, não existe ainda uma proposta ou programa de assistência psicológica no estado, fazendo com que estes profissionais atuem ainda de forma desarticulada, atendendo às demandas mais imediatas das unidades penais as quais estão vinculados. Demandas essas que nem sempre estão em consonância com sua área de atuação.

Segundo Julião (2009), a atuação dos psicólogos no sistema penitenciário brasileiro vem se restringindo a funções burocráticas, sendo “uma das áreas que mais empobreceu tecnicamente, não acompanhando todo o amadurecimento da discussão sobre tratamento penitenciário, programas de reinserção social e reincidência” (JULIÃO, 2009, p. 171).

D) Coordenação de Serviço Social

Segundo a Lei de Execução Penal, a assistência social tem por finalidade amparar o preso e o internado e prepará-los para o retorno à liberdade. Até a criação dessa coordenação, no entanto, o serviço social no sistema penitenciário do estado do Rio de Janeiro exercia basicamente ações complementares aos serviços implementados pela

superintendência de saúde, à qual estava subordinado, juntamente com a assistência psicológica. Hoje, é considerada uma das coordenações mais atuantes no sistema penal fluminense, com cerca de 90 assistentes sociais distribuídos nas diversas unidades penais do estado desenvolvendo ações voltadas para questões sociais que envolvem o apenado. Segundo Julião (2009), em âmbito nacional são pouquíssimas as iniciativas do serviço social no sistema penitenciário brasileiro fazendo com que o Rio de Janeiro se destaque como um estado pioneiro nesse atendimento. Mas como não há – seja em nível nacional, seja em nível local – uma política para a assistência social no cárcere, as ações desenvolvidas pelos assistentes sociais seguem apenas alguns preceitos institucionais definidos pela coordenação, variando assim de unidade para unidade.

E) Coordenação de Educação e Cultura

A Coordenação de Educação e Cultura que posteriormente passou a se chamar Coordenação de Reinserção Social tem como função organizar e gerenciar atividades educacionais, profissionalizantes, esportivas, artísticas e culturais no interior das unidades penais do estado do Rio de Janeiro. Logo após sua criação, foi a coordenação que mais avançou no sentido da implementação de uma proposta política para atendimento aos internos do sistema penitenciário do estado do Rio de Janeiro. A partir de 2005, em articulação com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, participou de diferentes ações promovidas pelos Ministérios da Educação e da Justiça, no âmbito do Projeto Educando para Liberdade, e passou a responder pelos principais projetos de responsabilidade da Subsecretaria de Administração Penitenciária.

F) Superintendência de Saúde

Sua função é desenvolver e gerenciar uma política de saúde para atendimento aos internos e internas do Sistema Penitenciário do Estado do Rio de Janeiro, contemplando ações preventivas com atendimentos nas áreas médica, farmacêutica e odontológica. Suas ações são consideradas as mais avançadas nacionalmente em termos de política de saúde para o sistema prisional (JULIÃO, 2009), tendo alcançado um nível de organização política e administrativa que hoje lhe permite se beneficiar com recursos do Sistema Único de Saúde.

A ideia de tratamento penitenciário representa, sem dúvida, um avanço nas políticas de execução penal e a experiência do estado do Rio de Janeiro certamente contribui para

que os demais estados da Federação possam também avançar nessa perspectiva. No entanto, a simples mudança de status na estrutura administrativa governamental não representa ainda a efetivação de um novo modo de fazer política. Quando foi criada a atual estrutura da Subsecretaria de Administração Penitenciária do estado do Rio de Janeiro, tinha-se como proposta que a necessária articulação entre as diferentes coordenações pudesse avançar numa concepção interdisciplinar de construção de uma política de atendimento biopsicossocial do apenado. Na prática, esta articulação inexistiu e muitas ações das diferentes coordenações ainda são desenvolvidas “sem nenhuma fundamentação técnica ou ideológica e estão comprometidas apenas com a visibilidade política” (JULIÃO, 2009, p. 174).

2 Educação de jovens e adultos em espaços de privação de liberdade: ações governamentais implementadas

Até bem pouco tempo as informações sobre a oferta de educação em espaços de privação de liberdade implementadas pelos governos estaduais limitavam-se aos estudos realizados por Lemgruber (2004), que indicavam que a maior parte dos estados (83,3%) mantinham convênios com as Secretarias Estaduais de Educação para oferta de educação em unidades penais e que menos de 20% da população carcerária em todo país participava de atividades educacionais no interior das prisões naquele período.

A partir de 2005, uma série de ações implementadas e apoiadas pelo governo federal no âmbito do Projeto Educando para Liberdade, cuja trajetória e importância neste cenário recuperaremos mais adiante, contribuíram para qualificar os dados obtidos pelos estudos de Lemgruber e para que se conheçam mais profundamente as condições em que vem se dando a oferta de educação nas prisões por parte dos governos estaduais.

No período de 2005 a 2007 o Projeto Educando para Liberdade realizou uma série de visitas aos estados que ocorreram em duas etapas: entre 2005 e 2006 foram realizadas visitas aos estados do Ceará, Goiás, Paraíba, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro; na segunda etapa do Projeto, entre 2006 e final de 2007, ocorreram visitas aos estados do Acre, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso do Sul e Pernambuco¹⁰. Nessa etapa do Projeto foi realizado também um diagnóstico mais detalhado e estruturado sobre as

¹⁰ Esse processo, bem como a trajetória do Projeto Educando para Liberdade, estão registrados em duas publicações: *Educando para 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; e *Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania*. Brasília: UNESCO, OEI, AECID, 2009.

ações desenvolvidas nesses estados, apoiadas pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Justiça com recursos do Projeto Educando para Liberdade (ADRIOLA et al., 2009).

Nos anos de 2008 e 2009 foi a vez de a Plataforma Brasileira de Direitos Humanos, Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais (Plataforma DhESCA Brasil), através da Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação, realizar missão junto a alguns presídios brasileiros para conhecer as condições de oferta e efetivação do direito à educação dos apenados. Essa missão, que resultou na publicação do Relatório Nacional para o Direito Humano à Educação: educação nas prisões brasileiras (CARREIRA, 2009), incluiu visitas aos estados de Pernambuco, São Paulo, Rio Grande do Sul, Pará e Distrito Federal.

O diagnóstico realizado pelo Projeto Educando para Liberdade nos estados do Acre, Espírito Santo, Maranhão, Pará e Pernambuco acompanhou a execução de projetos em 39 escolas e constatou que na maior parte delas (30 escolas) havia fatores que impediam o funcionamento regular das atividades escolares. Um dos principais fatores apontados é velho conhecido dos que estudam ou trabalham com a educação em prisões: a condução dos presos de suas respectivas galerias até as salas de aula por parte dos agentes. Geralmente os alunos e educadores denunciam que esse trajeto é feito com muita morosidade e que, não raras são as vezes em que os alunos chegam à escola quase no horário de finalização das atividades. Por sua vez, os agentes costumam justificar esses atrasos dizendo que são poucos funcionários para realizar essa tarefa e que o fato de os internos que estudam se localizarem em diferentes pavilhões e galerias dificulta e atrasa seu deslocamento até a escola. O diagnóstico também apontou falta de material didático e falta de recursos pedagógicos como fatores que interferem no funcionamento das atividades.

Quanto aos educadores envolvidos, o diagnóstico revelou que 42% dos entrevistados (82 professores) possuem ensino superior e 20% pós-graduação (46 fizeram especialização, seis mestrado e um doutorado). Um professor possui somente o ensino fundamental completo, dezoito possuem o ensino médio e 37 o superior incompleto.

Quando procurou saber sobre a existência de projeto pedagógico na escola e o tempo dedicado às atividades de sala de aula como forma de garantir a aprendizagem dos alunos, a pesquisa relatou que, entre os professores, a maioria (60%) confirma a

existência de Projeto Pedagógico na escola e 39% afirmam não existir. Quanto ao tempo destinado às atividades de sala de aula, a maioria (57%) considerou adequado; 35% que tem pouca adequação e 7,8% que o tempo é totalmente inadequado.

Sobre os dados relativos aos alunos, 40% (466 internos) declararam possuir o ensino fundamental incompleto, 22% se declararam não alfabetizados, 13% que possuíam o ensino médio incompleto, enquanto onze alunos declararam possuir o ensino superior incompleto e dois o superior completo.

Sobre este último dado, cabe esclarecer que, pela pouca oferta de educação no interior das prisões brasileiras, muitos internos preferem declarar que possuem uma escolaridade inferior no momento de se matricular em uma atividade educacional. Trata-se de uma estratégia para conseguir a vaga disponível e manter-se ocupado ou, em alguns casos, não esquecer o pouco que aprendeu em níveis mais elementares de escolaridade.

O diagnóstico também mostra que, para grande maioria dos internos (82,4%), as atividades educativas oferecidas se constituem em um direito deles. Outros 17,6% acreditam que é uma concessão ou benefício.

Quando se perguntou sobre os motivos que os levaram a frequentar a escola, 85,7% destacaram a possibilidade de adquirir novos conhecimentos; 74% a possibilidade de concluir os estudos; e 70% a chance de remição de pena.

Sobre a existência de fatores que dificultam a frequência regular às atividades escolares, 47% a confirmaram, destacando a falta de colaboração dos agentes penitenciários, excessiva preocupação e estresse, falta de merenda, coincidência dos horários de aulas com horários de trabalho.

Quando questionados sobre possíveis mudanças em suas vidas a partir da participação nas atividades educativas, a grande maioria (86% dos alunos) afirma que houve mudanças e destaca o maior interesse pelos estudos, elevação de sua autoestima e maior possibilidade de reinserção social (ADRIOLA et al., 2009, p. 43-52).

A gestão compartilhada: educação e administração penitenciária

As visitas e diagnósticos promovidos pelo Projeto Educando para Liberdade, bem como a missão da Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação, confirmaram o que

já se sabia acerca das difíceis relações entre as Secretarias Estaduais de Educação e as pastas responsáveis pela Administração Penitenciária nos estados e que os convênios firmados entre as duas pastas resultaram, na maior parte das vezes, de acordos formais e burocráticos sem expressar necessariamente uma articulação no âmbito de uma política de tratamento penitenciário, que leve em consideração as assistências ao preso previstas pela Lei de Execução Penal. Em alguns lugares as relações chegam mesmo a ser tensas e conflituosas, revelando não só a existência de espaços de disputa política, mas também diferentes concepções sobre o papel da educação nas políticas de execução penal.

De acordo com o relatório Nacional para o Direito Humano à Educação (CARREIRA, 2009, p. 2 e 3):

- a educação para pessoas encarceradas ainda é vista como um “privilégio” pelo sistema prisional;
- a educação ainda é algo estranho ao sistema prisional, fazendo com que muitos profissionais se sintam em um ambiente hostil ao trabalho educacional;
- a educação se constitui, muitas vezes, em “moeda de troca” entre, de um lado, gestores e agentes prisionais e, de outro, encarcerados, visando à manutenção da ordem disciplinar;
- há um conflito cotidiano entre a garantia do direito à educação e o modelo vigente de prisão, marcado pela superlotação, por violações múltiplas e cotidianas de direitos e pelo superdimensionamento da segurança e de medidas disciplinares.

Quanto ao atendimento nas unidades, o Relatório destaca que:

- é descontínuo e está sujeito às dinâmicas e lógicas da segurança, sendo interrompido quando circulam boatos de motins ou rebeliões e, uma vez suspenso, depende da boa vontade e compreensão de diretores de unidades e agentes penitenciários para ser restabelecido;

- é infinitamente inferior à demanda dos internos, o que se comprova pela existência de longas listas de espera e inúmeros bilhetes¹¹ que chegam das galerias solicitando ingresso nas atividades educacionais da escola;
- sofre de graves problemas de qualidade, apresentando jornadas reduzidas, falta de projeto pedagógico, materiais e infraestrutura inadequados e falta de profissionais de educação capazes de responder às necessidades educacionais dos apenados.

Os dados obtidos nesses diferentes diagnósticos foram amplamente discutidos e analisados em diversos momentos, através de seminários, oficinas e reuniões promovidas pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Justiça e apontaram para algumas necessidades de investimento no segmento. Entre elas, a ampliação dos canais de comunicação entre as pastas da educação e da administração penitenciária nos estados, já que os encontros promovidos pelo Projeto Educando para Liberdade mostraram que, em muitos casos, era a primeira vez que os gestores e profissionais das duas pastas se reuniam em torno de uma mesma mesa. O que, em parte, não nos deveria causar estranhamento, primeiramente porque em nosso país não se tem ainda a cultura da gestão de políticas envolvendo diferentes pastas administrativas; segundo porque na própria esfera federal as ações articuladas por parte do Ministério da Educação e do Ministério da Justiça são bastante recentes.

Formação de professores e agentes penitenciários

Outra necessidade apontada nos diagnósticos é a formação dos profissionais envolvidos com a oferta de educação em prisões. “Professores e agentes penitenciários devem aprender a conciliar as demandas sempre conflitivas por segurança e assistência na rotina prisional” (SILVA, 2009, p. 150).

No caso dos professores, aprendendo a lidar com os constrangimentos do ambiente prisional e com os desafios da prática educativa no interior do cárcere. No caso dos agentes penitenciários, através de formação promovida pelas secretarias de

¹¹ Esses bilhetes que são entregues pelos internos diretamente à direção da unidade, a um agente penitenciário ou são enviados através dos alunos para os professores e responsáveis pelos projetos educacionais, recebem o nome de “catataus” em vários estados do país. No Rio de Janeiro são conhecidos como “toques” e no caso das unidades visitadas no âmbito da pesquisa do ProJovem Urbano eles ultrapassavam o número de quinhentos “toques” só nos primeiros três meses do projeto nas duas unidades pesquisadas.

administração penitenciária nos estados e pela valorização desses profissionais, reconhecendo o seu importante papel nas políticas de execução penal.

No processo de formação desses profissionais destaca-se a necessidade de compreensão sobre qual educação deve ser desenvolvida no interior do cárcere. Que não seja uma educação vista como uma “segunda chance” e sim como um direito fundamental.

Nesse sentido as visitas aos estados revelaram também que as políticas de EJA em nosso país, em muitos casos, ainda são construídas com base em concepções “salvacionistas, compensatórias, aligeiradas” que marcaram esse segmento durante muitas décadas e ainda estão presentes em muitas propostas (ANDRADE, 2004, p. 40).

Ora, se a educação de jovens e adultos corre o risco de se desenvolver numa perspectiva compensatória, por atender a um público com trajetórias marcadas pela pobreza (ARROYO, 2001), sendo a história da EJA a própria história da exclusão social e educacional em nosso país (ANDRADE, 2004), a educação de jovens e adultos privados de liberdade, vista apenas na perspectiva do tratamento penitenciário e das funções “reinsersora, ressocializadora, reeducadora ou reabilitadora”, nas palavras de Scarfó (2009), reduz seu potencial transformador, dando-lhe um caráter “terapêutico e compensatório”, retirando-a de seu embasamento fundamental que é a dignidade humana. A educação nas prisões deve ser vista acima de tudo como o direito de toda pessoa se desenvolver integralmente e que ao ser exercido com toda sua potencialidade reduz a situação de vulnerabilidade das pessoas privadas de liberdade.

Pensar que, somente por receber ou exercer a educação, a pessoa privada de liberdade estará em condições de “reinsersor-se” ou “ressocializar-se”, é dar uma linearidade de causa-efeito à educação [...] se algum “re” lhe cabe, é a redução da vulnerabilidade social, psicológica e cultural (SCARFÓ, 2009, p. 110 e 111).

Educação *versus* trabalho

Outro dado que caracteriza a oferta de educação nas prisões brasileiras é que a educação, quando oferecida, concorre com o trabalho. Embora se acredite que os apenados devam contar com programas de educação e de trabalho, raros são os casos em que os internos podem realizar as duas atividades ou que essas atividades façam parte de um mesmo projeto educacional. E quando são levados a escolher entre uma

atividade e outra, os próprios internos costumam preferir o trabalho. Temos algumas hipóteses sobre por que a educação não aparece como uma prioridade para esse público:

- a maior parte desses indivíduos não possui boas recordações da escola, pois no passado ela representou “fracasso e frustração”;
- muitos aprenderam a viver sem a escola ou nunca a tiveram como uma prioridade em suas vidas;
- para outros, a escola só tem sentido quando associada a um projeto de mobilidade social, o que nem sempre é fácil de ser construído no interior das prisões;
- para outros, ainda, a educação que é oferecida nas prisões é tão distante da realidade em que vivem, que parece só fazer sentido como uma possibilidade de mais de passar um tempo fora da cela ou preencher o tempo livre, podendo assim, ser substituída por qualquer outra atividade.

O mesmo não ocorre com o trabalho, que é extremamente desejado por todos os internos e internas, o que se poderia justificar pelo fato de o trabalho, além da remuneração, possibilitar a remição de parte da pena, o que somente há bem pouco tempo passou a ocorrer também com a educação.

A Lei de Execução Penal prevê a remição de pena pelo trabalho no equivalente a três dias de trabalho para um dia a menos de pena. O mesmo não vinha ocorrendo com a educação. Embora em alguns estados alguns juízes já aplicassem a remição também pelo estudo, isso era algo que variava de acordo com o entendimento de cada um. Em 2011, após a tramitação de vários projetos de lei no Congresso, foi finalmente aprovada a lei que abate um dia de pena para cada 12 horas de estudo. Embora não haja um consenso entre os pesquisadores da área acerca dos benefícios dessa conquista¹², a remição de pena pelo estudo vem sendo vista como algo que pode contribuir para

¹² Há um grupo de pesquisadores vinculados à USP que entende que a remição de pena pelo estudo pode simplesmente ser usada como estratégia para diminuição da superlotação prisional, sem nenhum vínculo ou contribuição para um projeto político-pedagógico mais consistente, principalmente quando sua concessão se dá pela simples frequência à sala de aula, independentemente de o preso concluir ou não um ciclo, modalidade ou nível de estudo. Para esses pesquisadores, a remição pelo trabalho não contribui para criar uma cultura do trabalho no interior das prisões, o que pode ocorrer também com a educação (SILVA; MOREIRA, 2011).

diminuir a injusta concorrência que vinha existindo entre as atividades educacionais e o trabalho.

O valor atribuído ao trabalho no interior das prisões também deve ser compreendido levando-se em consideração o valor simbólico do trabalho na cultura ocidental, conforme nos recorda Leme (2007). O autor apresenta pelo menos duas narrativas importantes de nossa tradição, em que o trabalho aparece como castigo, punição. Uma delas é o livro do Gênesis, que narra a expulsão de Adão e Eva do paraíso e mostra como eles e toda a humanidade receberam o trabalho como pena pela desobediência cometida. Outra narrativa é do mito de Prometeu, que, após ter roubado o fogo de Zeus e apresentado os homens com ele, provocou a ira de Zeus e recebeu também o trabalho como castigo. O autor lembra ainda que a própria etimologia da palavra “trabalho” – *tripalium* – nos remete a um instrumento de tortura.

Não por acaso o trabalho nas prisões é visto pela sociedade e por muitos que defendem punições mais severas no interior das prisões como forma de acrescentar sofrimento à pena de privação de liberdade, e os próprios internos tendem a absorver esses valores passando a ver no trabalho uma oportunidade de se remir da culpa.

Como podemos ver, são muitas as dificuldades e desafios a serem superados com vistas à oferta de uma educação de qualidade nos espaços de privação de liberdade. No entanto, o tema vem ganhando visibilidade e força nos últimos anos e sendo gradativamente incorporado pelas políticas de educação de jovens e adultos e pelas políticas de gestão penitenciária, tanto no nível federal, como no estadual, envolvendo profissionais da educação e da execução penal. A seguir, apresentamos algumas ações governamentais implementadas nos últimos anos que representam importantes avanços para o segmento, embora não deixem de revelar também alguns obstáculos e até mesmo retrocessos caracterizados principalmente pela descontinuidade administrativa nos ministérios e secretarias e pelas dificuldades orçamentárias enfrentadas pelas políticas de segurança em nosso país.

2.1 O Projeto Educando para Liberdade

O Projeto Educando para Liberdade nasceu em 2005 e é resultado de uma parceria entre Ministério da Justiça (MJ) e o Ministério da Educação (MEC) que contou inicialmente com o apoio da UNESCO, através da sua representação no Brasil. A história do Projeto e suas principais ações, que incluem a realização de seminários, debates, publicações, financiamento de projetos educacionais nos estados, além articulações nacionais e internacionais em torno da temática da educação em prisões, estão registradas com detalhes em duas publicações da UNESCO (2006 e 2009), conforme mencionado anteriormente.

Nascido da articulação entre a Coordenação Geral de Ensino do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN/MJ) e a Direção de Educação de Jovens e Adultos da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), o Projeto Educando para Liberdade inaugurou uma nova forma de fazer política penitenciária nos estados visando ao atendimento educacional da população privada de liberdade, além de contribuir para a regulamentação e normatização da oferta de EJA nos estabelecimentos penais do país.

O contexto de surgimento do Projeto em 2005 revela um avanço das políticas de execução penal adotadas pelo Ministério da Justiça naquela ocasião, que passam a reconhecer que a demanda por atendimento educacional nas unidades penais do país representava não só a necessidade de afirmação de um direito garantido pela Lei de Execução Penal, no âmbito das assistências aos apenados, com vistas à redução das suas condições de vulnerabilidade, como também a necessidade de indução, junto aos estados, de novas políticas de gestão penitenciária que não considerassem as prisões apenas como espaços de confinamento de pessoas.

No âmbito do Ministério da Educação, por sua vez, a própria criação da SECAD, em 2004, representou a disposição das políticas de educação em incorporar as temáticas da diversidade e inclusão social nos programas de atendimento educacional à população brasileira com baixa escolaridade, reconhecendo os diferentes sujeitos da EJA que se diferenciam por gênero, geração, localização, região geográfica e etnia/raça, sendo, portanto, a oferta de educação para o público jovem e adulto em situação de privação de liberdade um novo desafio assumido por essa Secretaria.

A presença da UNESCO como apoiadora e parceira do Projeto fez com que as ações dos dois ministérios pudessem ser incluídas como parte dos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil em acordos internacionais e a educação de jovens e adultos fosse tratada no âmbito dos direitos humanos fundamentais.

Entre os principais instrumentos de direito internacional que garantem a educação como um direito humano fundamental estão: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Convenção Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e, especificamente no caso da população prisional, as Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos, as quais determinam que “todos os presos devem ter direito a participar em atividades culturais e educacionais”.

A participação da UNESCO no Projeto também se justificava pelo apoio dado ao governo federal no cumprimento das metas estabelecidas no Marco de Dacar de Educação para Todos (2000) e no âmbito da Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012).

A decisão sobre a escolha dos estados parceiros do Projeto Educando para Liberdade em sua fase inicial levou em consideração o compromisso que alguns governos estaduais haviam assumido formalmente para o cumprimento dos objetivos da Década da Alfabetização.

As primeiras ações do Projeto, conforme descritas no primeiro item deste capítulo, consistiram no mapeamento das ações de educação em prisões implementadas pelos governos do Ceará, Goiás, Paraíba, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, incluindo visitas a unidades penais desses estados.

Após a visita aos estados foi realizada uma primeira oficina em Brasília, reunindo gestores das Secretarias de Educação e de gestão penitenciária dos estados participantes. A oficina, que para muitos representou uma primeira ação articulada entre as secretarias estaduais, pretendeu ampliar para os estados a relação entre as duas pastas, conforme já vinha ocorrendo com as esferas federais. Nesse momento inicia-se também uma proposta de financiamento com recursos dos dois ministérios para o apoio de projetos que contemplassem as seguintes linhas de investimento: apoio à coordenação da oferta de educação no sistema prisional; formação dos profissionais envolvidos na relação de

ensino-aprendizagem (educadores e agentes penitenciários) e elaboração/impressão de material didático.

Na primeira oficina em Brasília teve início também o processo de organização dos Seminários Regionais que seriam realizados nos estados parceiros do Projeto Educando para Liberdade, agregando também os estados vizinhos. Desse modo foram realizados cinco seminários nos estados: Rio de Janeiro (2005), Goiás, Rio Grande do Sul, Paraíba e Ceará (2006), agregando os estados de Tocantins, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Piauí e Maranhão.

Esses encontros, que foram chamados de Seminários de Articulação Nacional e Construção de Diretrizes para a Educação no Sistema Penitenciário, tinham uma dupla função: de um lado coletar subsídios para uma política de orientação nacional para a educação nas prisões; de outro favorecer e incentivar a aproximação entre os gestores da educação e da administração penitenciária dos estados participantes.

Os Seminários Regionais contaram com a participação de gestores vinculados às pastas de educação e administração penitenciária além de educadores, agentes penitenciários, pesquisadores e especialistas.

Considerando que o objetivo desses Seminários era ouvir todos os envolvidos com a educação em prisões, com vistas à construção de diretrizes educacionais para o sistema penitenciário, era preciso também promover a escuta dos internos e das internas do sistema. Diante das dificuldades ou até impossibilidades de deslocamento dos principais beneficiários do Projeto, lançou-se mão de um acordo de cooperação entre o DEPEN e o Centro de Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro (CTO).

O Teatro do Oprimido, criado pelo teatrólogo Augusto Boal, tem como base de suas concepções e fundamentos a educação popular, pois suas origens remontam às experiências do Movimento de Cultura Popular do Recife dos anos de 1960, ao qual estiveram vinculados Paulo Freire e muitos outros educadores de adultos. Um dos projetos e campos de atuação do CTO é o Projeto Teatro do Oprimido nas Prisões, que em 2005 contava com o apoio do DEPEN. Esse Projeto utiliza uma técnica de expressão artística, o Teatro-Fórum, em que se elege uma determinada situação ou realidade e os participantes, transformados em atores e atrizes, improvisam situações que levam à transformação dessa realidade.

Como parte do processo de escuta dos envolvidos com educação em prisões, promovido pelo Projeto Educando para Liberdade, foram realizadas pelo CTO cinco consultas a homens e mulheres presos que permitiram que questões importantes relativas às práticas educativas nas prisões trazidas por esses grupos fossem contempladas nas discussões dos Seminários Regionais. Uma das principais questões trazidas pelos internos e internas do sistema penitenciário refere-se à má vontade com que os agentes penitenciários conduzem os presos de suas celas e galerias para o espaço da escola. Eles também denunciam que os livros e cadernos são comumente destruídos quando há o “confere”¹³ nas celas.

A consulta realizada no Rio de Janeiro foi registrada em meio digital, contando para isso com o apoio da equipe do Observatório de Favelas, e apresentada aos participantes do I Seminário Nacional pela Educação em Prisões, realizado em Brasília, em julho de 2006. O I Seminário Nacional de Educação em Prisões, além de reunir os gestores da educação e da execução penal, educadores e agentes penitenciários dos estados vinculados ao Projeto Educando para Liberdade, contou com a adesão de representantes de todos os estados brasileiros, instituições não governamentais comprometidas com a educação em prisões e organismos internacionais e especialistas estrangeiros sobre o tema.

Como parte das atividades deste I Seminário, foi realizado um ato-debate em apoio à remição de pena pelo estudo que favoreceu uma primeira aproximação do Projeto com representantes do Judiciário e com o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária.

Os resultados do I Seminário de Educação em Prisões, sistematizados pela UNESCO (2006), consolidaram a proposta de diretrizes nacionais para uma oferta de educação em prisões, posteriormente avaliada e aprovada pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária e Conselho Nacional de Educação, sob o título de “Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais” (BRASIL, 2010).

¹³ “Confere” é o termo utilizado para designar as revistas periódicas realizadas nas celas. Momento em que é levantado o número de presos por cela e verificada a presença de qualquer objetivo que possa revelar algum plano de fuga.

Ainda como resultado das primeiras ações e articulações do Projeto Educando para Liberdade, o tema da educação em prisões passou a fazer parte da agenda política dos Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, importantes instâncias de articulação, que reúnem diferentes atores vinculados à EJA comprometidos com as políticas públicas desse segmento e sua oferta de qualidade. O tema passou a figurar nas recomendações extraídas dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs) e, nos anos de 2008 e 2009, foi incluído na pauta dos encontros regionais preparatórios para a VI CONFINTEA.

As ações do Projeto foram ainda apresentadas em uma oficina no Fórum Mundial de Educação em Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro, em 2006 e, no mesmo ano, a educação em prisões foi contemplada com dois artigos de um número especial da revista *Alfabetização e Cidadania* que tratou da Diversidade do Público da EJA (RAAAB, n. 19, 2006).

No campo das políticas públicas e da efetivação do direito à educação em espaços de privação de liberdade, foi assinado em setembro de 2005 um protocolo de intenções entre o Ministério da Justiça e o Ministério da Educação que ampliou as possibilidades de financiamento de projetos educacionais nos estados com recursos de ambos os ministérios, o que, “ao nível dos estados, tem alterado de modo considerável o padrão de investimentos públicos na educação em prisões” (SILVA, 2009, p. 155).

Em 2007, a Resolução n. 45/2007 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) inclui remuneração especial para alfabetizadores do Programa Brasil Alfabetizado que atendam à população carcerária.

Desde 2006, o MEC tem estimulado também que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) seja aplicado em presídios do país. No primeiro ano o exame foi realizado em presídios de oito estados brasileiros, atendendo aos internos de 141 unidades penais. Entre outras conquistas, o exame abre caminho para a oferta de educação superior nas prisões.

A oferta da Educação Superior está prevista agora nas Diretrizes, cujo artigo 12º, em sua 2ª recomendação, afirma que “devem ser garantidas condições de acesso e permanência na Educação Superior (graduação e pós-graduação), a partir da participação em exames de estudantes que demandam esse nível de ensino, respeitadas

as normas vigentes e as características e possibilidades dos regimes de cumprimento de pena previstas pela Lei n. 7.210/84” (BRASIL, 2010, p. 31).

Em 2007, a SECAD e a UNESCO, em parceria com a ONG Alfabetização Solidária, promoveram um concurso literário para pessoas presas. O concurso “Escrevendo a Liberdade” teve cerca de 8.000 inscritos. Após uma triagem inicial foram selecionados os 30 melhores trabalhos que foram submetidos a dois júris: um composto pelo pessoal da própria SECAD e DEPEN e outro, através da internet, envolvendo a sociedade civil como um todo. Um dos principais méritos desse concurso, além de todo efeito que ele exerceu sobre as pessoas presas, foi o de colocar a sociedade em contato com uma realidade que ela pouco conhece, sendo tal realidade descrita pelos próprios internos e internas do sistema penitenciário.

A segunda fase do Projeto Educando para Liberdade, iniciada no segundo semestre de 2006, deu continuidade às mesmas estratégias de articulação entre as pastas de educação e execução penal, realizando três seminários regionais (um no Nordeste, um no Norte/Centro-Oeste e um no Sul/Sudeste), e ampliou sua atuação para os estados do Acre, Pará, Maranhão, Pernambuco, Espírito Santo e Mato Grosso do Sul. Ao final dessa rodada nas regiões foi realizado o II Seminário Nacional – Consolidação das Diretrizes para a Educação no Sistema Penitenciário.

Além da consolidação das Diretrizes, o que se esperava dessa nova onda de mobilização das redes formadas nos estados e regiões brasileiras seria um Plano Nacional de Educação de Jovens e Adultos nas Prisões com o objetivo de incluir definitivamente a educação em prisões no âmbito das políticas de Estado que visam ao atendimento educacional do público jovem e adulto com baixa escolaridade. A EJA está hoje balizada por importantes instrumentos que se, por um lado, não são a garantia de uma oferta de educação de qualidade, por outro, servem aos gestores comprometidos com as políticas de efetivação de direitos, como importante instrumento de luta.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) assegura a gratuidade da EJA, na condição de modalidade da educação básica, garantindo oportunidades educacionais apropriadas para o seu público. O Plano Nacional de Educação (PNE), por sua vez, incluiu a EJA na agenda política do país e incorpora metas que vêm sendo defendidas historicamente pelos movimentos em defesa da escola pública. No que se refere à EJA, foram definidas 26 metas prioritárias a serem cumpridas até 2011. O outro

instrumento de que podem lançar mão os gestores para garantir a oferta de educação ao público jovem e adulto é o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB), que regula a política de financiamento da educação, incluindo o público da EJA.

Além disso, em 2007 o Ministério da Educação criou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tem papel estratégico no desenvolvimento da política educacional no país, uma vez que apresenta e disponibiliza diferentes programas com vistas à adesão dos entes federados, dando maior instrumentalidade ao Plano Nacional de Educação.

O PDE está sustentado numa concepção de educação que perpassa todos os níveis e modalidades educacionais e atende à lógica do direito à educação, voltada para a organização e execução dos objetivos republicanos presentes na Constituição. [...] equalizar o acesso a uma educação de qualidade significa explicitamente contemplar os diversos segmentos populacionais, entre eles os jovens e adultos privados de liberdade. Portanto, a temática da educação de jovens e adultos em prisões está intrinsecamente contemplada no PDE. A busca pela equidade passa por um resgate da dívida histórica com aqueles que não conseguiram completar o ensino fundamental, tanto os que se encontram em escolas quanto fora delas, tanto os que se encontram em liberdade quanto os que estejam em estabelecimentos penais (UNESCO, 2009, p. 21).

Ao reconhecer o direito à educação da população prisional e ao apoiar ações que visem à estruturação e à implementação de uma política de Estado de educação em prisões na modalidade de educação de jovens e adultos, “o Ministério da Educação reconhece a necessidade de avançar com a EJA em contextos específicos, exigindo novas parcerias e novos arranjos institucionais, tendo no PDE um ferramental para induzir a tais objetivos” (UNESCO, 2009, p. 24).

Como afirmamos no capítulo anterior, a inclusão da educação de pessoas privadas de liberdade no campo das políticas públicas de educação de jovens e adultos representa um ganho para essa temática sob diferentes aspectos. No campo da garantia de direitos, sabemos que ainda são muitos os desafios impostos à EJA em nosso país e que ainda é grande o déficit educacional da população com 15 anos ou mais. Em 2009 a taxa de demanda de EJA que é calculada pela proporção da população com mais de 25 anos de idade e menos de oito anos de estudo era de 54,22% (UNESCO, 2009, p. 19), por outro lado, temos nessa modalidade consideráveis avanços registrados nos últimos anos, principalmente no que se refere à construção de políticas para institucionalização dessa modalidade, seja em nível federal ou dos estados.

Nesse sentido, podemos dizer que todo o trabalho realizado pelo Projeto Educando para Liberdade vai na mesma direção da construção de políticas que visam à institucionalização da oferta de educação em prisões. Mas não podemos deixar de considerar o desafio imposto a esse novo segmento, que é o de conciliar os interesses e concepções que fundamentam as políticas educacionais voltadas para o público jovem e adulto privado de liberdade com as políticas de gestão penitenciária vigentes em nosso país.

A maneira como o Projeto vem propondo a discussão do direito à educação nas prisões requer que ela seja pensada não de forma isolada, mas na perspectiva do acesso das pessoas presas a outras oportunidades no interior das prisões, como o acesso ao trabalho, à cultura e a tudo aquilo que lhes fortaleça nos processos que visam à sua reinserção social após o cumprimento da pena, o que significa afirmar que a efetivação do direito à educação nas prisões “pressupõe a ressignificação das políticas de gestão penitenciária” (JULIÃO, 2009, p. 73).

O grande mérito do Projeto até o presente momento, além das conquistas no campo normativo e legal, como é o caso das Diretrizes e a lei de remição da pena pelo estudo, conforme detalharemos mais adiante, é a grande rede de mobilização criada nos estados envolvendo as secretarias de educação e de gestão penitenciária com vistas à construção de uma política de Estado no campo da educação em prisões. Contando com a força da lei e com a mobilização e articulação de gestores comprometidos, pode-se dizer que a construção das políticas de educação nas prisões se inscreve hoje no mesmo patamar da construção de qualquer outra política pública em nosso país, com avanços e retrocessos que, nas palavras de Silva (2009), servirão ao menos para criar constrangimentos políticos para os que pretendem ignorar sua importância e urgência.

[...] embora a realização de “direitos” dependa em grande medida do compromisso dos gestores públicos, os grupos e as organizações que buscam consolidar agendas de políticas públicas baseadas em “direitos” não precisam esperar até a posse da pessoa certa. Em vez disso, eles podem impor constrangimentos políticos, sociais e institucionais a quem quer que tenha sido empossado (SILVA, 2009, p. 161).

No âmbito internacional o Projeto Educando para Liberdade tem contribuído para importantes articulações com organismos internacionais como a UNESCO, a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) e a União Europeia na esfera do

consórcio EUROsocial–América Latina. Em 2006 a SECAD propôs e a OEI e o consórcio EUROsocial apoiaram a criação da Red Lationoamericana de Educación en Contexto de Encierro (RedLECE)¹⁴, que tem se constituído como importante espaço para que países da América Latina e Europa possam intercambiar experiências e documentos, além de se fortalecerem junto a seus governos na luta pela efetivação do direito à educação em espaços de privação de liberdade. Participam dessa rede: Argentina, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Honduras, México, Paraguai, Peru e Uruguai.

Pela não renovação do Projeto EuroSocial, as atividades mantidas pela RedLECE encontram-se praticamente suspensas, causando certa desmobilização entre os países que a integram, o que é resultado do modelo de dependência do projeto de cooperação internacional.

2.2 PRONASCI – Programa Nacional de Segurança com Cidadania: concepções e práticas

Embora se insista em propagar que a violência no Brasil é apenas um problema de criminalidade, os dados sobre violência policial, violência doméstica ou aquela cometida contra as mulheres, negros e homossexuais comprovam todos os dias que as diferentes manifestações da violência em nosso país exigem medidas para combatê-las que não sejam apenas centradas na repressão policial ou no encarceramento massivo de pessoas e, muito menos, que estejam circunscritas às periferias e favelas. A simples identificação de “culpados”, emprestando territorialidades diferenciadas às vítimas e aos agressores, revela-se como forma escapatória de confirmar a violência. É preciso admitir que estamos diante de um problema estrutural e que isso não se resolve com medidas que visam a qualquer custo garantir a segurança de um “nós não violentos” contra um “eles violentos”, instaurando assim uma “guerra” do “bem contra o mal” que parece interessar apenas aos meios de comunicação.

Afirma-se que a nação brasileira é não violenta e que, se houver violência, esta é praticada por gente que não faz parte da nação [...]. O mecanismo da exclusão produz a diferença entre um nós-brasileiros-não-violentos e um eles-não-brasileiros-violentos. “Eles” não fazem parte de “nós” (CHAUÍ, 1998, p. 36).

¹⁴ RedLEC: WWW.redlece.org

Assim como na reflexão proposta por Garland no capítulo anterior sobre a “criminologia do eu” e a “criminologia do outro”, vemos como muitas vezes se justificam as ações repressivas no combate à violência que, no caso das políticas de execução penal, objetivam apenas a punição em detrimento de todos os direitos e dignidade da pessoa humana.

Nesse contexto, a criação do Programa Nacional de Segurança com Cidadania, lançado em agosto de 2007 pelo governo federal, inaugurou um paradigma nas políticas de segurança pública no Brasil, propondo a articulação de políticas de segurança com ações sociais que priorizam a prevenção e procuram agir onde estão as possíveis causas que levam à violência. Tudo isso sem abrir mão das estratégias de ordenamento social e segurança pública, agindo de forma repressiva onde tal ação se faça necessária.

O Programa, cuja proposta de execução considera a parceria com os estados e municípios, é visto como bastante inovador ao incluir nas suas diretrizes:

- a promoção dos Direitos Humanos, intensificando uma cultura de paz, de apoio ao desarmamento e de combate sistemático aos preconceitos de gênero, étnico, racial, geracional, de orientação sexual e de diversidade cultural;
- a valorização dos profissionais de segurança pública e dos agentes penitenciários;
- a participação de jovens e adolescentes, de egressos do sistema prisional, de famílias expostas à violência urbana e de mulheres em situação de violência;
- a promoção de estudos, pesquisas e indicadores sobre a violência que considerem as dimensões de gênero, étnicas, raciais, geracionais e de orientação sexual;
- e a garantia da participação da sociedade civil.

Com o objetivo de reduzir a violência letal, considerando as características desse tipo de violência que continua tendo os jovens como seus principais atores e vítimas¹⁵, foram estabelecidos quatro focos prioritários dos Projetos e ações que compõe o Programa:

- Foco etário: 15 a 24 anos;

¹⁵ O mapa da violência de 2011, embora identifique uma queda no número de homicídios ocorridos no Brasil, mostra que os índices permanecem elevados, tendo ainda entre as principais vítimas e atores dessa violência a juventude. Segundo o mapa, é nessa faixa etária que “duas em cada três mortes se originam numa violência, seja ela homicídio, suicídio ou acidente de transporte” (WAISELFISZ, 2009, p. 63).

- Foco social: jovens e adolescentes egressos do sistema prisional ou em situação de rua, famílias expostas à violência urbana, vítimas da criminalidade e mulheres em situação de violência;
- Foco territorial: regiões metropolitanas e aglomerados urbanos que apresentem altos índices de homicídios e de crimes violentos;
- Foco repressivo: combate ao crime organizado.

Inicialmente foram criados quatro projetos principais para execução das ações do Programa, ficando claro, desde o início, que outros projetos seriam criados posteriormente. De fato, há notícias de que o PRONASCI chegou a ter mais de noventa ações diferentes alocadas em diversos projetos, mesmo que muitos deles não tenham saído do papel (INESC, 2010).

Os quatro projetos originais são: 1) Reservista Cidadão; 2) Proteção de Jovens em Territórios Vulneráveis; 3) Projeto Mulheres da Paz; e 4) Bolsa Formação.

Segundo os estudiosos do tema da segurança pública, a principal virtude do PRONASCI é de ser o primeiro Programa de abrangência nacional que pretende atuar “onde não havia nada ou quase nada”. Sua segunda virtude está no propósito de articular ações de prevenção e promover a qualificação das ações policiais (repressão e investigação). A terceira virtude “é a disposição, pela primeira vez, de orientar os recursos e as ações do Programa segundo indicadores objetivos de vitimização por violência” (INESC, 2010, p. 27).

O Programa previu inicialmente a participação de outros ministérios e secretarias do governo, que deveriam não só entrar com recursos, mas também com ações voltadas para públicos e temáticas específicas, como é o caso, por exemplo, das ações para enfrentamento da violência contra as mulheres e a implantação da Lei Maria da Penha. A inclusão em um Programa de Segurança Pública de ações visando ao enfrentamento da violência contra as mulheres também foi considerada como um avanço e um aspecto inovador do Programa.

Quanto à questão étnico-racial, embora o Programa tenha em suas diretrizes o objetivo de combater sistematicamente o preconceito e o racismo, essa ação não chegou a ser

concretizada pelo PRONASCI até o momento, o que é considerado uma grande falha já que “a violência racial é uma característica da violência letal no Brasil” (INESC, 2010, p. 28).

Segundo o mapa da violência de 2011, para cada branco assassinado em 2008 morreram proporcionalmente mais dois negros nas mesmas circunstâncias (WAISELFISZ, 2011, p. 63).

O racismo institucional, presente nas instituições policiais, também não mereceu a devida importância nas ações de formação dos agentes de segurança pública, embora estudos mostrem que essa seja uma questão que exige medidas urgentes (RAMOS; MUSUMECI, 2005).

Em 2008 e 2009, seis projetos vinculados ao PRONASCI foram analisados pelo INESC com base nos seus recursos orçamentários. O estudo mostra que, apesar das boas intenções e dos princípios que fundamentam a criação desse Programa, muitas propostas sequer saíram do papel e outras tiveram níveis de execução considerados baixos. Entre os projetos que tiveram resultado zero na aplicação de recursos estão o Projeto Farol, que objetiva promover a cidadania entre jovens negros em situação de vulnerabilidade social, em conflito com a lei ou egressos do sistema prisional, que deveria ser desenvolvido em parceria com a SEPPIR (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial); o Projeto Reservista Cidadão, que deveria ter sido desenvolvido em parceria com o Ministério da Defesa, com objetivo de proteger os jovens que deixaram o serviço militar, já que, em territórios conflagrados, geralmente eles são aliciados pelo crime em função da facilidade com que aprenderam a manejar armas, além de seu preparo físico e técnico; e projetos que previam a construção de unidades penais destinadas ao público feminino e à separação de pessoas por idade e crime cometido, visando ao atendimento da população carcerária jovem.

Entre os projetos analisados pelo INESC, o único que teve um bom desempenho, considerando sua evolução orçamentária, foi o Projeto Bolsa Formação, destinado à complementação de renda dos agentes de segurança. Esse projeto, em 2008, teve 90% dos recursos destinados aplicados e, em 2009, embora tenha apresentado uma pequena queda, foi também o projeto com maior nível de desempenho orçamentário.

O Bolsa Formação prevê a concessão de bolsas a policiais civis e militares, agentes penitenciários, bombeiros e peritos criminais e pretende contribuir para a valorização desses profissionais através da formação que interfira na mudança de postura desses agentes da segurança com relação aos Direitos Humanos. Para que o profissional receba a bolsa, são impostas algumas condições: “ele deve frequentar, a cada doze meses, um curso oferecido ou reconhecido pelos órgãos do Ministério da Justiça, deve ter uma ficha limpa, sem infração administrativa grave, ou não ter condenação penal nos últimos cinco anos, além de não possuir remuneração mensal superior ao limite estabelecido em regulamento”¹⁶ (INESC, 2010, p. 64).

Apesar de ser um projeto reconhecidamente importante dentro das ações do PRONASCI, por estar pautada em princípios que levam em consideração a necessidade de combater junto aos agentes de segurança os preconceitos de raça, gênero, geracional, de orientação sexual e diversidade cultural, o fato de ser esse o projeto com melhor desempenho orçamentário nos leva a questionar sobre, em que medida não se está investindo em apenas um aspecto das políticas de segurança com reflexo direto na remuneração desses agentes, mas sem maiores consequências e benefícios para a sociedade. O estudo do INESC sugere ainda que “uma análise dos conteúdos dos cursos que estão sendo oferecidos a estes profissionais pode nos revelar até que ponto o apoio financeiro oferecido está realmente considerando a questão que estrutura muitas das ações de segurança” (INESC, 2010, p. 65).

Quanto aos Projetos Farol e Reservista Cidadão, cujos desafios são os de amparar os jovens, promover sua inserção na rede de ensino e no mercado de trabalho, bem como a formalização de meios para eles desenvolverem atividades sociais, educativas e culturais atuando como multiplicadores em suas comunidades, de acordo com o estudo realizado pelo INESC, os responsáveis pelo PRONASCI informaram que houve problemas nas negociações com a SEPPIR e com o Ministério da Defesa que inviabilizaram sua execução.

¹⁶ Esse limite varia de acordo com a realidade de cada ente federativo, onde também são diversas as condições de remuneração desses agentes.

Sabemos também que, no início de 2009, o PRONASCI teve um corte de 43% em seu orçamento geral (na ordem de R\$ 1,2 bilhão) como parte de ajuste do governo federal frente à crise econômica global. Esse corte, que pode ter representado concretamente um enfraquecimento das propostas do Programa, revela também que as políticas de segurança, por mais bem intencionadas que sejam, estão longe de ser uma prioridade em nosso país.

Na análise realizada do Programa pelo INESC, um dos fatores que pode ter contribuído para dificultar a execução do Programa foi “a dificuldade de gerar ações articuladas nos estados e municípios, exatamente porque esses níveis federativos não desenvolveram ainda visões integradas e sistêmicas sobre a segurança” (INESC, 2010, p. 28).

Quanto às críticas que o estudo faz ao Programa está a denúncia de que o PRONASCI focalizou suas ações nas periferias e favelas, com base em uma suposição de que somente os jovens das favelas seriam “de risco”. O que, segundo o estudo, pode produzir facilmente o aprofundamento de estereótipos em vez de sua redução. Os conceitos que fundamentam certas propostas, como os de “territórios da paz”, podem acentuar a criminalização da pobreza se diversos cuidados não forem tomados na sua elaboração.

Finalmente o estudo aponta para outro aspecto falho do Programa, que é o de não possuir nenhuma ação explícita de redução de violência das forças policiais (incluindo a execução sumária e a tortura). O Programa não possui ações claramente orientadas a alterar o caráter ainda repressivo, não cidadão, militarizado e fragmentado das forças policiais.

O PRONASCI é um Programa cuja criação foi amplamente divulgada pelo governo federal e festejada por aqueles que creem numa nova política de segurança para o país. Como não existem notícias oficiais sobre o fim do Programa, espera-se ainda que ele possa se reaproximar das concepções que o fundamentaram na sua criação e possa finalmente contribuir para enfrentarmos o grave problema da violência em nosso país levando em consideração diferentes fatores que não somente as ações de repressão.

2.3 O ProJovem Urbano em Unidades Prisionais

O ProJovem Urbano em Unidades Prisionais (PJUP) é o resultado de um termo de cooperação firmado no ano de 2008 entre a Secretaria Nacional de Juventude, que está vinculada à Secretaria-Geral da Presidência da República e o Departamento Penitenciário Nacional – DEPEN/Ministério da Justiça, no âmbito das ações do Programa Nacional de Segurança com Cidadania – PRONASCI.

Em 2009, o PJUP foi implantado, em caráter experimental, em três Estados brasileiros: Acre, Pará e Rio de Janeiro, atendendo inicialmente a um público de 560 jovens.

O PJUP prevê a conclusão do ensino fundamental, com uma carga horária de 936 horas, distribuídas em três ciclos, com duração de seis meses cada. Além da educação fundamental, os jovens recebem qualificação profissional com carga horária de 234 horas e participam de atividades que visam ao resgate da cidadania, com carga horária de 78 horas. Ao todo são 1.248 horas, ao longo de dezoito meses. Prevê ainda atividades de inclusão digital, através de laboratório de informática instalado nas unidades penais, e uma bolsa-auxílio no valor de R\$ 100,00 ao mês condicionada à frequência dos alunos às aulas (mínimo de 75% ao mês) e à entrega dos trabalhos previstos. No caso dos alunos de unidades prisionais, a bolsa é repassada para um parente indicado pelo bolsista. A seguir, apresentamos as três dimensões do Programa – Elevação de Escolaridade, Qualificação Profissional e Participação Cidadã – de acordo com a proposta de adequação ao contexto prisional.

Elevação de Escolaridade – o nível de escolaridade da população carcerária no Brasil é bastante baixo. Como já foi dito aqui, quase 70% desta população não possui o ensino fundamental completo. Tomando como exemplo a realidade das escolas brasileiras, um jovem que possui esse nível de escolaridade, salvo exceções, não tem o domínio pleno do uso da leitura e da escrita, ainda que no seu dia a dia ele seja capaz de fazer o uso funcional desses instrumentos quando é preciso, por exemplo, tomar um ônibus, pagar uma conta em um banco ou mesmo escrever um bilhete. Considerando a realidade dos espaços de privação de liberdade, onde o contato com o mundo letrado é mais limitado, a tendência é que, com o tempo, os indivíduos adquiram maior grau de dificuldade no

uso da leitura e da escrita e passem a depender cada vez mais de outras pessoas para utilização desses instrumentos.

Quando se os questionam sobre a importância de saber ler e escrever nas prisões, os internos costumam destacar justamente a necessidade de maior autonomia para poderem acompanhar o desdobramento de seus processos criminais e maior privacidade no momento de escrever uma carta para um familiar ou amigo, como forma de resguardar sua individualidade e seus próprios canais de expressão.

Essa necessidade de se expressarem por meio da escrita, podendo manter vínculos com a sociedade, pode ser comprovada pela Ouvidoria do Departamento Penitenciário Nacional. Criada em 2004 pelo governo federal. Esse órgão recebe diariamente dezenas de cartas enviadas por indivíduos presos de diferentes partes do Brasil. Muitas dessas cartas são pedidos de revisão de pena e assistência jurídica, outras são apenas desabafos, desenhos ou grafites que expressam o desejo desses indivíduos de romperem com a solidão na qual buscam preservar sua individualidade.

Nesse contexto, a possibilidade de adquirir novos conhecimentos, de poder refletir e discutir sobre questões da atualidade por meio de textos diversos que retratam a situação dos jovens no Brasil e no mundo, transitando pelas diferentes áreas de conhecimento e fazendo conexões entre elas, ganha um novo sentido para os jovens privados de liberdade. Mesmo se muitas das questões aí trabalhadas façam parte de uma realidade passada ou de um futuro que se queira resgatar ou reconstruir.

Qualificação Profissional – a experiência do ProJovem original mostrou que esta é, entre as três dimensões do Programa, a que mais atrai e motiva os jovens para ingressarem e participarem dessa proposta. Isso porque, na visão dos jovens, ela representa a possibilidade de ingresso no mercado de trabalho.

No caso dos jovens privados de liberdade, vimos que o trabalho nas prisões aparece como algo desejável e uma prioridade. E, “como não há trabalho para todos”, a participação em um curso que oferece qualificação profissional pode representar para eles a possibilidade de acesso a atividades laborais dentro do próprio espaço da prisão, mas também como algo que concretamente contribuirá no seu processo de reinserção social.

O contexto prisional acaba por impor limitações ao desenvolvimento pleno da proposta de qualificação do ProJovem Urbano, uma vez que haverá restrições para escolha dos arcos ocupacionais¹⁷ oferecidos pelo Programa, além de restrições que impedirão os alunos de participarem de estágios ou aulas práticas. No entanto, as restrições impostas pela estrutura de segurança das unidades prisionais não esvaziam a qualificação profissional em sua concepção e seus objetivos. Reconhecer, repensar, valorizar, construir e reconstruir conhecimentos e novos sentidos acerca do mundo do trabalho, explorando a dimensão mais subjetiva da qualificação profissional, constituem objetivos dessa dimensão no interior das unidades penais.

Participação Cidadã – no ProJovem Urbano a “participação cidadã” é a dimensão formativa voltada à educação para a cidadania e se realiza com a promoção da relação do jovem com o meio social em que está inserido. Para isso, o Programa apresenta um percurso pedagógico para que os jovens construam coletivamente um conhecimento mais aprofundado de suas comunidades, foquem uma situação de interesse comum a cada turma, desenvolvam um plano de ação e realizem uma experiência educativa de planejamento, execução, avaliação e sistematização de uma ação comunitária voltada às questões de interesses coletivos.

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

Nas unidades prisionais, o exercício da cidadania, compreendido sob a ótica das formas de participação no meio social em que os jovens estão inseridos, significa colocar em foco os modos de sociabilidade e de pacto em torno do que é de interesse coletivo, do bem comum. Por meio de uma metodologia participativa, a dimensão da participação cidadã tem a intencionalidade de interferir, interagir e, de alguma forma, contribuir para a convivência entre presos, presos e agentes penitenciários, presos e suas famílias,

¹⁷ Os arcos ocupacionais são definidos no ProJovem Urbano conforme a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) do Ministério do Trabalho e Emprego. Por essa classificação, um determinado ofício engloba diferentes ocupações. Assim é que o arco ocupacional administração, por exemplo, engloba as seguintes ocupações: arquivador, almoxarife, contínuo, auxiliar administrativo.

estimulando a construção de experiências positivas que propiciem novos parâmetros para a convivência social, incidam na melhoria da qualidade de vida nas prisões e referenciem a construção de novas perspectivas de futuro para esses jovens.

O trabalho coletivo é concebido como uma estratégia para que os jovens possam vivenciar experiências de cooperação, solidariedade, de respeito às diferenças, de negociação de conflitos e construção de consenso entre eles. É também uma fonte de aprendizagens de valores importantes, como a tolerância, os direitos e deveres e os sentidos de responsabilidade social.

Na dimensão da participação cidadã, a proposta do PJUP, vislumbra algumas ações voltadas para qualificar:

- a convivência sociocomunitária na área de cultura, esportes e recreação e com ações voltadas aos espaços de sociabilidade (biblioteca, pátio, etc.);
- a convivência sociofamiliar, tendo em vista a importância e a preocupação com a família;
- a preservação de um meio ambiente saudável com ações na área de saúde (estudo dos fatores de risco, difusão de informações sobre doenças e autocuidado) e salubridade (cuidado com os espaços internos de convivência, os externos da unidade: tratamento do lixo e alternativas de reciclagem);
- o relacionamento com a Justiça, com ações que propiciem ampliar conhecimentos sobre o funcionamento institucional e processual do Judiciário, a apropriação da Lei de Execução Penal, bem como de seus direitos básicos

(AGUIAR; SALGADO; VILLAS-BOAS, 2009, p. 20-25).

Tomando o conceito de comunidade como um espaço que reúne os que compartilham uma mesma realidade e se submetem às mesmas regras e códigos de convivência, mesmo que de uma maneira involuntária e forçada, como é o caso das prisões, a dimensão da participação cidadã pode, nas palavras de Maeyer, representar uma oportunidade para se repensar e construir o sentido do “Viver Juntos” (MAEYER, 2006, p. 34).

Por ser um programa pensado no âmbito das ações do PRONASCI, o PJUP contou, inicialmente, com uma ampla participação de profissionais da execução penal, entre eles diretores de unidades, gestores da administração penitenciária e agentes penitenciários que garantiram uma série de ajustes nas unidades penais com vistas a favorecer a execução do Programa. No Rio de Janeiro, por exemplo, todos os alunos de uma das unidades foram transferidos para uma mesma galeria, localizada próximo à escola, com o objetivo de facilitar e agilizar a retirada dos presos de suas celas e o trajeto até a escola. No Acre foi realizado um casamento coletivo de internos que estavam impedidos de indicar suas companheiras como beneficiárias da bolsa-auxílio por não serem oficialmente casados. Nos estados do Acre, Pará e Rio de Janeiro houve negociações com os juízes da Vara de Execução Penal para garantir a remição de pena para os participantes do Projeto, já que a lei que hoje prevê esse benefício não estava ainda vigorando.

Quando o Programa foi implantado em agosto de 2009 nos estados do Acre e Rio de Janeiro e em outubro do mesmo ano no estado do Pará, a proposta era que ele se estenderia para todos os estados conveniados com o PRONASCI, o que não ocorreu na prática, ficando a experiência restrita a esses três estados.

Quanto ao fato de ser uma experiência piloto, cujo objetivo seria também o de acumular aprendizados, já que se tratava de um primeiro projeto de atendimento específico aos jovens em situação de privação de liberdade, cabe ressaltar que o grande número de parceiros envolvidos na proposta inviabilizou um acompanhamento mais sistemático da experiência nos três estados. Para se ter uma ideia, foram três instituições formadoras responsáveis pela formação inicial e continuada dos educadores: Fundação Darcy Ribeiro, responsável pela formação no estado do Acre; a Fundação Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisa e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro, que fez a formação dos educadores no estado; e a Universidade Federal do Pará, que, através da Faculdade de Serviço Social, respondeu pela formação no Pará.

Quanto ao Sistema de Monitoramento e Avaliação do Programa que no caso do ProJovem Urbano estava a cargo de uma rede de nove universidades públicas federais, no caso do PJUP esteve a cargo da UFPA, que acompanhou o Programa naquele estado e a UNIRIO que fez o acompanhamento nos estados do Acre e Rio de Janeiro.

Além das informações acumuladas de maneira dispersa pelos diferentes parceiros envolvidos com o PJUP, o que não deveria caracterizar a experiência de um projeto piloto, tivemos ainda três formatos diferentes de gestão, que, além de multiplicar ainda mais os parceiros, em alguns estados foi definitivo para que o Programa não se vinculasse à rede oficial de ensino: no Rio de Janeiro a gestão do Programa foi de responsabilidade da Secretaria de Administração Penitenciária em parceria com a Secretaria de Estado de Trabalho e Renda e não contou em nenhum momento com a participação da Secretaria de Estado de Educação, embora esta tenha uma longa trajetória na oferta de educação nas unidades penais do estado.

No Pará o Programa foi abrigado pelo Gabinete da Casa Civil da Governadoria do Estado em parceria com a Superintendência do Sistema Penitenciário (SUSIP), órgão vinculado à Secretaria de Estado de Justiça.

Somente no estado do Acre o PJUP contou com a participação da Secretaria de Estado de Educação, através da Coordenação de EJA que desenvolveu o Projeto em parceria com o Instituto de Administração Penitenciária (IAPEN), órgão vinculado à Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos.

O PJUP encerrou oficialmente as atividades nos três estados após a conclusão das primeiras turmas em fevereiro e abril de 2011. No mesmo ano, o ProJovem Urbano deixou a Secretaria Nacional da Juventude, passando para responsabilidade do Ministério da Educação, estando hoje vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que até a presente data não iniciou a nova etapa do Programa, como também não anunciou sua disposição em dar continuidade à sua oferta em unidades penais.

2.4 Remição de pena pelo estudo

Os programas que visam à reinserção social do preso tendem a considerar as atividades laborais e a educação como suas principais aliadas, pois há um consenso de que são ocupações que restauram a autoestima do interno e fortalecem os ideais de um retorno mais harmônico à sociedade. No entanto, como já dissemos aqui, trabalho e educação são atividades vistas de forma dissociadas nas prisões brasileiras e, o que é pior, que competem entre si. Primeiro porque o trabalho, além de oferecer remuneração e ter um valor simbólico maior sobre os propósitos da “recuperação” dos apenados, até bem

pouco tempo era a única atividade reconhecida pela legislação penal como merecedora de premiação. A remição de pena está prevista no artigo 126 da LEP, que diz que “o condenado que cumpre pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, pelo trabalho, parte do tempo de execução da pena”. O parágrafo 1º desse artigo diz que a contagem do tempo será feita “à razão de 1 (um) dia de pena por 3 (três) de trabalho”.

Desse modo, diante da escassez da oferta de trabalho e educação nas prisões, quando os internos ou internas eram levados a escolher entre uma e outra atividade, muito comumente escolhiam o trabalho.

Apesar de a legislação até bem pouco não prever a remição pelo estudo, muitos juízes já a vinham aplicando em alguns estados, ou no caso de alguns projetos especificamente. Nesses casos, foi possível comprovar a importância atribuída pelos internos à remição.

Quanto aos motivos que levaram os presos a estudar no interior do cárcere, o diagnóstico realizado pelo Projeto Educando para Liberdade em seis estados, tendo ouvido mais de 5.000 alunos de unidades penais, mostra que a remição aparece entre os três principais motivos (apontada por 70% dos entrevistados). Entre os participantes do ProJovem Urbano do Rio de Janeiro, o levantamento feito pela UNIRIO, como parte das atividades de monitoramento e avaliação do Projeto, no qual foram ouvidos cerca de 90 jovens participantes do PJUP, mostra que a remição de pena aparece como o principal motivo para o ingresso no Programa, sendo apontada por 69,6% dos que responderam ao questionário no estado.

Sendo assim, a aprovação da lei que reconhece a possibilidade de remição de pena também pelo estudo vinha sendo apontada por estudiosos e pelos movimentos que defendem o direito de educação nas prisões como uma necessidade, por oferecer uma motivação a mais aos alunos que participam de atividades educacionais no interior das prisões e por contribuir para diminuir condição de desvantagem que a educação vinha tendo frente ao trabalho, diminuindo também a competição entre as duas atividades, que, como dissemos, devem ser complementares.

Em 2007, sob influência dos debates promovidos pelo Projeto Educando para Liberdade, a Casa Civil da Presidência da República submeteu ao Congresso Nacional um projeto de lei que visava introduzir modificações na Lei de Execução Penal, de modo a reconhecer a remição de pena também pelo estudo. Em junho de 2011 foi

aprovada a Lei n. 12.433, que introduz modificações nos artigos 126, 127, 128 e 129 da LEP, que passa a reconhecer a remição de pena pelo estudo. A influência do Projeto Educando para Liberdade nessa conquista é evidente e aparece na formulação do parágrafo quinto do artigo 126, que introduz a “premiação pela certificação”, um mecanismo que garante à pessoa que concluiu o ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena um bônus de 1/3 das horas de estudo já acumuladas. Com esse mecanismo estimulam-se os avanços e a progressão dos estudos dos apenados, sempre na perspectiva de forjar políticas de Estado articuladas que garantam uma educação plena e de qualidade no interior das prisões brasileiras.

2.5 Diretrizes Nacionais para oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais

As Diretrizes Nacionais para a oferta de educação em estabelecimentos penais foram aprovadas pela Resolução n. 3, de 11 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), e homologadas pelo Ministério da Educação, por meio da Resolução n. 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 19 de maio de 2010. O texto das Diretrizes é fruto de amplo processo de escuta de atores envolvidos com a temática que teve início em 2005, com as ações implementadas pela SECAD/MEC e o DEPEN/MJ e que culminaram com os encontros, debates e seminários promovidos pelo Projeto Educando para Liberdade entre 2005 e 2007, permitindo a elaboração de uma série de sugestões que foram encaminhadas ao Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária e ao Conselho Nacional de Educação, para que esses órgãos elaborassem e aprovassem as Diretrizes Nacionais.

O grande mérito do texto é a definição de responsabilidades por parte do governo federal e os entes federados, de modo a estimular a prática de ações articuladas entre as esferas governamentais e as diferentes pastas que devem responder conjuntamente pela oferta de educação em prisões, além de comprometer as Secretarias de Educação e os órgãos responsáveis pela Administração Penitenciária nos estados a inserirem a oferta de educação nos espaços de privação de liberdade no sistema regular e oficial de ensino do país, contando para isso com a legislação já existente, inclusive para fins de financiamento. Mais uma vez o Projeto Educando para Liberdade contribuiu concretamente para a consolidação de políticas de Estado de educação em espaços de

privação de liberdade, uma vez que essa normativa obriga a que cada estado da Federação elabore o seu Plano Estadual de Educação em espaços de privação de liberdade, levando em consideração os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96) e a Lei de Execução Penal (LEP – Lei n. 7.210/84), o que se constitui como oportunidade de fazer emergir nos estados um projeto político-pedagógico para o sistema penitenciário brasileiro (SILVA; MOREIRA, 2011).

Conforme estabelece o artigo 2º das Diretrizes, a oferta de educação em contexto de privação de liberdade deve estar calcada na legislação educacional vigente no país, devendo levar em consideração a especificidade dos diferentes níveis e modalidades de ensino e também as diferentes situações ou formas de condenação de modo que se estendas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança.

O artigo 3º tece uma série de importantes orientações para a garantia da qualidade da oferta da educação em espaços de privação de liberdade, pela qual devem responder as unidades da Federação:

I – é atribuição do órgão responsável pela educação nos estados e no Distrito Federal (Secretaria de Educação ou órgão equivalente) e deverá ser realizada em articulação com os órgãos responsáveis pela sua Administração Penitenciária, exceto nas penitenciárias federais, cujos programas educacionais estarão sob a responsabilidade do Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Justiça, que poderá celebrar convênios com estados, Distrito Federal e municípios;

II – será financiada com as fontes de recursos públicos vinculados a manutenção e desenvolvimento do ensino, entre as quais o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), destinados à modalidade de Educação de Jovens e Adultos e, de forma complementar, com outras fontes estaduais e federais;

III – estará associada às ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional, fomento à leitura e a programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas destinadas ao atendimento à população privada de liberdade, inclusive às ações de valorização dos profissionais que trabalham nesses espaços;

IV – promoverá o envolvimento da comunidade e dos familiares dos indivíduos em situação de privação de liberdade e preverá atendimento diferenciado, de acordo com as especificidades de cada medida e/ou regime prisional, considerando as necessidades de inclusão e acessibilidade, bem como as peculiaridades de gênero, raça e etnia, credo, idade e condição social da população atendida;

V – poderá ser realizada mediante vinculação a unidades educacionais e a programas que funcionem fora dos estabelecimentos penais;

VI – contemplará o atendimento em todos os turnos;

VII – será organizada de modo a atender às peculiaridades do tempo, espaço e rotatividade da população carcerária levando em consideração a flexibilidade prevista no artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

O documento faz referência ainda, em seu artigo 11º, à formação de educadores, gestores e técnicos que atuam nos estabelecimentos penais, que devem ter acesso a programas de formação inicial e continuada que levem em consideração as especificidades da política de execução penal.

2.6 A educação em prisões na América Latina

Um estudo sobre a história das prisões na América Latina foi publicado recentemente por Aguirre (2009). O autor analisa o período de 1800-1940, período em que os países do continente realizaram e consolidaram sua independência. O estudo revela primeiramente a dificuldade de uma análise como esta, na medida em que deve levar em consideração as diferentes realidades, as variadas estruturas étnico-raciais de cada país e as distintas trajetórias sociopolíticas e de desenvolvimento adotadas por cada um. No entanto, chama a atenção para fatos comuns que nos ajudam a compreender certas marcas que caracterizam as prisões em nosso continente até os dias de hoje. A mais importante delas, talvez, seja o fato de que, por trás dos ideais de cidadania das repúblicas independentes, se escondiam sociedades extremamente hierarquizadas e discriminatórias que, em muitos países, como o Brasil, conviveram durante anos, mesmo após a independência, com formas de organização social e do trabalho que lançavam mão da escravidão e de outras formas de controle do trabalho como a peonagem, o tributo indígena, o recrutamento militar forçado, entre outras.

Nesse sentido, o contexto de surgimento das prisões na América Latina, embora estivesse calcado nas mesmas teorias que fundamentaram as reformas na Europa, estava longe de representar um novo modelo de punição e controle social, na medida em que essas instituições conviviam com outras formas de punição mais severas, estando, muitas vezes, a serviço da simples “armazenagem” de delinquentes e outros indesejáveis sem que estas instituições tivessem qualquer compromisso com a “reforma ou correção moral” desses indivíduos.

Os potenciais beneficiários de tal reforma, ao final, eram vistos como seres inferiores, bárbaros e irrecuperáveis, não como futuros cidadãos com direitos civis iguais aos daqueles que pertenciam aos estratos sociais superiores. O que atraiu as autoridades do Estado para modelo penitenciário não foi a promessa de recuperar os criminosos por meio de mecanismos humanitários, e sim a possibilidade, muito mais tangível e realizável, de reforçar os mecanismos de controle e encarceramento já existentes (AGUIRRE, 2009, p. 45).

O autor cita o longo período de construção da primeira penitenciária da América Latina, a Casa de Correção do Rio de Janeiro, que começou ser construída em 1834 e foi concluída somente em 1850, como um exemplo da provável dificuldade encontrada pelos reformadores das prisões no continente, dificuldades estas, não somente de ordem política, mas também financeiras.

Segundo Rangel (2009), os estudos sobre educação em prisões devem considerar o contexto social e político no qual estão inseridas as prisões. Poderíamos acrescentar que o contexto histórico também tem muito a dizer sobre o modelo de prisão adotado no continente e revela que o encarceramento em massa e o tratamento meramente punitivo do interno, atualmente adotado em muitos países latino-americanos, têm também origem no modelo de sociedade altamente desigual e hierarquizado que marca nossa história desde o período pós-colonial.

Hoje, as altas taxas de desemprego registradas na maior parte dos países do continente, somadas às condições de exclusão em que vive a maioria da sua população, fazem crescer em diversos países a criminalidade e as taxas de violência, com reflexos nas políticas de encarceramento e no perfil do público encarcerado. A tabela abaixo mostra o crescimento da população carcerária em alguns países e revela que em todos eles essa

população, no mínimo, duplicou nos últimos anos, sendo o Brasil o país em que esse crescimento aparece de forma mais acentuada.

População Carcerária em Países da América Latina

País	População Carcerária Anterior	População Carcerária Atual
Argentina	25.852 (em 1995)	63.357 (em 2006)
Brasil	114.377 (em 1992)	419.551 (em 2007)
Chile	20.989 (em 1992)	46.376 (em 2007)
Colômbia	33.491 (em 1992)	60.204 (em 2006)
Costa Rica	3.349 (em 1992)	8.442 (em 2007)
El Salvador	5.348 (em 1995)	15.769 (em 2007)
Equador	7.998 (em 1992)	16.055 (em 2007)
México	85.512 (em 1995)	2218.063 (em 2007)
Paraguai	2.972 (em 1995)	6.284 (em 2007)
Peru	15.718 (em 1992)	42.754 (em 2008)

Fonte: Mapa regional latino-americano sobre educação em prisões

No caso de países como México e Equador, esses números refletem o endurecimento das penas promovido por reformas ocorridas nos últimos anos. Nesses países, diversos tipos de delito deixaram de contar com medidas alternativas de punição ou benefícios de redução de pena, aumentando consideravelmente a população carcerária.

Em praticamente todos os países listados, o problema da superpopulação carcerária é uma realidade, fazendo aumentar a violência em penitenciárias e unidades penais. Diante desse contexto, a tensão permanente tem um impacto sobre as atividades educativas. A presença de agentes penitenciários durante os cursos e a existência de grades que separam os professores dos alunos é algo que se observa em várias experiências registradas no continente (RANGEL, 2009). No Brasil, embora não haja

registro de violência direta contra professores, a simples tensão existente em algumas unidades penais faz com que no Rio Grande do Sul, por exemplo, algumas unidades adotem espaços para realização das aulas, onde grades separam os alunos dos professores, o que afeta profundamente a relação de confiança que deve existir no processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto que caracteriza a população carcerária do continente é o alto número de presos sem condenação que aguardam julgamento (RANGEL, 2009 p. 35). Essa situação reflete diretamente na relação dos internos com a educação e com outros projetos, pois o fato de não haver uma condenação e, portanto, um tempo de reclusão a ser cumprido, não contribui para que eles se interessem por projetos de médio e mais longo prazo (RANGEL, 2009a, p. 166).

O principal motivo do encarceramento no continente se deve ao envolvimento com o tráfico e comercialização de drogas. Nesse cenário as mulheres jovens, principalmente as de origem indígena, são as que mais se sobressaem. Em 2004, o tráfico e a comercialização de drogas foi responsável por 80% das prisões entre as mulheres da Nicarágua, 72% no Panamá e 64% na Venezuela. No México, em 2007, no estado de Oaxaca, 107 mulheres estavam presas acusadas de delitos contra a saúde (transporte e posse de maconha), em sua maioria mulheres indígenas (RANGEL, 2009b, p. 74 e 75).

Esses casos chamam a atenção para um grave problema que atinge principalmente às mulheres jovens do continente, que são cada vez mais aliciadas pelo tráfico internacional como “mulas” para o transporte de entorpecentes, o que muitas vezes é feito por meio de ingestão de cápsulas, colocando em risco a vida dessas mulheres.

Assim como no Brasil, a maior parte dos internos do sistema penitenciário em diversos países do continente é jovem. Na Argentina, 44,7% da população carcerária possui entre 18 e 29 anos. No Uruguai 61,4% estão nesta mesma faixa etária (RANGEL, 2009b).

Com relação à demanda por educação nas prisões, mesmo nos países que possuem níveis de escolaridade altos, como Argentina e Chile, a demanda maior é por educação básica. Na Argentina, por exemplo, 6% são analfabetos, 21% possuem o primário incompleto, 53,% tem somente o primário completo e 15% não completaram o curso secundário. No Chile, 43% não tem educação básica, considerando seus diferentes níveis.

Sobre as ações dos governos desses países para atendimento educacional à população carcerária, segundo Rangel, a maior parte deles possui em suas legislações a garantia desse direito. No entanto ela é mais “programática que normativa”.

Alguns governos nacionais, de países como Brasil, Colômbia, Equador, México e Uruguai, anunciam medidas de modernização do sistema carcerário com projetos visando ao atendimento prioritário de jovens. Segundo esses governos, tais projetos estão calcados em uma nova concepção de política de segurança que pretende atacar a delinquência sem perder de vista suas causas, respeitando os princípios da cidadania e o respeito ao direito de todos. Alguns desses projetos aparecem registrados no Mapa Regional, como é o caso do Pronasci, que não vem sendo implantado conforme se anunciou na sua origem. Isso nos leva a indagar se em outros países, onde o reconhecimento da problemática é apontado como aspecto central da nova dinâmica da política carcerária, estão de fato sendo postos em prática e deixando finalmente o campo do discurso e das intenções, passando a fazer parte de políticas continuadas de atuação nas prisões, onde a educação cumpre papel primordial.

La democracia no se circunscribe a las jornadas electorales. La democracia comprende sobre todo la renovación de las instituciones, el estado de derecho y la igualdad de los ciudadanos. [...] La democracia comprende diversas dimensiones y una de ellas sucede en el ámbito cognitivo y, por consiguiente, educativo (RANGEL, 2009, p. 37).

3 Políticas de juventude no Brasil

Este capítulo apresenta um panorama geral das políticas de juventude no Brasil nos últimos anos, trazendo também algumas reflexões que ajudam a compreender que os estudos sobre juventude em nosso país são recentes e que mais recentes são suas contribuições no processo de discussão e formulação de políticas para esse segmento.

Segundo Abramo (1997), é na década de 1990 que as questões relacionadas à juventude começam a ganhar maior visibilidade para nós. Os meios de comunicação exploram a temática, dedicando ao público jovem programas televisivos e cadernos especiais em jornais, despertando a atenção das famílias e da opinião pública em geral sobre os

gostos e comportamentos dos jovens. Quando destinados especificamente a seu público, esses produtos estavam relacionados à cultura, música, moda, estilo de vida, esporte e lazer, mas quando dirigidos ao público adulto, a juventude era relacionada principalmente com a violência, o crime e as drogas, o que contribuía para vincular os jovens aos principais problemas sociais da época.

No campo das políticas públicas de juventude, destacam-se nesse período algumas ações de governos locais focados nesse segmento e uma forte mobilização que começa a crescer entre os próprios jovens, organizados em fóruns, movimentos, oficinas e diferentes espaços de vivência (NOVAES, 1998).

Quanto às ações do governo federal, estavam concentradas principalmente em alguns ministérios, como o Ministério da Educação, o Ministério da Saúde e Ministério dos Esportes, entre outros. A partir de 1995, o Programa Comunidade Solidária, criado no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso como principal executor das políticas sociais do governo, inaugura em âmbito nacional o atendimento à juventude, através de dois programas com foco específico no público jovem (Programa Capacitação Solidária e Projeto Rede Jovem) e um terceiro que contempla de forma mais indireta uma parcela da população jovem, o Programa Alfabetização Solidária (SPÓSITO; CARRANO, 2003, p. 22).

Abramo (1997) observa que, enquanto nos Estados Unidos e em países da Europa a formulação de políticas para a juventude datam de séculos atrás, na América Latina, nos países de língua hispânica, elas só começam a surgir nos anos 1980, muito impulsionadas por organismos internacionais como a ONU e a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL). Esses organismos promoveram no continente importantes reflexões e debates além de intercâmbios de informações e formação técnica de pessoal, mas o Brasil teria passado ao largo desse movimento.

Nos meios acadêmicos o tema ganha importância com o surgimento de diferentes pesquisas que exploram a temática através de estudos sobre instituições responsáveis ou relacionadas com os jovens, como a família, a escola e os sistemas jurídicos penais, no caso de adolescentes. É importante lembrar que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é de 1990 e que esse período registra uma grande efervescência de movimentos em defesa dos direitos, principalmente dos adolescentes em conflito com a lei. Poucas pesquisas enfocavam o modo como os jovens viviam e elaboravam suas próprias

questões, reforçando assim imagens estereotipadas e emblemáticas sobre os jovens, tratados na maior parte das vezes como um “problema social” (ABRAMO, 1997, p. 29).

O foco na juventude como “emblema dos problemas sociais” não é, segundo a autora, um fato recente na história. Nos anos 1950, julgava-se que o problema social da juventude era sua predisposição para a transgressão e a delinquência, vistas quase como inerentes à própria condição juvenil. É nesse momento que, de certa forma, assume uma dimensão social o que já se discutia no final do século XIX sobre essa fase de passagem para a vida adulta como algo “problemático”, demandando da sociedade e da família cuidados para uma integração “normal e sadia” dos jovens na vida adulta e na sociedade.

Nos anos 50, quando os atos de “delinquência juvenil” extravasam os limites dos setores socialmente anômalos (os marginalizados, os imigrantes nas grandes metrópoles, as “classe perigosas” – como foram objeto de atenção na passagem do século por criminologistas como Pestalozzi) e se tornaram comuns entre jovens de setores operários integrados e de classe média, a juventude aparece ela mesma como uma categoria potencialmente delinquente, por sua própria condição etária (ABRAMO, 1997, p. 30).

Durante os anos 1960 e parte dos 1970, os problemas da juventude também aparecem como característicos de toda uma geração. Para muitos, não apenas como uma ameaça à ordem social, pois suas atitudes vêm acompanhadas de ações concretas que colocam em risco o estabelecido nos planos político, cultural e moral. A busca por transformações radicais marcaram as lutas dos movimentos estudantis, dos movimentos pacifistas e dos que se aliaram aos valores da contracultura e do movimento hippie que representavam uma alternativa ao modelo de sociedade vigente.

Para a maior parte da sociedade, o “problema da juventude” desse período é que ela apareceu como portadora de transformações profundas e trouxe o pânico da revolução e da reversão do sistema, e para o mundo adulto isso representava também um segundo problema, pois caso não conseguissem mudar o sistema, eles estavam condenando a si próprios a jamais conseguirem se integrar ao funcionamento normal da sociedade. Nesse sentido, a questão é vista “não mais como uma fase passageira de dificuldades, mas como uma recusa permanente de se adaptar, de se ‘enquadrar’” (ABRAMO, 1997, p. 31). O exemplo mais evidente eram os jovens que entravam para a clandestinidade ou

os que foram viver em comunidades à parte, com formas familiares e de sobrevivência “alternativas”.

No Brasil esse momento é marcado por forte perseguição aos jovens não apenas pelos incômodos gerados pelo uso de drogas, pela maneira de vestir-se e comportar-se de alguns, mas também pelas ideias e opções políticas dos que se identificaram com as lutas por mudanças sociais na sociedade brasileira.

É importante ressaltar que nem os jovens brasileiros estudantes e trabalhadores, nas cidades e no campo, que se engajaram nas lutas contra o regime totalitário no Brasil, nem os hippies e membros das chamadas comunidades alternativas, representavam as ideias, comportamentos e valores de toda a juventude desse período. No entanto, as mesmas generalizações que levaram à identificação dos jovens dos anos 1950 à condição de rebeldes e delinquentes, fizeram depois com que a geração dos anos 1960 e 1970 fosse toda identificada com valores positivos, como a criatividade, a generosidade, a coragem de se engajar em lutas por transformações da sociedade, etc., o que fez dessa geração “um modelo ideal de juventude: transformando a rebeldia, o idealismo, a inovação e a utopia como características essenciais dessa categoria etária” (ABRAMO, 1997, p. 31).

É justamente tendo como referencial este modelo de juventude que se passou a julgar e a classificar os jovens da geração seguinte, como individualistas e apáticos, avessos à participação em partidos, sindicatos e a qualquer movimento comprometido com os grandes problemas sociais. Ao se definir dessa maneira os jovens dos anos 1980, mais uma vez tomamos “a parte pelo todo”, nas palavras de Novaes (1998), e nos referimos à juventude como se ela fosse uma “faixa etária objetivamente definida, um grupo naturalmente construído com problemas e interesses comuns” (NOVAES, 1998, p. 6).

Nos anos 1990, os jovens são vistos não mais pelo individualismo, desmobilização e apatia que caracterizaram a geração anterior, ainda que o individualismo e o hedonismo sejam associados à maior parte de suas escolhas e condutas. O problema agora está associado ao uso de drogas, à violência, aos comportamentos antissociais. “Os meninos de rua, os arrastões, o surf ferroviário, as gangues, as galeras e os atos de puro vandalismo” são fatos que marcaram uma época e fazem com que os jovens apareçam novamente como um problema, dessa vez, “vítimas e protagonistas de uma dissolução do social” (ABRAMO, 1997, p. 30 e 32).

Segundo a autora, essa visão retoma, de certa maneira, alguns elementos que caracterizaram as relações com os jovens dos anos 50, exigindo medidas de controle social e tratamento, com vistas à sua integração à sociedade. Como veremos a seguir, essa concepção está presente ainda hoje em algumas abordagens que fundamentam as ações da sociedade e a condução de algumas políticas voltadas para a juventude brasileira, sem levar em consideração sua pluralidade, diversidade e suas múltiplas necessidades e interesses.

3.1 Políticas de juventude: 1995-2002

Em artigo publicado na *Revista Brasileira de Educação*, em dezembro de 2003, os pesquisadores Marília Spósito e Paulo Carrano fazem um balanço das políticas públicas de juventude existentes então no país, tomando como referência o período de 1995 a 2002, correspondente aos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso.

A pesquisa identificou a existência de trinta programas ou projetos desenvolvidos por diferentes ministérios e órgãos governamentais voltados para adolescentes (de 15 a 19 anos) e jovens (de 20 a 25 anos) e outras três ações que, embora consideradas não governamentais, tinham abrangência nacional e estavam vinculados à Presidência da República, através do Programa Comunidade Solidária, são elas: Programa de Capacitação Solidária, Projeto Rede Jovem e Programa Alfabetização Solidária.

Dos 30 programas estritamente governamentais, cinco estavam vinculados ao Ministério da Educação, seis ao Ministério de Esporte e Turismo, seis ao Ministério da Justiça, um ao Ministério de Desenvolvimento Agrário, um ao Ministério da Saúde, dois ao Ministério de Trabalho e Emprego, três ao Ministério de Previdência e Assistência Social, dois ao Ministério de Ciências e Tecnologia, dois ao Gabinete de Segurança Institucional da Presidência da República, um ao Gabinete do Presidente da República (Projeto Alvorada) e, por último, um de caráter interministerial especificamente voltado para a integração das ações de 11 projetos/programas focados em jovens, localizado no Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão (Programa Brasil em Ação).

Considerando o início do primeiro governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, 1995, somente três programas são anteriores a esse período: Programa Saúde do Adolescente e do Jovem (Ministério da Saúde), Programa Especial de Treinamento

(PET – Ministério da Educação) e Prêmio Jovem Cientista (Ministério da Ciência e Tecnologia).

Durante o primeiro mandato do presidente Fernando Henrique, foram implementados seis novos programas: Jogos da Juventude; Esporte Solidário (ambos do Ministério dos Esportes e Turismo); PRONERA (Ministério do Desenvolvimento Agrário); PLANFOR (Ministério do Trabalho e Emprego); Capacitação Solidária e Alfabetização Solidária (Presidência da República/Conselho Comunidade Solidária).

Entre 1999 e 2002, período correspondente ao segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, ocorreu a implementação de dezoito programas voltados para o segmento da juventude. Esse número é considerado significativo para o período “representando uma verdadeira explosão da temática da juventude e adolescência no plano federal, ainda que esta tenha ocorrido num quadro de grande fragmentação setorial e pouca consistência conceitual e programática” (SPÓSITO; CARRANO, 2003, p. 22).

Na análise do público a que se destinam os programas e projetos, os autores fizeram a seguinte classificação, levando em consideração o nível de intensidade com que se focaliza o público estritamente jovem: a) o foco dirige-se explicitamente a adolescentes e/ou jovens (dezoito programas ou projetos); b) o foco é difuso entre crianças e adolescentes ou jovens e adultos (dez programas); e c) o foco dirige-se à população jovem apenas de modo incidental (cinco programas).

Com base nessa classificação priorizou-se a análise dos 18 programas e projetos com foco exclusivo nos adolescentes e jovens. Quanto às informações sobre esses programas e projetos, os autores enviaram na ocasião correspondência a todos os ministérios e órgão responsáveis. O resultado foi a ausência de respostas ou a indicação de que deveriam ser consultados os sítios dos ministérios responsáveis por cada programa ou projeto. Assim é que, as informações que seguem, apresentadas de forma sucinta neste trabalho, foram recolhidas pelos pesquisadores em diversas páginas governamentais na internet, entre dezembro de 2002 e janeiro de 2003.

Em consulta realizada nas mesmas páginas em janeiro de 2012 por ocasião deste trabalho, constatou-se que muitos desses projetos e programas já não existem, embora algumas ações neles contempladas, se considerarmos seus objetivos e as faixas etárias

de seu público, estejam presentes em outros projetos e programas do atual governo. Alguns, alocados em diferentes ministérios ou órgãos governamentais. Cabe ressaltar que em alguns casos, mesmo se resguardando algumas características comuns entre as diferentes épocas, é bastante significativa a mudança de formulação dos objetivos, propostas e termos utilizados. Em geral, as novas formulações, como veremos, dão uma maior ênfase no seu público, como sujeitos de direitos, além de ressaltarem, ao menos em tese, maior participação dos jovens nos processos de elaboração e execução das propostas.

Ministério da Educação

1) Programa de Estudantes em Convênio de Graduação (PEC-G)

Destinado a cidadãos estrangeiros entre 18 e 25 anos de idade, é desenvolvido ainda hoje pelo Ministério da Educação, em parceria com o Ministério das Relações Exteriores e as universidades federais nacionais, atendendo aos países com os quais o Brasil possui acordos educacionais e culturais. Atende preferencialmente a jovens inseridos em programas de desenvolvimento socioeconômico, acordados entre o Brasil e seus países de origem. Os acordos determinam a adoção pelo aluno de compromisso de regressar ao seu país e contribuir com a área na qual se graduou.

2) Projeto Escola Jovem

Criado no início de 2000, com o objetivo de implantação de reformas e ampliação da oferta de vagas no ensino médio, as ações desse programa foram incorporadas e ampliadas durante o governo do presidente Lula com a criação do PROMED – Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio.

Ministério do Esporte e Turismo

3) Jogos da Juventude

Criado em 1995 – sofreu interrupção em 1999, retornando em 2001 – visava à promoção da prática de atividades esportivas, descoberta e aprimoramento de talentos. Os que se destacavam nos jogos estaduais participavam de competições nacionais em que eram avaliados por diferentes técnicos de diferentes modalidades.

As últimas notícias que constam do portal do Ministério do Esporte sobre esse projeto, datam de 2004. Parte das suas ações foram incorporadas por alguns estados que realizam até hoje os Jogos da Juventude.

Quanto aos objetivos de inclusão social de jovens, através do esporte e lazer, foi lançado em 2007 o projeto Praça Juventude com a proposta de levar equipamento esportivo público e qualificado para a população. Segundo dados do portal do Ministério do Esporte, mais do que um espaço físico para a prática de esporte, a Praça Juventude é uma área de convivência comunitária, onde são realizadas também atividades culturais de inclusão digital para população de todas as faixas etárias.

4) Olimpíadas Colegiais

Criado em 2000, tinha como público preferencial adolescentes de 12 a 14 anos e jovens de 15 a 17 anos. Seu objetivo era o fomento do desporto escolar desenvolvido em parceria pelo Ministério do Esporte e Turismo, Ministério da Educação e Comitê Olímpico Brasileiro.

Não há notícias sobre desdobramentos desse projeto na página do Ministério do Esporte ou do Ministério da Educação.

5) Projeto Navegar

Destinado a adolescentes de 12 a 15 anos residentes em comunidades ribeirinhas, lacustres e costeiras. Teve início em 1999 com o objetivo de difundir e democratizar o acesso a esportes náuticos, priorizando moradores de áreas de risco social e matriculados na rede pública de ensino. Em 2002 era registrada a presença de 37 núcleos em 18 estados.

O projeto existe até hoje e continua atendendo prioritariamente a crianças e adolescentes.

Ministério da Justiça

6) Serviço Civil Voluntário

Criado em 1997, estava destinado a jovens de 18 anos que optaram por não se alistar no serviço militar obrigatório e aos que foram dispensados desse serviço. Com ênfase na preparação para o trabalho, cidadania e a participação solidária em comunidades.

Não há notícias sobre a continuidade do projeto ou de suas ações na página do Ministério da Justiça. Atualmente existem alguns projetos visando ao atendimento do mesmo público que foram criados no Ministério da Justiça, no âmbito do PRONASCI, desenvolvidos em parceria com o Ministério da Defesa em comunidades carentes consideradas de risco social.

7) Programa de Reinserção Social do Adolescente em Conflito com a Lei

Desenvolvido no Departamento da Criança e do Adolescente da Secretaria de Estado de Direitos Humanos, possuiu abrangência nacional, sendo dirigido a adolescentes em conflito com a lei em cumprimento de medidas judiciais socioeducativas não privativas de liberdade.

O projeto não existe mais e as ações voltadas para esse público no interior do Ministério da Justiça passaram por inúmeras reformulações, estando concentradas hoje na Secretaria Nacional de Direitos Humanos.

8) Promoção de Direitos de Mulheres Jovens Vulneráveis ao Abuso Sexual e Exploração Sexual Comercial no Brasil

Criado em 1999, integrava os programas do direito da criança e adolescente, tendo como objetivo promover o direito das jovens, principalmente daquelas em situação de risco. O público compreendia jovens violentadas sexualmente nos primeiros anos de vida e meninas que trocavam “favores” sexuais pela própria sobrevivência.

Não há na página do Ministério notícias sobre a continuidade do projeto. As atividades voltadas hoje para o público jovem feminino concentram-se prioritariamente no combate ao abuso sexual em regiões turísticas e ao tráfico de pessoas, com programas que envolvem ações bilaterais com países da Europa visando à proteção e ao repatriamento dessas jovens.

Ministério da Saúde

9) Programa de Saúde do Adolescente e do Jovem

As iniciativas remontam a 1989, quando o Ministério da Saúde voltou-se para esse público com a criação do Programa Saúde do Adolescente (PROSAD). Em 1999 foi criada a área de saúde do adolescente e do jovem (ASAAJ), que se tornou responsável

pela articulação dos diversos Programas do Ministério da Saúde que lidam com adolescentes e jovens em decorrência da percepção da necessidade de uma política nacional integral de atenção específica aos indivíduos de 10 a 24 anos.

O programa além de ser um dos mais antigos de que se tem notícia, permanece em funcionamento, tendo apresentado importantes avanços nos últimos anos, como os que estão divulgados pela Área Técnica de Saúde do Adolescente e do Jovem, órgão do Ministério da Saúde: criação das diretrizes nacionais para atenção integral à saúde de adolescentes e jovens, na promoção, proteção e recuperação da saúde; implementação da caderneta de saúde do adolescente; implementação da política nacional de atuação integral à saúde de adolescentes em conflito com a lei, em regime de internação provisória; implantação do plano de ação nacional de atendimento à saúde de adolescentes e jovens.

Ministério do Trabalho e Emprego

10) Jovem Empreendedor

Criado no segundo governo de Fernando Henrique Cardoso, destinava-se à capacitação profissional e posterior financiamento de jovens de nível técnico em fase de conclusão do curso ou recém-formados com idade entre 18 e 29 anos interessados em dirigir o próprio negócio. Teve focalização regional, limitando-se às áreas de atuação do Banco do Nordeste (norte do Espírito Santo, Minas Gerais e estados do Nordeste), responsável por seu desenvolvimento.

O programa não existe mais. Já no período de sua execução teria apresentado problemas que foram apontados pelo Ministério do Planejamento que inviabilizaram o cumprimento de suas metas.

Ministério da Assistência e Previdência Social

11) Brasil Jovem

Lançado no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, compreendia ações dos Centros de Juventude e a capacitação de jovens de 15 a 17 anos como agentes jovens de desenvolvimento social e humano, mediante a concessão de bolsa. As ações do programa como um todo voltaram-se para jovens entre 14 e 25 anos em condições de vulnerabilidade social.

O Programa pretendia ampliar o público já atendido pelo Projeto Agente Jovem, mas, como suas propostas estavam vinculadas aos Centros de Juventude, não chegou a ser plenamente desenvolvido, pois os centros também não foram implantados nos estados e municípios.

12) Centros de Juventude

Deveriam funcionar como polos de distribuição de informações sobre programas, projetos e serviços nas áreas de saúde, educação, cultura, capacitação para o trabalho, esporte, proteção, justiça e assistência social. Teriam como objetivo estabelecer conexões entre oferta e demanda desses serviços, apoiando a juventude local na busca de soluções para seus problemas.

13) Agente Jovem de Desenvolvimento Social

Destinado a jovens alfabetizados e carentes vivendo em famílias cuja renda não ultrapassasse o salário mínimo. A ser desenvolvido em capitais dos estados em regiões com baixo IDH. Objetivos: a) estimular o jovem para desenvolver seu papel de protagonista na sociedade; b) mostrar a esse jovem que é possível planejar e construir seu próprio futuro, fazer com que esse jovem se supere e se prepare para atuar de modo cooperativo na transformação da própria comunidade onde vive; d) resgatar vínculos familiares, comunitários, e sociais; e) reverter indicadores sociais pela ação corretiva e preventiva; f) inserir e reinserir o jovem no sistema educacional. O Projeto previa um curso de capacitação com duração de seis meses, período no qual os beneficiários recebiam R\$ 65,00.

O Programa foi ampliado durante o governo do presidente Lula, passando a atender a um público maior de adolescentes pertencentes às famílias já beneficiadas pelo Programa Bolsa Família. Atualmente o Programa integra as ações do ProJovem Adolescente, vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

Ministério da Ciência e Tecnologia

14) Prêmio Jovem Cientista

Criado em 1981, destina-se a graduandos em curso superior com menos de 40 anos e estudantes de escolas técnicas e/ou curso superior com menos de 30 anos. Objetiva estimular revelação de talentos e investir em estudantes e profissionais que busquem soluções para os problemas brasileiros nas áreas de agricultura, qualidade dos alimentos, da água, energia, telecomunicações, indústria civil, reciclagem de rejeitos industriais.

15) Prêmio Jovem Cientista do Futuro

Criado em 1999, destina-se a alunos do ensino médio. Foi concebido nos moldes do Prêmio Jovem Cientista. Apresenta a pesquisa como uma fonte de aprendizagem e de produção de conhecimento e tem como objetivo despertar no jovem interesse pela carreira científica e tecnológica.

Presidência da República – Comunidade Solidária

16) Programa Capacitação Solidária

Concebido como alternativa para o enfrentamento do problema do desemprego dos jovens de baixa escolaridade e implementado a partir de 1996. Focaliza suas ações na capacitação de jovens de 16 a 21 anos provenientes de famílias de baixa renda residentes nas grandes regiões metropolitanas.

17) Rede Jovem

Iniciativa do Conselho da Comunidade Solidária e do Ministério da Ciência e Tecnologia, o projeto concebeu o conceito de espaço jovem, local físico no qual se encontrariam disponíveis computadores conectados à internet com função de oferecer aos jovens alternativas de lazer, aprendizado, conhecimento, perspectivas profissionais e estímulos à criatividade, que não chegou a ser implementado em nível nacional.

18) Brasil em Ação

Criado em 2000, também denominado Grupo Juventude, foi um programa-piloto de coordenação de programas de atendimento à juventude (jovens na faixa etária de 15 a

29 anos), abrangendo seis ministérios, onze programas (Educação de Jovens e Adultos, Esporte Solidário, Paz nas Escolas, Qualificação Profissional do Trabalhador, Centros da Juventude, Reinserção do Adolescente em Conflito com a Lei, Defesa dos Direitos Humanos da Criança e do Adolescente, Direitos Humanos – Direito de Todos, Saúde de Jovens, Desenvolvimento do Ensino Médio e Desenvolvimento da Educação Profissional).

Esse programa é visto como uma primeira tentativa de coordenação das ações governamentais voltadas para o público jovem. Até hoje, muitas ações são fragmentadas, envolvendo diferentes ministérios e órgãos governamentais, atendendo muitas vezes ao mesmo público em termos de faixa etária ou localização geográfica. Apesar dessa e de inúmeras outras tentativas mais recentes nessa direção, o problema persiste e ainda é uma característica das políticas sociais no país.

Comentários sobre o período – 1995-2002

A análise realizada por Spósito e Carrano sobre as ações governamentais de âmbito federal implementadas durante os dois mandatos de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso mostra que é recente o processo de construção de políticas públicas de juventude em nosso país. O estudo constata a pouca institucionalização das ações, que se encontravam dispersas em diferentes projetos e programas sob a coordenação de diversas instâncias governamentais e ministérios. Embora se reconheça que o Programa Brasil em Ação, criado em 2000 pelo Ministério do Planejamento, tenha esboçado uma primeira tentativa de criação de instância de coordenação dessas ações, a experiência não foi suficiente para apresentar dados de avaliação das propostas e tampouco contribuiu para que se avançasse na construção de uma política nacional de juventude.

O estudo destaca ainda a ausência da participação de jovens como interlocutores no processo de proposição dessa política e das ações governamentais voltadas para o segmento. Embora já houvesse no país algumas experiências de conselhos de juventude e participação juvenil em políticas públicas de âmbito municipal, estadual e até mesmo nacional, mesmo que não tão fortemente institucionalizada.

Sobre o grande número de projetos criados no período 1998-2002, que corresponde ao segundo mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso, os pesquisadores apontam para a possível influência dos indicadores sociais da época que indicavam o crescimento

do envolvimento de jovens com a criminalidade e a violência, o que justificaria o investimento em certa faixa etária e em determinadas regiões do país com prioridade para os grandes centros urbanos e áreas pobres. Nesse sentido percebe-se a ausência de ações voltadas para a população jovem que vive no campo.

Segundo os autores, esse dado mostra que o tema da criminalidade e da violência perpassava as grandes questões vinculadas à juventude. Ao analisarmos, no entanto, as políticas mais recentes para esse segmento veremos que essa tendência, embora possa não expressar as concepções que fundamentam as políticas de juventude vigentes no país, foi aumentando e trazendo explicitamente na formulação de objetivos e propostas uma maior preocupação com os jovens em situação de “risco social” ou de “vulnerabilidade social”, expressões que integram a maior parte das propostas atualmente.

Outro dado que chama a atenção é a quantidade de projetos voltados para o público adolescente, o que se deveu ao alto grau de mobilização dos movimentos envolvidos na defesa do ECA, que ainda era bastante recente naquele momento. Nota-se que alguns projetos destacam os direitos dos adolescentes e sua cidadania, não mais numa perspectiva de atendimento a “menores infratores”, expressão bastante usada na ocasião. Por outro lado, percebe-se a ausência de projetos voltados para os jovens em situação de privação de liberdade ou egressos do sistema penitenciário.

As jovens mulheres, com exceção dos projetos do Ministério da Saúde, também não são contempladas pela maior parte dos programas analisados.

Nota-se que a questão da diversidade e da inclusão também não aparecem na maior parte das propostas, o que deixa de fora temáticas como o racismo e outras formas de intolerância, que, como veremos, começam a ser abordadas nas políticas atuais.

Sobre a questão da faixa etária utilizada para definir o público jovem, percebe-se uma flexibilização, para baixo e para o alto, da idade do público de cada ação, o que já foi percebido por Spósito e Carrano (2003). Um dos Programas, o Jovem Cientista, estende para 40 anos a condição juvenil, outros citam os 29 anos como idade limite de atendimento. Mas, no período analisado, o mais comum era considerar como jovem o público de 15 a 24 anos, idades utilizadas também por outros países e difundida aqui no

Brasil, principalmente pelas inúmeras pesquisas realizadas pela UNESCO voltadas para esse segmento.

Nos programas recentes veremos que essa questão da flexibilização da faixa etária ainda está presente e busca responder a indicadores sociais e à diversidade dos jovens brasileiros.

Em recente pesquisa realizada no campo da juventude, Geber (2010) chama atenção para a imprecisão que caracteriza a tentativa de estabelecer a faixa etária que defina a juventude em nossa sociedade. Essa imprecisão é, segundo o autor, refletida nos diferentes parâmetros estabelecidos por governos, institutos de pesquisa e ONGs para definição de quem são os jovens ou propor ações focadas nesses sujeitos. A ONU, por exemplo, define como jovens as pessoas entre 15 e 24 anos; o Estatuto da Criança e do Adolescente define como adolescente a faixa etária entre 12 e 18 anos e não aplica o termo “juventude”. Enquanto que o Estatuto da Juventude define como jovens os sujeitos entre 15 e 29 anos. Ainda segundo o autor, a Viacom Networks Brasil vem fazendo pesquisas com pessoas entre 25 e 34 anos, fase intitulada de “juventude estendida”, enquanto políticas públicas da Costa Rica dirigidas ao público jovem consideram a faixa etária dos 12 aos 35 anos (GEBER, 2010, p. 32).

Embora a Secretaria Nacional de Juventude adote hoje a faixa etária dos 15 a 29 anos para definir juventude, a Conferência Nacional dos Trabalhadores Rurais (CONTAG) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT) adotou durante muito tempo a faixa etária dos 15 aos 32 anos para definir a juventude rural no Brasil.

3.2 Políticas de juventude: 2003-2011

As discussões sobre políticas públicas de juventude para o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva tiveram início nas ações promovidas no âmbito do Projeto Juventude, no qual o próprio presidente teria tido ampla participação quando ainda era coordenador do Instituto Cidadania, função que exerceu até assumir a Presidência da República em 2003.

O Projeto Juventude, que reuniu diferentes instituições, pesquisadores e representantes jovens vinculados a diversos movimentos de juventude de todo o país, tinha por objetivo contribuir com os poderes públicos para que estes pudessem conhecer e compreender as demandas da juventude brasileira nas suas múltiplas dimensões.

Entre as principais ações do projeto destaca-se a Pesquisa Perfil da Juventude Brasileira, realizada em 2003 com jovens de 15 a 24 anos de todo o país. Dados do IBGE (2000) indicavam que 34 milhões de brasileiros encontravam-se nessa faixa etária. Segundo seus organizadores, a importância dessa pesquisa está na sua amplitude, em vários aspectos:

[...] no tamanho da amostra (3.501 jovens investigados), nos âmbitos geográficos abarcados (urbano, rural, pequenas, médias e grandes cidades, na capital e no interior); na contemplação de diferentes variáveis (renda, gênero, idade, escolaridade, raça/etnia, religião, situação conjugal, situação no mercado de trabalho); no escopo dos temas investigados (160 questões divididas em mais de dez temas: ser jovem, escola, trabalho, valores e referências, sexualidade, drogas, cultura e lazer, mídia, violência, política e participação, direitos). Na possibilidade de abordar e relacionar dados sobre características demográficas, situação de vida e percepções, opiniões e valores dos jovens (ABRAMO; BRANCO, 2005,p 12-13).

A pesquisa Perfil da Juventude Brasileira está ainda por ser explorada por completo. Entre os produtos já divulgados, destacam-se duas publicações lançadas em 2004 e 2005, nas quais os autores, especialistas de diferentes áreas e temáticas, dialogam com os dados da pesquisa em artigos que ajudam a compreender a diversidade da juventude brasileira.

Quanto ao Projeto Juventude, suas atividades foram encerradas em 2004, quando se ofereceu aos poderes públicos das três esferas governamentais um conjunto de dados, informações, sugestões e propostas que levam em consideração as demandas da juventude brasileira no que se refere ao trabalho, educação, saúde, cultura, lazer, esportes, sexualidade, direitos, segurança, entre outras questões.

Nesse mesmo período foi constituído um grupo de trabalho coordenado pela Secretaria Geral da Presidência da República, reunindo dezenove ministérios com o objetivo de realizar um diagnóstico da juventude e dos programas do governo federal destinados a esse público. Ao final do diagnóstico o grupo interministerial recomendou a criação da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), do Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) e do Programa Nacional de Juventude (ProJovem), instituídos em 2005 pela Lei n. 11.129.

À Secretaria Nacional de Juventude cabe formular, coordenar e articular as políticas públicas para juventude, além de promover programas de cooperação com organismos públicos e privados voltados para o público jovem.

O CONJUVE tem a função de formular e propor diretrizes das ações governamentais voltadas para os jovens, além de realizar estudos e diagnósticos periódicos sobre a juventude brasileira. É formado por representantes do poder público e da sociedade civil que está representada por dois terços do Conselho.

Entre os membros do Conselho que representam a sociedade civil estão entidades, movimentos e redes de jovens, organizações não governamentais que trabalham com os mais diversos segmentos juvenis e especialistas na temática da juventude. Também integram o Conselho os ministérios que desenvolvem programas e ações voltados para a juventude, representantes do Fórum de Gestores Estaduais e da Frente Parlamentar de Políticas Públicas de Juventude e das entidades municipalistas.

Desse modo, instituiu-se no Brasil uma Política Nacional de Juventude (PNJ), cuja importância está no fato de enxergar o jovem não mais como fazendo parte de uma fase de transição da adolescência para a vida adulta, pois, o Estatuto da Criança e do Adolescente, ao contemplar a necessidade de políticas públicas dos brasileiros com idade até 18 anos, destinou aos jovens as políticas universais de todo brasileiro adulto, sem qualquer reconhecimento às suas necessidades e particularidades, quando sabemos que é na faixa etária dos 15 aos 29 anos que se concentram os índices mais preocupantes em termos de desemprego, evasão escolar, falta de formação profissional, morte por homicídio, envolvimento com drogas e com a criminalidade.

Nesse sentido, uma vitória da juventude brasileira foi a aprovação do Projeto de Emenda Constitucional n. 65, assegurando ao segmento direitos que já foram garantidos constitucionalmente às crianças, adolescentes e idosos.

Quanto ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), foi criado inicialmente para atender ao público de 15 a 24 anos residente nas capitais brasileiras. Jovens que não haviam concluído o ensino fundamental e estavam fora do mercado de trabalho. Seu objetivo é reintegrar o jovem à escola e lhe oferecer qualificação profissional e acesso a ações de cidadania. O Programa passou por reformulações em 2006, ampliando seu atendimento para as cidades com mais de 200 mil habitantes e em

seguida ampliou a faixa etária de seu público, estendendo-a para 29 anos. Em 2007 foi criado o ProJovem Integrado reunindo ações de diferentes programas voltados para juventude, subdividindo o programa em quatro modalidades: ProJovem Urbano, ProJovem Campo, ProJovem Adolescente e ProJovem Trabalhador.

Apresentamos a seguir os principais programas e projetos de atendimento à juventude, de acordo com levantamento realizado pela própria SNJ e CONJUVE, publicado no *Guia de Políticas Públicas de Juventude* (SNJ, 2006).

Embora saibamos que nesse período alguns dos programas e projetos tenham passado por reformulações importantes, é possível identificar nesse documento as concepções que orientaram a formulação de políticas para juventude a partir do primeiro mandato do presidente Lula. As informações sobre os projetos e programas aqui relacionados se completam com dados atualizados retirados da internet, nas páginas oficiais dos ministérios, e de um novo guia publicado pela SNJ (UNESCO, 2010) que traz informações sobre as reformulações ocorridas nesse período além de dados sobre novos programas e projetos.

Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

1. Projeto Agente Jovem

O Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano é uma ação continuada de assistência social destinada a jovens de 15 a 17 anos. O Agente Jovem visa ao desenvolvimento pessoal, social e comunitário e proporciona, no horário contrário ao turno escolar, capacitação teórica e prática, por meio de atividades que não configuram trabalho, mas que possibilitam a permanência do jovem no sistema de ensino, preparando-o para futuras inserções no mercado.

Os jovens recebem uma bolsa de R\$ 65,00 mensais durante os 12 meses em que estiverem inseridos no programa e atuando em sua comunidade. Uma das exigências para a permanência no Agente Jovem é a frequência de, no mínimo, 75% do total de aulas e atividades previstas.

O projeto é destinado a jovens que vivem em famílias com renda per capita de até meio salário mínimo. É dada prioridade àqueles que já tenham participado de programas sociais; que estejam sob medida protetiva, socioeducativa ou em liberdade assistida e

que vivam especialmente em áreas de baixa renda e alto índice de violência. Dez por cento das vagas dos núcleos do Agente Jovem são reservadas a pessoas com deficiência.

Os objetivos do Agente Jovem são: criar condições para a inserção e reinserção do jovem no sistema de ensino; promover o fortalecimento da relação familiar e comunitária e prepará-lo para atuar como agente de transformação e desenvolvimento da comunidade. O Programa visa, ainda, contribuir para a redução dos índices de violência, de uso de drogas, de doenças sexualmente transmissíveis e de gravidez na adolescência, bem como desenvolver ações que facilitem a integração e a interação do adolescente no mercado de trabalho.

A partir de 2007 o Agente Jovem passou a chamar-se ProJovem Adolescente, como parte das ações do ProJovem Integrado. Não há mudanças significativas no desenho do programa ou relativas ao público prioritário e ele permanece sob a coordenação do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

Ministério do Esporte

2. Programa Bolsa-Atleta

O Programa Bolsa-Atleta tem como objetivo apoio financeiro aos atletas com mais de 12 anos que não contam com o patrocínio da iniciativa privada e que já começaram a mostrar alto potencial em competições nacionais e internacionais. O Programa permite que o atleta treine sem precisar abandonar os estudos ou o esporte para ajudar no sustento da família.

O benefício é dividido em quatro categorias: Estudantil, Internacional, Nacional e Olímpica/Paraolímpica. O Pagamento é feito mensalmente, durante um ano, e o atleta poderá prorrogar a Bolsa desde que atenda aos pré-requisitos da sua categoria. No final de um ano, o atleta faz uma prestação de contas.

A categoria Estudantil é destinada a atletas com mais de 12 anos e a bolsa é no valor de R\$ 300,00. As categorias Nacional e Internacional são direcionadas a jovens com mais de 14 anos e repassam aos atletas, respectivamente, R\$ 750,00 e R\$ 1.500,00. Já na categoria Olímpica/Paraolímpica, o Bolsa-Atleta garante o pagamento de R\$ 2.500,00 aos competidores que integraram a delegação brasileira nas últimas Olimpíadas.

3. Programa Brasil Alfabetizado

O Programa Brasil Alfabetizado tem por objetivo promover a alfabetização dos brasileiros com mais de 15 anos que não tiveram a oportunidade de estudar. Lançado em 2003, o Programa vem tentando transformar campanhas temporárias de alfabetização, de alcance limitado, em uma política pública permanente de acesso à educação básica. A alfabetização foi integrada à educação de jovens e adultos com o propósito de garantir a continuidade dos estudos aos egressos do Programa.

As aulas têm duração de oito meses e podem ser aplicadas diversas metodologias de ensino, definidas conforme as características da entidade de ensino e das particularidades do público atendido. Com o Programa, a alfabetização de jovens e adultos passou a se constituir em um dos eixos estratégicos da política educacional do país, integrando-se a outras políticas públicas voltadas para a inclusão dos grupos historicamente excluídos.

No âmbito do Programa Brasil Alfabetizado, uma parceria entre o Ministério da Educação e a Secretaria Nacional de Juventude da Secretaria-Geral da Presidência da República possibilitou a implementação de ações direcionadas exclusivamente ao público jovem.

Nessa mesma direção, o DEPEN e a SECAD, como parte das ações do Programa Educando para Liberdade, introduziram em 2006 uma cláusula no Programa Brasil Alfabetizado que prevê a remuneração especial para alfabetizadores que atuam nas prisões, além de recomendar uma abordagem pedagógica distinta para a alfabetização de pessoas presas.

4. Programa Escola Aberta

O Programa Escola Aberta amplia as oportunidades de acesso a atividades educativas, culturais, de lazer e de geração de renda por meio da abertura das escolas públicas de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nos fins de semana. As atividades são voltadas a toda a comunidade, e os jovens são os principais beneficiários do Programa.

Uma parceria entre os Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego permite o pagamento de uma ajuda mensal de R\$ 150,00 aos jovens que ministram as oficinas.

O Programa é desenvolvido por meio de um acordo de cooperação técnica com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e conta também com a participação dos Ministérios do Esporte e da Cultura.

Atualmente o Programa destaca a prioridade para as escolas localizadas em territórios de maior vulnerabilidade social e o fortalecimento da convivência comunitária, além de valorizar a cultura popular e as expressões juvenis como forma de adquirir novas aprendizagens e oportunidades de promoção e exercício da cidadania.

Quanto à parceria com o Ministério do Trabalho para pagamento a jovens oficinairos, não há, atualmente, referência na página do MEC, na qual consta a informação de que a operacionalização do Programa é feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola para o Funcionamento das Escolas nos Finais de Semana (PDDE/FEFS), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

5. Programa Escola de Fábrica

O Programa Escola de Fábrica possibilita a inclusão de jovens de 16 a 24 anos no mercado de trabalho por meio de cursos de iniciação profissional oferecidos no próprio ambiente das empresas. O Programa tem como finalidade estimular o ingresso e a permanência dos jovens na educação básica regular e envolver o setor produtivo na formação desses jovens, aliando responsabilidade social à necessidade da indústria de contar com trabalhadores qualificados.

Por meio de parcerias, as instituições gestoras (ONGs, OSCIPs prefeituras, fundações cooperativas escolas técnicas) são responsáveis pela produção técnico-pedagógica, pelo acompanhamento dos alunos, pelo treinamento dos instrutores e gestão das unidades formadoras dentro das empresas, incluindo a avaliação e certificação dos estudantes. Já as empresas viabilizam a infraestrutura (sala, mobiliário, quadro, giz), contratam funcionários como instrutores e fornecem alimentação, transporte e uniforme aos alunos. Os cursos são direcionados para as vocações de cada região e as entidades parceiras do programa devem acompanhar seus alunos por dois anos. Como incentivo, o Ministério da Educação repassa aos alunos R\$ 150,00 por mês durante a realização do curso.

A partir de 2008 o Projeto é incorporado pelo ProJovem Integrado na modalidade ProJovem Trabalhador. Passa a ser de responsabilidade do Ministério do Trabalho e Emprego e desenvolvido através de convênios com municípios e estados. O Programa altera a faixa etária de seu público para 18 a 29 anos e a bolsa auxílio passa a ter o valor de R\$ 100,00. Os cursos de qualificação têm 600 horas.

6. Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED)

O PROMED tem a finalidade de melhorar a qualidade e a eficiência do Ensino Médio e de ampliar a capacidade de atendimento em todo o país. O Programa está estruturado em dois subprogramas: Projetos de Investimento das Unidades Federadas e Políticas e Programas Nacionais.

O subprograma Projetos de Investimento das Unidades Federadas repassa recursos aos estados e ao Distrito Federal para a implantação da reforma curricular e para a melhoria da qualidade e expansão da oferta de Ensino Médio em suas redes públicas. O subprograma Políticas e Programas Nacionais assegura à Secretaria de Educação Básica, do Ministério da Educação, a coordenação nacional da reforma do Ensino Médio.

Para participar do PROMED, os estados e o Distrito Federal devem apresentar seu projeto de investimento e cumprir os critérios de elegibilidade estabelecidos pelo Programa, além de comprovar sustentabilidade financeira.

Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação

7. Programa Juventude e Meio Ambiente

O Programa Juventude e Meio Ambiente é coordenado pelos Ministérios da Educação e do Meio Ambiente e busca incentivar o debate sobre o tema entre os jovens. Com foco em políticas públicas ambientais, o Programa visa ampliar a formação de lideranças ambientalistas e fortalecer os coletivos jovens de meio ambiente nos estados e na Rede da Juventude pelo meio ambiente.

Podem participar do Programa os jovens integrantes desses coletivos, com idade entre 15 e 29 anos. A formação é realizada em cinco eixos: educação ambiental, fortalecimento organizacional, educomunicação, empreendedorismo e participação

política. A capacitação dos jovens é feita de forma presencial, nos encontros e oficinas; e a distância, via chats, videoconferências e tutorias virtuais com especialistas.

Quanto às inovações anunciadas para o Programa, destaca-se uma maior participação da Secretaria Nacional de Juventude, a criação, em todos os estados brasileiros, de Conselhos Jovens de Meio Ambiente e a responsabilidade dos governos municipais e estaduais de assumirem a tarefa de estimular a participação local.

Ministério do Desenvolvimento Agrário

8. Programa Nossa Primeira Terra

Nossa Primeira Terra é uma linha de financiamento do Programa Nacional de Crédito Fundiário, voltada para jovens rurais e destinada à aquisição de imóveis e investimentos em infraestrutura básica.

Podem participar jovens sem-terra, filhos de agricultores familiares e estudantes de escolas agrotécnicas, na faixa etária de 18 a 28 anos, que queiram permanecer no meio rural e investir na propriedade.

Os beneficiários recebem crédito de até R\$ 40 mil para projetos comunitários e de infraestrutura. A linha Nossa Primeira Terra estimula a permanência dos jovens e suas famílias no campo e possibilita qualificação técnica e maior inovação tecnológica nas propriedades rurais.

As informações sobre o Programa não constam mais do site do Ministério do Desenvolvimento Agrário, tampouco no *Guia das Políticas Públicas de Juventude* publicado em 2010. Embora não apareçam explicitados nos documentos consultados, os objetivos e intenções do Programa estão contemplados pelo PRONAF Jovem, que tem a finalidade atender aos jovens de 16 a 29 com o crédito rural.

Ministério da Cultura

9. Programa Cultura Viva

O Programa Cultura Viva foi criado em 2004 com o objetivo de potencializar iniciativas culturais já existentes e que reconheçam a cultura popular brasileira em toda sua diversidade.

Uma das cinco ações do Programa são os Pontos de Cultura, que estão espalhados em localidades rurais, indígenas e quilombolas, e centros urbanos de todo o país. Cada Ponto de Cultura recebe cerca de R\$ 185 mil para a realização de suas atividades e para a aquisição de kit de produção multimídia com computadores, com internet banda larga e programas de software livre, estúdio e ilha de edição. Os trabalhos produzidos são compartilhados entre todos os Pontos de Cultura, via internet.

O Programa Cultura Viva amplia o acesso da população de baixa renda à produção dos bens e serviços culturais e eleva a cultura popular ao mesmo patamar das manifestações tradicionalmente reconhecidas pela sociedade. O Programa contribui ainda para valorizar o conhecimento dos mestres do saber (ação Griô); fortalecer o contato entre as comunidades, a produção audiovisual e sua distribuição (ação Cultura Digital); estimular o protagonismo juvenil (ação Agente Cultura Viva); e aproximar a cultura brasileira da escola (ação Escola Viva).

A nova formulação do projeto, tal como consta do guia de 2010, estipula a faixa etária de 17 a 29 anos para o público atendido pelo programa e as áreas de maior “vulnerabilidade social” como prioritárias. Retira a ênfase dada inicialmente à cultura popular focando mais as suas ações na produção de audiovisuais. Inclui como uma nova ação do Programa a formação do “agente Cultura Viva” como uma das suas principais ações. O objetivo é formar os jovens para que atuem como multiplicadores nos Pontos de Cultura estimulando as ações que promovam a geração de emprego e renda na própria comunidade. Cada Ponto de Cultura conta com o apoio de quatro agentes que recebem R\$ 380,00 durante 12 meses.

Ministério da Educação

10. Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)

O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi criado em 2005 para ampliar a oferta de vagas nos cursos de educação profissional a trabalhadores que não tiveram acesso ao Ensino Médio na idade regular. O programa é direcionado a jovens e adultos que já concluíram o Ensino Fundamental e tenham, no mínimo, 21 anos de idade.

São oferecidos cursos de formação inicial e continuada, com carga horária máxima de 1.600 horas, das quais 1.200 consistem em formação geral. Para quem deseja cursar a educação profissional técnica, a carga horária mínima é de 2.400 horas. Nesse caso, o aluno que concluir o curso com aproveitamento, mediante avaliação, recebe o certificado do Ensino Médio, estando apto a ingressar na educação superior.

O Programa contempla as vocações regionais e as demandas das localidades onde está implantado. Os cursos são oferecidos em todo o país pela rede federal de educação profissional, por entidades, empresas ou instituições que firmarem acordos de parceria com o Ministério da Educação e pelo Sistema “S”.

Ministério do Trabalho e Emprego

11. Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE)

O Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE) foi criado em 2003 com o objetivo de reforçar a qualificação socioprofissional para assegurar a inclusão social e a inserção do jovem no mercado de trabalho. O PNPE atende a jovens de 16 a 24 anos, desempregados e integrantes de famílias com renda mensal per capita de até meio salário mínimo. Pessoas com deficiência, mulheres, afrodescendentes, indígenas e ex-presidiários têm prioridade no atendimento.

A partir de 2008, parte significativa das ações do Programa passam a ser contempladas pelo ProJovem integrado na modalidade ProJovem Trabalhador.

Secretaria-Geral da Presidência da República, Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e Ministério do Trabalho e Emprego

12. Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem)

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, qualificação e ação comunitária foi concebido, segundo seus idealizadores, como uma intervenção de caráter emergencial, visando ao atendimento prioritário de jovens em situação de vulnerabilidade social. O Programa possui também caráter experimental, por estar baseado em novos paradigmas e numa proposta curricular que leva em consideração conceitos que ajudam a articulação entre o ensino fundamental, a qualificação profissional e a ação comunitária. De acordo com o texto do Manual de Orientações Gerais do ProJovem, “ao integrar ensino fundamental, qualificação profissional e ação

comunitária, o Programa buscou oferecer oportunidade para que os jovens experimentassem novas formas de interação, se apropriassem de novos conhecimentos, reelaborando suas próprias experiências e sua visão de mundo, e ao mesmo tempo, se reposicionando quanto a sua inserção social e profissional” (BRASIL, 2008, p. 21).

O currículo do ProJovem foi pensado ainda em 2005, quando da fundação do Programa, quando foram realizadas oficinas em que se reuniram especialistas em educação, qualificação para o trabalho e serviço social. A matriz curricular definida nessas oficinas serviu de referência para a elaboração dos materiais didáticos, para a proposta de organização do trabalho pedagógico e para os processos de avaliação. Em todo conteúdo da proposta há uma grande ênfase na ideia de protagonismo juvenil e de tratar a cidade como espaço educativo, lembrando que originalmente o Programa foi pensado para atender somente aos grandes centros urbanos, se estendendo em uma segunda etapa para cidades de regiões metropolitanas com mais de 200 mil habitantes.

Em 2008 foi criado o ProJovem Integrado a partir da união de outros seis programas voltados para a juventude: o próprio ProJovem (da Secretaria Nacional de Juventude, vinculada à Secretaria-Geral da Presidência da República); Agente Jovem (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome); Saberes da Terra e Escola de Fábrica (Ministério da Educação); Juventude Cidadã e Consórcio Social da Juventude (Ministério do Trabalho e Emprego).

Com a integração, o ProJovem passou a atuar com as modalidades ProJovem Urbano (Secretaria Nacional de Juventude); ProJovem Campo (Ministério da Educação); ProJovem Adolescente (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome) e ProJovem Trabalhador (Ministério do Trabalho e Emprego).

Em 2010 o ProJovem Urbano deixa a Secretaria Nacional de Juventude e vai para o Ministério da Educação, onde estará sob a coordenação da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão). Na página da Secretaria consta que o órgão está passando por reformulações internas e não há informações sobre as ações do Programa.

Ministério da Educação

13. Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM)

Com esse Programa, criado em 2004, o governo federal ampliou a distribuição de livros didáticos de português e matemática para os alunos do Ensino Médio. A distribuição de livros didáticos era feita apenas para os estudantes do Ensino Fundamental.

Em 2005, o Programa universalizou a entrega das publicações para alunos de escolas públicas do Ensino Médio de todo o país. Mais de sete milhões de estudantes das três séries do Ensino Médio foram beneficiados com o Programa, com exceção das escolas de Minas Gerais e do Paraná, que desenvolvem programas próprios.

Todas as 13,2 mil escolas que receberam os livros estão cadastradas no Censo Escolar, que é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC).

Ministério da Defesa

14. Projeto Rondon

O Projeto Rondon é uma ação coordenada pelo Ministério da Defesa que tem por finalidade levar estudantes de instituições de Ensino Superior a regiões menos favorecidas do Brasil. Os jovens dos estabelecimentos de ensino selecionados desenvolvem trabalhos nas respectivas áreas de estudo, sob supervisão de professores, durante as férias universitárias. A ideia é levar universitários brasileiros a conhecer a realidade do país e proporcionar aos estudantes a oportunidade de contribuir para o desenvolvimento social e econômico do Brasil.

O Projeto foi relançado em janeiro de 2005 e originou-se de uma proposta encaminhada pela União Nacional dos Estudantes (UNE) ao governo federal sugerindo a sua reativação. A iniciativa conta com a parceria do Ministério da Educação, de governos estaduais e prefeituras, da UNE e da Associação Nacional dos Rondonistas e de representantes de iniciativas privadas. As ações do Projeto são caracterizadas pela aliança entre estudantes universitários e comunidades na busca de soluções que melhorem a qualidade de vida da população assistida. As informações colhidas pelos universitários nessas operações são reunidas e utilizadas na proposta de políticas públicas voltadas às populações beneficiadas.

Ministério do Desenvolvimento Agrário

15. Projeto PRONAF Jovem

O PRONAF Jovem é uma linha de financiamento do Programa Nacional da Agricultura Familiar especialmente criada para os filhos dos agricultores familiares.

O Programa contempla jovens de 16 a 25 anos que tenham concluído ou estejam cursando o último ano em centros familiares rurais de formação por alternância, ou em escolas técnicas agrícolas de nível médio, ou que tenham participado de curso ou estágio de formação profissional.

O Programa ampliou a faixa etária do seu público para 29 anos e incluiu em seus objetivos um maior incentivo aos municípios que desejam criar uma rede local de estímulo ao desenvolvimento de projetos juvenis na área rural.

Ministério da Educação

16. Programa Universidade para Todos (ProUni)

O Programa Universidade para Todos (ProUni) concede bolsas de estudo integrais e parciais em instituições de ensino superior privadas para os estudantes brasileiros de baixa renda. O objetivo é democratizar o acesso à educação superior, ampliar vagas, estimular o processo de inclusão social e gerar trabalho e renda aos jovens brasileiros. As instituições de ensino que aderirem ao Programa ficam isentas de alguns tributos federais.

Para participar do ProUni, o estudante tem de apresentar renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, para bolsa integral, ou até três salários mínimos, para bolsa parcial (50% do valor da mensalidade). Professores da rede pública que não tenham formação superior podem participar do ProUni sem comprovar renda.

Os alunos do ProUni que se dedicam ao estudo em tempo integral são beneficiados pela Bolsa Permanência, uma contribuição mensal de um salário mínimo. O auxílio pretende incentivar a permanência do jovem na universidade e ajuda nos gastos com o transporte, alimentação e material didático.

Ministério da Educação

17. Programa Saberes da Terra

O objetivo do Programa é oferecer escolarização para jovens e adultos agricultores familiares, ampliando o acesso e a permanência dos agricultores familiares no sistema formal de ensino, além de qualificação social e profissional e o desenvolvimento de solidariedade e da cidadania. O Saberes da Terra já está implantado em todas as regiões do Brasil. O calendário escolar é adaptado às condições climáticas e ao ciclo agrícola e o currículo é contextualizado às características do campo. No Programa são repassadas também as noções básicas da legislação que ampara o trabalhador rural.

O Saberes da Terra é desenvolvido pelos Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Agrário e envolve parcerias com estados e municípios, além de contar com a participação efetiva de organizações não governamentais e de movimentos sociais com atuação no campo.

Em 2008, passou a compor as ações do ProJovem Integrado na modalidade ProJovem Campo. Define a faixa etária de seu público (18 a 24 anos) e reforça a necessidade de parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e a rede formal de ensino nos estados.

Ministério do Esporte

18. Programa Segundo Tempo

O Programa Segundo Tempo é uma iniciativa do Ministério do Esporte para democratizar o acesso à prática esportiva no turno oposto ao da escola. Pelo Programa, crianças e adolescentes da rede pública de ensino têm acesso à prática esportiva, complemento alimentar, reforço escolar e ao material esportivo.

O objetivo é desenvolver também atividades recreativas e culturais com crianças e adolescentes, resgatando a cidadania, fortalecendo a boa relação familiar e a participação da comunidade nas questões locais. O Segundo Tempo tem como público-alvo meninos e meninas, entre 7 e 14 anos, matriculados na rede pública de ensino e provenientes de famílias com baixa renda.

O Segundo Tempo trabalha em conjunto com parceiros das três esferas do governo – federal, estadual e municipal – ONGs, clubes sociais, entidades representativas de classe e diversas outras representações da sociedade. Uma parceria entre os governos do Brasil e de Angola possibilitou a implantação do Programa Segundo Tempo em Luanda, no ano de 2005.

Ministério da Defesa

19. Projeto Soldado Cidadão

O Projeto Soldado Cidadão foi criado em agosto de 2004 com o objetivo de preparar os jovens egressos do serviço militar para o mercado de trabalho. A maior parte dos militares que integram o Programa tem perfil socioeconômico carente. Por meio do Programa esses jovens passam a ter a oportunidade de aprender várias profissões nas áreas de telecomunicações, automobilística, alimentícia, construção civil, artes gráficas, têxtil, eletricidade, comércio, comunicações, informática, entre outras.

Além do Ministério da Defesa, participam do Projeto a Fundação Cultural Exército Brasileiro (FUNCEB), a Confederação Nacional do Comércio (CNC) e Confederação Nacional da Indústria (CNI), essas duas últimas por intermédio de órgãos certificadores do Sistema “S”.

O Soldado Cidadão está ligado ao Programa de Desmobilização do Militar Temporário, incluindo também jovens que estão prestando o serviço militar inicial. Além de criar o Soldado Cidadão, o governo federal tem buscado criar condições para a incorporação de um número maior de jovens para prestação do serviço militar obrigatório.

Em 2007, com a criação do PRONASCI, os jovens reservistas são contemplados por outro Programa chamado Reservista Cidadão, com os mesmos propósitos de inclusão no mercado de trabalho e a declarada intenção de proteger esses jovens, principalmente os que vivem em áreas “conflagradas”, uma vez que eles passam a ser alvos do crime organizado.

20. Programa Nacional de Segurança com Cidadania – PRONASCI

Desenvolvido pelo Ministério da Justiça, o PRONASCI realiza diversas ações na área da segurança com cidadania. Entre as ações realizadas pelo programa, a atenção à faixa etária entre 15 e 24 anos é priorizada. Esse segmento da população é o mais vulnerável à violência. Dessa forma o programa funciona mantendo diversos projetos para jovens em situação de risco, que se encontram ou já estiveram em conflito com a lei. O PRONASCI executa projetos próprios do Ministério da Justiça e em parceria com outros ministérios.

A) Projetos do Ministério da Justiça

PROTEJO – O projeto de Proteção de Jovens em Território Vulnerável (PROTEJO) atua na formação da cidadania e no resgate dos jovens em situação de vulnerabilidade, por meio de atividades culturais, esportivas, educacionais e profissionalizantes, num percurso social formativo de 800 horas. Cada participante recebe uma bolsa de R\$ 100,00 por mês, durante o período de formação.

Jovem Detento – Oferece oportunidade de ressocialização para o jovem do sistema prisional. Consiste em instalar em cada penitenciária especial do PRONASCI para jovens adultos, com idade entre 18 e 24 anos, espaços para cursos educacionais e profissionalizantes. Cada detento ficará em uma cela com outros cinco apenados e, se necessário, terá à disposição uma moderna sala de saúde, com médicos, psicólogos e também assistentes sociais.

Geração Consciente – O projeto capacita jovens para o exercício dos seus direitos como consumidor e para que não se envolvam com a criminalidade ou sejam vítimas da violência. Na comunidade, eles se tornam multiplicadores de informações sobre proteção e direitos do consumidor.

B) Projetos em parcerias com outros ministérios

Otras ações preventivas previstas são fruto de parcerias com outros ministérios e secretarias. O PRONASCI aplica recursos para potencializar iniciativas de outros

ministérios nas regiões integrantes do programa, dando o enfoque de segurança pública, beneficiando, principalmente, jovens em situação de risco social.

Ministério do Esporte

Projeto Esporte e Lazer na Cidade (PELC) – Visa à criação de núcleos recreativos com oficinas de dança, teatro, música, capoeira, entre outras;

Projeto Praça da Juventude – Visa construir nas comunidades uma praça de 8 mil metros quadrados, com quadras de vôlei, basquete, tênis, skate e outras atividades;

Pintando a Liberdade e Pintando a Cidadania – Por meio deste Projeto, detentos aprendem a fabricar materiais esportivos como bolas de futebol e redes de basquete, além de técnicas de serigrafia e impressão de materiais diversos. Os produtos têm como destino as escolas públicas.

Ministério da Cultura

Pontos de Leitura – Seleccionam iniciativas que incentivam a leitura nas comunidades. O investimento é feito no fortalecimento dos serviços e na infraestrutura (móveis, computadores, estantes e livros);

Pontos de Cultura – seleccionam projetos que desenvolvem na comunidade atividades como música, teatro e dança. Eles também funcionam nas escolas ou em centros comunitários.

Projeto Museus – Instala museus comunitários nas regiões do PRONASCI. Esses espaços promovem a cultura e a história desses locais. Cada museu contará com os serviços de cinco jovens e um idoso da própria comunidade, que passarão por um curso de formação. Eles serão chamados de “agentes da memória”.

Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)

Projeto Farol – Promove a cidadania entre os jovens negros em situação de risco social, em conflito com a lei ou egressos de penitenciárias. O principal desafio é trazê-los de volta à sociedade ao inseri-los na rede de ensino e no mercado de trabalho e fazer com que desenvolvam atividades sócio-educativo-culturais, atuando como multiplicadores desse processo.

Comentários sobre o período – 2003-2010

Não é finalidade deste capítulo analisar cada uma das ações governamentais voltadas para juventude no recorte de tempo proposto, e, sim, apresentar o caminho percorrido pelas políticas de juventude no Brasil, a fim de melhor compreender como elas vêm buscado contemplar os diferentes problemas que afetam a juventude brasileira, através de projetos e programas que se pretendem cada vez mais amplos, com propostas de ações cada vez mais intensas, com vistas à inclusão social de uma significativa parcela deste segmento etário, visto hoje a partir de sua complexidade e diversidade.

Através da análise de um programa específico, que é o ProJovem Urbano em unidades prisionais, esperamos contribuir para avaliar até que ponto todas essas ações e propostas são plenamente exequíveis e favorecem a consolidação de políticas que possam verdadeiramente transformar uma realidade que mantém excluída grande parcela da juventude brasileira. Assim é que, mesmo não se propondo a uma análise mais aprofundada sobre cada uma das ações, apresentamos alguns comentários e reflexões sobre esse recente percurso das políticas de juventude no Brasil.

Primeiramente é evidente o esforço realizado para se trazer a juventude brasileira para uma condição de maior visibilidade, levando em consideração sua diversidade e pluralidade. Esse mérito não é de nenhum governo e nem somente das ações implementadas nesse período, mas também de inúmeras instituições, organismos nacionais e internacionais que historicamente têm se ocupado com as temáticas relativas à juventude, dos meios acadêmicos que vêm contribuindo com importantes reflexões sobre os jovens e, naturalmente, da capacidade de organização e o poder de pressão exercido pela própria juventude brasileira. O fato é que hoje podemos dizer que nossa juventude vem sendo vista nas suas diferenças de classe, raça, etnia, gênero, locais de moradia, etc., o que nos permite falar cada vez mais em “juventudes” ao nos referirmos a esse segmento etário (NOVAES, 1998, p. 6).

Segundo Novaes (1998), os jovens não formam um segmento homogêneo, mesmo considerando apenas a juventude brasileira, mas, apesar das diferenças e desigualdades que marcam a nossa juventude, existem questões que são comuns nessa experiência social e geracional.

Há elementos de ordem biológica e de ordem cultural a serem considerados. Em primeiro lugar, ainda que juventude seja um conceito fluido, uma construção histórica, a idade também conta. Considerando o ciclo biológico da vida, os jovens estão mais longe da morte. Este é um ponto comum que pode ajudar a explicar o gosto pela aventura e pelas situações de risco, que produzem “adrenalina”. Mas isto ainda não é tudo, pois mesmo considerando a perversa inversão que faz que nas grandes cidades brasileiras hoje os jovens sejam os que mais matem e mais morram, via de regra não há jovem que não queira “viver sua juventude” (NOVAES, 1998, p. 6).

Resguardando, portanto, aquilo que a juventude tem em comum, sem perder de vista as condições sociais em que se dá essa experiência geracional, não podemos mais uma vez ignorar as desigualdades, o preconceito, o racismo e os processos de exclusão que caracterizam a sociedade brasileira, acreditando que todas essas marcas não estarão presentes em nós como concepções que fundamentam até mesmo nossas melhores intenções.

É interessante perceber que se, por um lado, as políticas públicas estão hoje mais propensas a servirem aos processos de inclusão social, levando em consideração a diversidade – e isso está explícito nas intenções de alguns projetos e programas acima relacionados, que, mesmo quando não estão voltados para determinado público, priorizam o atendimento a pessoas com deficiência, jovens negros ou filhos de trabalhadores rurais, para usar apenas alguns exemplos –, por outro, é ainda muito forte a tendência de se olhar para as diferenças com o olhar do preconceito, do estigma, das generalizações que fazem com que, mesmo que nossa intenção seja de combatê-las, acabamos por aprofundar as desigualdades.

Como se pode perceber, a maior parte dos programas e projetos são pensados para um público identificado apenas com os seus problemas. São os jovens “carentes”, “vivendo em situação de risco social”, cujas ações devem evitar seu envolvimento com o “mundo do crime” – como se não fosse apenas uma minoria dos jovens brasileiros que se envolvessem com a criminalidade (SOARES, 2005). Os lugares onde vivem esses jovens também são vistos como “territórios vulneráveis” e eles próprios pertencem a grupos tidos como “vulneráveis”, quando o mais correto, talvez, fosse identificá-los como “historicamente excluídos” (INESC, 2010).

Uma das características da expressão moderna das desigualdades é a de ter tirado dos pobres a capacidade de construir plenamente para si uma identidade [...]. Habitualmente, e no fundo de maneira inaceitável, eles são caracterizados pelos problemas tal como

definidos pelas políticas sociais que deles se incumbem (DUBET, 2001, p. 14).

Considerando que estamos falando de juventudes, deveria ser impossível não levar em consideração a vitalidade, a criatividade, a curiosidade, o desejo de conhecer e transformar, como características positivas próprias desse segmento etário. Muitos programas e projetos têm buscado superar as visões preconceituosas e estigmatizadas sobre os jovens que, quando estimulados, demonstram grande potencial criativo e em nada se assemelham com a visão negativa dos simples “carentes”. Afinal, há uma grande distância entre os que formulam e executam as propostas de um determinado programa ou projeto, e a história dos projetos sociais no Brasil confirma que a capacidade para reinventar e ressignificar tem sido a marca predominante de muitas experiências locais.

Um dos projetos, cuja formulação de seus objetivos e definição do público revelam grande preconceito pelo jovem, é o Projeto “Jovem Detento”, vinculado às ações do PRONASCI e anunciado pela SNJ como um dos “Principais Programas de Juventude do governo federal”. O programa define como público preferencial “jovens adultos com idade entre 18 e 24 anos” (SNJ, 2010, p.16). O termo “jovem adulto” não aparece em nenhum outro projeto e o limite de idade dessa proposta, fixado em 24 anos, descartaria qualquer possibilidade de vinculá-lo à condição de “adulto” já que a própria SNJ define a faixa etária de 15 a 29 para definir juventude no Brasil. O mais provável é que esta referência se deva à tendência mais comum em nossa sociedade de retirar os “jovens infratores” da sua condição juvenil:

[...] isto porque, via de regra, quando se fala em delitos entre os jovens abastados busca-se explicações psicológicas, médicas ou – no máximo – no âmbito da “delinquência juvenil”. Já os jovens pobres – em situações semelhantes – são imediatamente “emancipados”, retirados da juventude e jogados no mundo adulto, no “mundo do crime” (NOVAES, 1998, p.7).

Mesmo quando se utilizam de termos pretensamente positivos como o “empreendedorismo”, alguns programas e projetos podem estar contribuindo para aumentar os processos de exclusão, uma vez que depositam no seu público a responsabilidade pelo seu sucesso. Afinal, os que não obtêm sucesso nessas iniciativas não estariam sendo suficientemente empreendedores?

Considerando outras propostas e objetivos, destacamos uma série de aspectos positivos que caracterizam as novas políticas de juventude no Brasil. Entre elas, a valorização do fortalecimento dos vínculos comunitários, que aparece em vários projetos e programas, contemplados com iniciativas que visam ao maior engajamento dos jovens em atividades comunitárias e de participação cidadã.

Nos projetos relacionados à cultura, destaca-se a valorização da cultura popular, das tradições locais e o incentivo para que os jovens também sejam produtores de cultura e não apenas consumidores de produtos culturais.

A exigência de permanência dos jovens na escola, feita por vários projetos, não é uma novidade, mas o modo como a maior parte dos programas se apresentam, com maior articulação e vinculação entre eles e articulados à rede oficial de ensino, como é o exemplo do PROEJA, que oferece condições bastante favoráveis e interessantes para um jovem que conclui o ensino fundamental em um dos projetos do governo, é algo que deve ser ressaltado como muito positivo, uma vez que pode contribuir para que os projetos e programas de cunho temporário cumpram seu propósito de reinserir o jovem na escola.

Quanto aos aspectos de gestão destacamos a maior integração e diálogo entre as propostas, inclusive com a junção de alguns programas ou a transferência de responsabilidades, no caso das mudanças de ministério. Trata-se de uma questão antiga que caracteriza as políticas sociais em nosso país, pois o que se via era a multiplicação de esforços e recursos em ações fragmentadas visando ao atendimento de um mesmo público.

Quanto aos propósitos de maior integração com os governos municipais e estaduais, criando condicionalidades para o repasse de recursos ou exigindo contrapartidas em convênios, é algo que pode contribuir para criar maior responsabilidade na gestão compartilhada entre o governo e os entes federados. Sobre este mesmo aspecto chamamos a atenção para o fato de terem sido citadas em diferentes projetos as linhas de financiamento que já existem e muitas vezes não são acionadas por desconhecimento dos gestores, como é o caso do PROMED, PNLEN, PDDE e outros.

Por último destacamos o surgimento de uma cultura bastante positiva de registro, avaliação e divulgação das ações pelo governo federal.

4 O Programa Nacional de Inclusão de Jovens em Unidades Prisionais

Segundo Chauí (1989), a prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é fato óbvio para todas as pessoas que elas sejam portadoras de direitos e, em seguida, não é fato óbvio para a sociedade que esses direitos devam ser respeitados por todos. Ao declararmos um direito estamos “afirmando sua origem social e política” como algo que pede o reconhecimento de todos, exigindo “o consentimento social e político” (CHAUÍ, 1989, p. 20). Assim, quanto menor o consenso envolvido na defesa de um direito, menores suas chances de efetivação. O que nos dá a plena dimensão do longo trajeto que ainda é preciso percorrer para o reconhecimento e efetivação do direito à educação nas prisões, uma vez que, além de existirem poucos consensos a seu respeito, nela estão em jogo interesses que não pertencem apenas ao campo educacional.

No capítulo que trata sobre o marco legal da educação em prisões, vimos que, apesar de amparada por leis e tratados internacionais, a educação ainda é vista pelas políticas de execução penal como um “privilégio”, “estranha ao sistema”, e não como um direito, uma “ferramenta democrática de progresso” (MAEYER, 2006, p. 22) e do pleno desenvolvimento da pessoa.

Nesse sentido, a própria história da educação de jovens e adultos em nosso país dá testemunhos de o quanto pode se tortuoso o caminho político da efetivação de certos direitos. Historicamente à margem das políticas educacionais e com uma trajetória marcada por tensões e contradições, o direito à educação das pessoas jovens e adultas sempre se apresentou como menos consensual do que o direito à educação na infância, por exemplo. Ainda mais considerando que o público da EJA é formado, em sua maioria, por jovens e adultos, pobres, negros e excluídos em geral (ARROYO, 2001, p. 10). Não por acaso, muitos governos se utilizavam da teoria de que era preciso investir na educação das crianças para “estancar a fonte do analfabetismo” e da baixa escolaridade no país. Quanto às políticas específicas para esse público seguiam modelos calcados na lógica da compensação e da suplência, com práticas aligeiradas que desconsideravam as necessidades e especificidades educacionais de seu público.

Com a criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, hoje chamada SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), a EJA passa a merecer maior atenção por parte das políticas do governo federal, ocupando pela primeira vez na história uma secretaria

específica e não mais um simples departamento ou coordenação de educação. A importância das ações implementadas por essa secretaria consolidaram o processo de institucionalização da EJA que já contava com importantes avanços no campo legal, normativo e conceitual.

A alfabetização deixou de ser alvo de campanhas isoladas como principal ação voltada para o público jovem e adulto que se encontra fora da escola, como vinha ocorrendo com diferentes governos anteriores, e passa a integrar as políticas que visam ao ingresso de milhares de brasileiros na educação básica e na rede oficial de ensino. A política de EJA no país dá um salto significativo rumo à sua institucionalização, o Ministério da Educação passa a exercer o papel de indutor de diferentes ações implementadas pelos governos estaduais e ele próprio, acionando recursos e mecanismos já existentes na política de educação básica, passa a investir não somente na oferta, mas na qualidade dos serviços destinados à EJA, como políticas de leitura, produção de material didático e paradidático, formação de professores, etc.

Outra importante conquista representada na própria criação da SECADI é o reconhecimento da diversidade do público que compõe a educação de jovens e adultos no país. A antropologia nos ensina que a diversidade está diretamente associada à ideia do outro, do reconhecimento do que lhe é próprio, como sua cultura, sua identidade, não cabendo a nenhum modelo universal neutralizar ou ignorar essas diferenças (ORTIZ, 2007). O reconhecimento da diversidade do público da EJA representou para as políticas desse segmento a possibilidade de se voltar para as diferentes realidades e interesses de seu público. Reconhecer que jovens, idosos, mulheres, indígenas, trabalhadores da cidade e do campo, ribeirinhos, seringueiros, presidiários, entre outros, são sujeitos de direitos com identidades e interesses próprios.

Para a educação de jovens e adultos privados de liberdade, o reconhecimento dessa diversidade representou o primeiro passo rumo a uma nova política de atendimento educacional em espaços de privação de liberdade em nível nacional.

O caminho percorrido pelos Ministérios da Educação e da Justiça, no âmbito do Projeto Educando para Liberdade, significou, primeiramente, que esses ministérios passaram a exercer o seu papel de indutores das políticas para o segmento junto às secretarias de educação e dos órgãos responsáveis pela administração penitenciária nos estados e, em segundo lugar, que eles próprios, através da formalização de convênios, da realização de

diagnósticos, da promoção da escuta e do intercâmbio de experiências no campo da educação prisional, favoreceram uma grande mobilização em torno do processo de institucionalização da educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade. A consolidação de Diretrizes Nacionais para o segmento, que reconhece que a educação nas prisões é parte do sistema oficial de ensino, respaldada pelas mesmas leis e beneficiária dos mesmos instrumentos e mecanismos que visam ao fomento e desenvolvimento da educação básica no país, é a maior prova disso.

No entanto, sabemos que os desafios apenas começaram e que eles envolvem mudanças de realidade, de comportamentos e mentalidades, não só no campo da educação, mas também nas políticas de execução penal. O enfrentamento e superação de preconceitos e de resistências exigem ações por parte do governo federal e dos governos locais visando ao pleno reconhecimento por parte de todos que educação em espaços de privação de liberdade é um direito humano fundamental, trazendo a questão para o campo político, no qual “o problema fundamental em relação aos direitos do homem já não são mais os de justificá-los, mas o de protegê-los” (BOBBIO, 1992, apud FÁVERO et al., 2001, p. 28).

É nesse contexto que estamos sendo desafiados a formular novas práticas de atendimento aos jovens e adultos privados de liberdade. Se, para uns, essa educação deve significar o desenvolvimento da autonomia, do senso de responsabilidade, promover a tolerância e a participação criativa e crítica dos que nela estão envolvidos, permitindo que as pessoas construam seus destinos e enfrentem os desafios que a vida lhe apresenta; para outros, permanecem as expectativas de simplesmente garantir que a segurança e a calma estejam mantidas no ambiente prisional ou, no máximo, “construir um novo homem e uma nova mulher”, “atitudes e comportamentos religiosos” [...] reeducar, reduzir a reincidência, etc.” (MAEYER, 2006, p. 19 e 21).

Do modo como são organizadas, as prisões brasileiras estão longe de se constituírem como espaços educativos, porque os problemas que enfrentam no seu dia a dia, como superlotação, falta de espaços adequados, falta de funcionários qualificados e valorizados e que recebam remuneração equivalente a suas funções, fazem com que em seu interior sejam priorizadas apenas as ações visando manter a segurança, a ordem e a disciplina, fazendo com que os atendimentos individualizados e os programas ligados ao trabalho, à educação, ao esporte e até mesmo à saúde dos presos fiquem relegados a

segundo plano, transformando as prisões não só em espaço de *desaprendizagens*, mas, muitas vezes, também de *desumanização*.

[...] o sistema penitenciário é uma das instituições sociais e, como tal, faz parte do sistema social. Antes de pensar educação em espaço de privação de liberdade, é necessário, primeiro, compreender o papel do sistema penitenciário, e problematizar que educação se quer para o cárcere: libertadora ou repressora? Isto pressupõe uma concepção dialógica entre educadores e o sistema penitenciário. A educação para este público não pode estar dissociada de uma política de execução penal, como também deve ser pensada como educação diferenciada, voltada para a formação cidadã, com diretrizes pautadas em proposta político-pedagógica para a execução penal que contemple princípios filosóficos, concepção pedagógica, horário, material didático, currículo, espaços, tempos, e com política de formação continuada de educadores e agentes com foco na educação (X ENEJA, 2008, p. 5).

Como parte das ações do governo federal desenvolvidas no âmbito do Pronasci que pretendiam levar, a partir de 2009, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem às unidades penais de todo o país, há que se registrar o reconhecimento, por parte dos formuladores das políticas de atendimento à juventude, de que os jovens em cumprimento de pena de privação de liberdade são sujeitos de direitos e público potencial desse Programa.

Segundo dados do DEPEN, em 2009 73,83% da população carcerária do país se encontrava na faixa etária dos 18 aos 34 anos. Oriundos, em sua maioria, dos grupos menos favorecidos economicamente, esses jovens apresentavam uma expressiva demanda educacional, já que 61,71% das pessoas que cumpriam pena de privação de liberdade naquele momento não haviam completado o ensino fundamental (DEPEN/INFOPEN, 2009).

Apesar da imensa demanda e do reconhecimento da população prisional como seu público potencial, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens foi implantado em 2009, em caráter experimental, em apenas três estados da Federação: Acre, Pará e Rio de Janeiro. O Programa atendeu inicialmente a cerca de 560 jovens, apesar de ter sido anunciado pela Secretaria Nacional de Juventude, que, em 2010, um número equivalente a 6,8 mil detentos seriam beneficiados pelo Programa em outras capitais (SNJ, 2010).

Sobre a inclusão de jovens que cumprem pena de privação de liberdade como público das políticas nacionais de juventude, é importante destacar que são muitas as peculiaridades e demandas no interior das prisões brasileiras envolvendo a juventude, o que demanda por parte da SNJ uma maior atenção e cuidado com as especificidades desse público.

Embora mais de 90% da população carcerária seja composta por jovens do sexo masculino, as políticas de juventude não podem ignorar a situação das jovens mulheres que cumprem pena de privação de liberdade em nosso país. Em 2008, elas somavam 6% da população carcerária (DEPEN/INFOPEN, 2008).

Das cerca de 1.100 unidades prisionais existentes no país, na ocasião, somente 40 eram destinadas especificamente a elas, fazendo com que em mais de 400 unidades penais as mulheres ocupassem alas reservadas em unidades masculinas, o que já representa o menor grau de atenção dispensado ao público feminino pelas políticas de execução penal. Quanto ao perfil dessas mulheres, quase a metade delas estão na faixa etária dos 18 aos 34 anos (46,2%) e 30,2% cumprem pena por envolvimento com o tráfico de drogas (CARREIRA, 2009), seja porque foram forçadas por seus companheiros ou porque se encontraram na condição de “aviões” – termo utilizado para designar os entregadores de pequenas quantidades de droga nos centros urbanos – ou “mulas”, no caso do tráfico internacional, os meios de subsistência e sustento da família.

Um estudo recente sobre a situação das mulheres presas foi realizado sob a coordenação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SEPM) e o Ministério da Justiça, com vistas à reestruturação do Sistema Penitenciário Feminino (SEPM, 2007). Outros pesquisadores têm se dedicado a essa questão, seja na perspectiva histórica do aprisionamento de mulheres no Brasil (MUSUMECI; ILGENFRITZ, 2002); seja na perspectiva da assistência educacional ao público feminino (GRACIANO, 2005); ou da assistência social às mães que engravidaram ou tiveram seus filhos na prisão¹⁸ (SANTA RITA, 2007).

Com relação aos jovens do sexo masculino, as políticas de juventude já vêm buscando responder aos indicadores sociais que apresentam esse grupo como o que mais sofre em decorrência da violência letal. No entanto, mortes violentas por suicídio e acidentes de trânsito também têm nos jovens do sexo masculino suas principais vítimas

¹⁸ Normalmente as crianças permanecem com suas mães até o sexto mês de vida.

(WAISELFISZ, 2011), o que leva a crer que esses jovens estejam se esforçando para viver segundo certos “modelos de masculinidade em que eles precisam morrer para provar que são homens de verdade” (BARKER, 2008, p.10 e 11).

Quando dirigem seus carros e motocicletas em alta velocidade, os jovens de um determinado segmento social querem demonstrar que gostam de sentir a excitação do perigo e da ousadia. Nas regiões urbanas com maior concentração de pobreza, embora seja uma minoria os que se envolvem com a criminalidade, os líderes dos comandos ligados ao tráfico de drogas e de armas são vistos como heróis por muitos jovens que acabam por aderir a versões violentas da masculinidade. Essa é, sem dúvida, uma realidade que contribui para que a maioria da população carcerária seja do sexo masculino e jovem. A prisão é, portanto, um lugar para se discutir os modelos de masculinidade adotados por muitos desses jovens, romper com certos “estigmas” que funcionam como verdadeiras “blindagens ontológicas que coagulam a história e engessam processo biográficos” (SOARES, 2005, p. 100).

4.1 Projeto pedagógico do ProJovem Urbano e adequações ao contexto das unidades penais

As adequações do projeto pedagógico integrado do programa, visando contemplar as exigências do espaço prisional, compreendem: a organização do tempo escolar; a carga horária do aluno, do professor, da formação inicial e continuada; a carga diferenciada do curso; e a forma do pagamento do auxílio financeiro, destinado a um representante legal indicado pelo beneficiário; e a produção de um módulo específico para formação dos educadores que contou com a participação de representantes da Escola de Gestão Penitenciária, vinculada ao Ministério da Justiça.

A formação inicial e continuada dos professores do PJUP esteve a cargo das instituições formadoras conveniadas com a SNJ: Acre (Fundação Darcy Ribeiro); Pará (Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal do Pará; e no Rio de Janeiro (Fundação CEPERJ – Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisa e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro). A carga horária da formação inicial dos educadores é de 96 horas presenciais e mais 64 não presenciais, totalizando 160 horas. Para formação continuada são previstas 216 horas, divididas em três horas semanais durante dezoito meses. Durante a formação inicial nos três estados foram previstas 16 horas a mais de formação conjunta entre educadores e agentes penitenciários.

Algumas especificidades do PJUP:

a) Calendário Escolar

A unidade penal determina o horário, mas a carga horária por Unidade Formativa é mantida para cada componente de Educação Básica, Qualificação Profissional e Participação Cidadã.

b) Histórico Escolar e Certificado

Para os alunos do PJUP foram criados modelos próprios, tanto do Histórico Escolar, quanto do certificado, tendo em vista a necessidade de adequá-los às modificações realizadas na carga horária do curso. Os certificados e histórico são fornecidos por uma escola da rede regular de ensino conveniada com o programa em cada estado.

c) Educadores

Selecionados por processo público, conforme o perfil específico estabelecido pela coordenação local, devendo participar da formação inicial e continuada dos educadores, acrescida de um módulo específico.

A contratação dos educadores é por hora/atividade, de acordo com o quadro de salários do ProJovem Urbano no estado, e é acrescido de um percentual de periculosidade.

d) Qualificação Profissional

No PJUP é de competência do Ministério da Justiça a indicação dos Arcos Ocupacionais que são viabilizados no Programa, em decorrência das peculiaridades do público a que se destinam.

As escolhas dos Arcos ocupacionais da experiência-piloto do PJUP nos três estados foram as seguintes:

Acre – Agroextrativismo, compreendendo as seguintes ocupações:

- Trabalhador em cultivo regional;
- Extrativista Florestal de Produtos Regionais;
- Criador de Pequenos Animais;
- Artesão Regional.

Pará – Madeira e Móveis

- Marceneiro;
- Reformador de Móveis;
- Auxiliar de Desenhista de Móveis;
- Vendedor de Móveis.

Rio de Janeiro – Esporte e Lazer

- Recreador;
- Agente Comunitário de Esporte e Lazer;
- Monitor de Esporte e Lazer;
- Animador de Eventos.

e) Participação cidadã

Essa dimensão é assegurada levando-se em conta possíveis necessidades de adaptações no Plano de Ação Comunitária que deve estar de acordo com as exigências dos responsáveis pela unidade prisional.

f) Material Didático

O material didático do Programa foi o mesmo utilizado pelo ProJovem Urbano em Unidades Escolares. Apenas a agenda do estudante sofreu adaptações para atender às especificidades do público das unidades prisionais.

O Guia de Estudo dos alunos e o Manual do Educador são divididos em seis volumes, dois para cada Unidade Formativa. Há um Manual do Educador com orientações gerais sobre o Programa e um específico para as unidades prisionais. Compõem ainda o material do Programa: agenda do estudante; cadernos do Projeto de Orientação profissional – POP e do Plano de Ação Comunitária (PLA); Cadernos de Registro de Avaliação.

g) Organização do espaço escolar

As turmas são organizadas com no mínimo 15 e no máximo 20 alunos.

Os núcleos são constituídos por cinco turmas, podendo funcionar em até duas unidades prisionais. Em casos especiais, o núcleo pode constituir-se de três turmas, após autorização da Coordenação Nacional e do DEPEN.

h) Em âmbito nacional, a gestão do PJUP é a mesma do ProJovem Urbano, acrescentando-se o Ministério da Justiça no Comitê Especial. Em nível estadual,

no Comitê Gestor é acrescido o órgão estadual responsável pelo sistema penitenciário.

O polo prisional, unidade de referência para as instituições penais, compõe-se de uma equipe que tem a seguinte modulação: um diretor, com função executiva e pedagógica, e um apoio de nível superior.

**i) Sistema de Monitoramento e Avaliação – SMA
MONITORAMENTO**

O Sistema de Monitoramento foi adaptado para o PJUP, tendo em vista a organização dos polos/núcleos/turmas e a carga horária diferenciada.

O pagamento do auxílio financeiro é realizado por meio de procuração particular junto à Caixa Econômica Federal (modelo fornecido pela Coordenação Nacional do ProJovem Urbano) destinada ao membro da família, conforme Portaria n. 23, de 21 de julho de 2009.

Não é expedido cartão magnético para os alunos do PJUP, uma vez que o recebimento do auxílio financeiro se dá mediante a apresentação da procuração original e cópia na Caixa Econômica Federal.

O coordenador executivo estadual do ProJovem Urbano ou diretor do polo do PJUP é responsável pelo preenchimento e pela entrega das procurações aos outorgados.

AVALIAÇÃO E SUPERVISÃO

Para o PJUP, o SMA mantém suas ações de monitoramento, avaliação externa de alunos e avaliação do Programa, para alguns aspectos. Não houve para essa experiência-piloto ações de supervisão.

No ProJovem Urbano, a supervisão avalia condições locais de implementação, como infraestrutura física, pedagógica, formação inicial e continuada dos educadores, frequência de alunos, presença de educadores, oferta de lanche e de Qualificação Profissional. Ao iniciar a experiência-piloto do prisional, o SMA teve o entendimento de que, por se tratar de instituição fechada, com regulamento e organização própria, seria difícil realizar rotinas de supervisão nas penitenciárias, pois as condições de oferta do Programa se confundem com

as condições da própria penitenciária, podendo gerar situações de avaliação do sistema prisional, que não é objetivo do SMA.

Quanto à avaliação do Programa, a única pesquisa que é realizada se faz por meio do *Survey 1*, instrumento pelo qual se apresenta ao aluno um formulário a ser preenchido para composição do perfil sociodemográfico.

O SMA do ProJovem é organizado em quatro subprogramas: avaliação do Programa, avaliação externa de alunos, supervisão e monitoramento, e avaliação.

O Subsistema de Avaliação Externa do Aluno é responsável pela elaboração, aplicação e correção das provas, bem como pela divulgação de seus resultados. Os resultados são inseridos no Sistema de Monitoramento e disponibilizados a todas as coordenações locais.

No âmbito das avaliações externas, há as seguintes provas:

Avaliação Diagnóstica (aplicada em até 45 dias do início das aulas), com itens equalizados no SAEB e prova Brasil¹⁹, está composta por questões de Português e Matemática.

Exame Nacional Externo do Ciclo I: aplicado ao final do 1º Ciclo do Programa, contando com questões de português, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. Vale 100 pontos;

Exame Nacional Externo do Ciclo II: aplicado ao final do 2º Ciclo do Programa, contando com questões de português, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. Vale 100 pontos.

Exame Final Nacional Externo: aplicado ao final do Programa, contando com questões de português, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. Vale 1.100 pontos. Tem 1ª e 2ª chamadas. É obrigatório para certificação do aluno.

Os Exames Nacionais Externos do 1º e 2º Ciclo, além da função pedagógica da avaliação, fornece parâmetros para o repasse de recurso (2ª e 3ª parcelas dos recursos financeiros) aos entes federados, municipais e estaduais, parceiros do Programa. O

¹⁹ A prova Brasil e o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) são avaliações para diagnóstico em larga escala desenvolvidas pelo INEP (Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), órgão vinculado ao Ministério do Trabalho, e têm por objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

quantitativo de alunos aptos que realizam os dois exames é a referência para o repasse dos recursos.

O Grupo de Trabalho de Avaliação Externa dos Alunos do ProJovem Urbano é coordenado pela Universidade Federal de Juiz de Fora, através do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED).

Quanto à matriz curricular do ProJovem Urbano, tem como base os eixos estruturantes que buscam contemplar as características de seu público potencial. Tais eixos são abordados de modo transversal pelas áreas de conhecimento (ciências humanas, língua portuguesa, inglês, matemática, ciências da natureza). Os professores “especialistas” em cada uma dessas áreas exercem também a função de “Professores Orientadores” na integração das três dimensões curriculares. Os eixos estruturantes do ProJovem Urbano estão contemplados nas seis unidades formativas do Programa:

- Unidade Formativa I – Juventude e Cultura;
- Unidade Formativa II – Juventude e Cidade;
- Unidade Formativa III – Juventude e Trabalho;
- Unidade Formativa IV – Juventude e Comunicação;
- Unidade Formativa V – Juventude e Tecnologia;
- Unidade Formativa VI – Juventude e Cidadania.

O projeto pedagógico do ProJovem Urbano é considerado complexo pela maior parte dos professores do Programa, mesmo para os que não atuam em unidades prisionais, conforme pudemos constatar ao participarmos de atividades de formação de professores realizadas em 2006 e 2007, quando da expansão do Programa para as Regiões Metropolitanas do País (Santo André/SP, Suzano/SP e Contagem/MG).

Diferentemente da proposta curricular da escola regular a que estão acostumados, o PPI do ProJovem exige maior integração e diálogo entre as disciplinas, considerando principalmente a função do Professor Orientador que deve realizar a integração entre as disciplinas e dimensões do Programa (Elevação de Escolaridade, Qualificação Profissional e Participação Cidadã).

Num primeiro momento esta proposta se apresenta como um desafio para o educador e causa grande motivação e empenho por parte da equipe nos momentos de planejamento

de atividades conjuntas, até porque a própria organização dos conteúdos apresentada pelo Guia de Estudo do Aluno e Manual do Educador auxiliam nesta integração. No entanto, ao surgirem as primeiras dificuldades do Programa, como evasão e desistência de alunos, conflitos com a direção da escola em função de problemas disciplinares, dificuldades de relações entre integrantes da equipe pedagógica, etc., os professores tendem a se retrair e assumir novamente o papel do educador tradicional se ocupando com o conteúdo da sua área de conhecimento, “fazendo a sua parte”, conforme a cultura que prevalece no ambiente escolar. Isso não foi diferente na experiência do PJUP.

Quanto à função do Professor Orientador, que acompanha mais de perto cada aluno e o auxilia em suas dificuldades pessoais e de aprendizagem, faz com que, para os alunos do Programa, a relação com esse profissional seja um dos pontos altos e positivos da proposta. Em pesquisa realizada por Abramovay e Castro (2010) com alunos do ProJovem Urbano participantes da 1ª Mostra Jovem, realizada em Brasília em agosto de 2010, na qual estiveram presentes 783 alunos do Programa de diferentes partes do país, a relação com os professores, entre todos os itens avaliados, é a que merece melhor média de pontos (9,43). Algumas percepções mais críticas têm como alvo a infraestrutura (nota 7,72), instalações e equipamentos para curso de qualificação profissional (6,81), o acesso a computadores (4,79) e uso da internet (4,16). (ABRAMOVAY; CASTRO, 2010).

Tendo passado por experiências de abandono escolar e dificuldades diversas em seu cotidiano na escola regular, o fato de que sejam tratados com atenção e dedicação é por eles ressaltado, frisando que são acompanhados e incentivados [...] desestabilizando um habitus de abandono e desatenção que caracterizaria suas vidas (ABRAMOVAY; CASTRO, 2010, p. 120).

No caso do PJUP, a função de professor orientador como a daquele que, conhecendo mais de perto cada um de seus alunos, acompanha os processos de aprendizagem e pode estimular e contribuir em processo de valorização e reconstrução de identidades, a recomendação era de que essa função deveria levar em consideração os limites do ambiente prisional, pois, quanto maior a capacidade dos alunos de se mostrarem, revelando confiança e estabelecendo cumplicidades, maior também poderia ser o apelo para o envolvimento do educador em questões que fogem ao âmbito pedagógico, causando conflitos com os profissionais da execução penal. De fato, em dois dos

estados houve problemas nesse sentido, que foram contornados hábil e agilmente pelas coordenações locais, não chegando a comprometer a execução do Programa.

4.2 O projeto-piloto nos estados do Acre, Pará e Rio de Janeiro

O ProJovem Urbano em Unidades Prisionais foi viabilizado por meio do termo de cooperação, firmado entre a Secretaria-Geral da Presidência da República e o Ministério da Justiça, publicado no *Diário Oficial da União*, com a Portaria n. 61, de 19 de dezembro de 2008. A Coordenação Nacional do ProJovem Urbano/Secretaria Nacional de Juventude e o Departamento Penitenciário Nacional respondem pelo Projeto, resguardadas as competências de cada um, conforme consta do termo de cooperação técnica.

À SNJ – Coordenação Nacional do ProJovem Urbano coube realizar as adequações do projeto pedagógico integrado do programa, atendendo às especificidades das unidades penais e acompanhar a execução do Programa. A escolha dos estados que participaram do projeto-piloto se deu a partir de negociações realizadas pelo DENEN com os órgãos responsáveis pela administração penitenciária em cada estado, para definição de atendimento e metas, conforme quadro a seguir:

PR-SG-SNJ-CNPJ
PROJOVEM URBANO NAS UNIDADES PRISIONAIS

Demonstrativo de Meta , Matrícula , Núcleo e Turma por Coordenação Estadual / Polo do ProJovemUrbano nas Unidades Prisionais ,2010

Nº Ord.	UF	COORDENAÇÃO ESTADUAL DO PROJOVEM URBANO / POLO PRISIONAL	NÚCLEOS / ESTABELECIMENTOS PENAIS		DATA INÍCIO DE AULA	META - 2008
			NOME	MUNICÍPIO		
1	AC	Coordenação Estadual do PJU do Acre / Polo PJUPRIS	NÚCLEO 1 Complexo Penitenciário D'Oliveira Conde	Rio Branco	3/8/2009	60
TOTAL Polo PJUPRIS-Acre						
2	PA	Coordenação Estadual do PJU do Pará / Polo PJUPRIS	NÚCLEO 1 1-CRPP I - CENTRO DE RECUPERAÇÃO PENITENCIÁRIO DO PARÁ	Santa Izabel	19/10/2009	300
			NÚCLEO 2 3- PEM I - Presídio Estadual Metropolitano	Marituba		
			NÚCLEO 3 (1) 4- PEM II - Presídio Estadual Metropolitano CRC-Centro de recuperação Coqueiro	Marituba Belém		
			NÚCLEO 4 2-CRPP II - CENTRO DE RECUPERAÇÃO PENITENCIÁRIO DO PARÁ	Santa Izabel		
TOTAL Polo PJUPRIS-Pará						
3	RJ	Coordenação Estadual do PJU do Rio de Janeiro / Polo PJUPRIS	NÚCLEO 1 1- Presídio Milton Dias Moreira	Japeri	3/8/2009	200
			NÚCLEO 2 2- Cadeia Pública João da Silva			
TOTAL Polo PJUPRIS-Rio de Janeiro						
TOTAL GERAL (AC+PA+RJ)						560

Fonte:PR-SG-SNJ-CNPJU/GTPRIS e Coordenação Estadual
Nota: Matrículas Informadas no Sistema Informatizado de Matrícula

Quanto à composição do comitê gestor em cada estado, optou-se por respeitar as articulações já existentes criadas para a coordenação do ProJovem Urbano, de modo que nos três estados tivemos composições diferentes entre as pastas administrativas responsáveis pela coordenação do JUP. No Acre, o Programa foi executado pelo Instituto de Administração Penitenciária, vinculado à Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos e à Secretaria de Estado de Educação; no Pará, pelo Gabinete da Casa Civil da Governadoria do Estado e pela Secretaria de Justiça; no Rio de Janeiro, pela Secretaria de Estado de Trabalho e Emprego e pela Secretaria de Administração Penitenciária.

Apesar de anterior às Diretrizes para a educação em prisões, essa medida desconsiderou uma das principais recomendações contidas nesse novo documento, que, ao definir as atribuições de cada órgão responsável pela oferta de educação em prisões nos estados,

ressalta a responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação ou órgão equivalente na condução das políticas para esse segmento, o que deve ocorrer em parceria com o órgão responsável pela administração penitenciária no estado. No entanto, somente no estado do Acre a Secretaria de Educação teve um papel preponderante na condução do Projeto, através da coordenação de EJA. Nos três estados respeitou-se o formato de gestão do Programa definido nacionalmente, o que nos casos do Pará e Rio de Janeiro fez com que não se levasse em consideração a trajetória da educação em prisões em cada localidade. O quadro a seguir revela que nos três estados já havia oferta de educação no sistema penitenciário, conduzida pelas respectivas Secretarias de Estado de Educação.

Quadro demonstrativo dos estados atendidos pelo PJUP

Estado	N. de presos	N. de internos em atividades educacionais	Percentual de internos em atividades educacionais
Acre	3.036	253	8,33
Pará	7.825	1.276	16,30
Rio de Janeiro	22.606	3.718	16,44

Fonte: Ministério da Justiça/Departamento Penitenciário Nacional - 2008

O estado do Rio de Janeiro, por exemplo, é um dos pioneiros na oferta de educação regular nas prisões. Suas ações datam de 1964, quando foi assinado convênio entre a Secretaria de Justiça do Estado, responsável, então, pela administração penitenciária, e a Secretaria do Estado de Educação. Mais recentemente criou-se uma coordenadoria específica para atendimento educacional a unidades prisionais e ao sistema socioeducativo. Em 2009, havia treze escolas no estado, com 186 professores vinculados à rede estadual de ensino, atendendo a 16,4% da população carcerária nas modalidades de alfabetização, ensino fundamental e médio (JULIÃO, 2009, p. 280).

Embora a Secretaria de Educação do Estado do Rio tenha sido chamada a participar das primeiras negociações que resultaram na implantação do ProJovem Prisional no estado, a estrutura de gestão do Programa determinava que este fosse conduzido pelas Secretarias de Administração Penitenciária e de Trabalho e Emprego, esta última responsável pela coordenação do ProJovem Urbano em nível estadual. Fazendo prevalecer a cultura administrativa que impera na forma de condução das políticas

públicas no Brasil, essa medida representou uma redefinição de papéis que isentou a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro de acompanhar o Programa no estado.

Quanto aos órgãos de gestão penitenciária nos três estados, tinha-se em mente que a maior aceitação ou resistência ao Programa dependeria em parte das políticas de execução penal conduzidas por cada governo local, mas que isso não seria um fator determinante, já que o Programa está fundado em concepções sobre a juventude brasileira, incluindo os jovens que cumprem pena de privação de liberdade, capazes de gerar divergências no que se refere ao nível da assistência educacional proporcionada ao preso, uma vez que se ressalta sobremaneira a cidadania dos indivíduos presos atendidos pelo Programa, reconduzindo-os à sua “condição juvenil” e considerando aspectos conjunturais sobre o fenômeno da violência em nosso país que acabam por conduzir a críticas ao próprio sistema penitenciário brasileiro e às políticas de execução penal.

Embora o Programa se desenvolvesse no âmbito das ações do PRONASCI com base em uma concepção de política de segurança que considera as necessidades de investimentos na área, incluindo a valorização dos agentes da execução penal, a realidade das políticas implementadas pelo setor nos três estados era bastante diversa. No Pará, por exemplo, o sistema penitenciário atua há muitos anos com um quadro de agentes penitenciários temporários, que, por não pertencerem ao quadro efetivo dos servidores, estavam excluídos dos benefícios concedidos pelo PRONASCI, tornando tensa, em alguns momentos, a defesa dos benefícios que o Programa trazia para os jovens que incluíam uma bolsa auxílio, concedida pelo governo federal.

Mesmo no Rio de Janeiro e no Acre, onde vêm sendo feitos investimentos importantes no campo das políticas de tratamento penitenciário, com a formação dos agentes penitenciários em temas relacionados aos direitos humanos e ao papel socializador da pena, essa tensão não deixou de existir.

Sobre a definição dos arcos ocupacionais da Qualificação Profissional, cuja responsabilidade era do DEPEN e dos órgãos de gestão penitenciária, mais uma vez se fez a opção por se manter vinculada ao ProJovem Urbano no estado, reproduzindo para os espaços de privação de liberdade escolhas que desconsideraram a plena realização das atividades de qualificação, como foi o caso do Agroextrativismo no Acre e Esporte

e Lazer no Rio de Janeiro. A exceção aqui ficou por conta do Pará que, ao escolher o Arco Madeira e Móveis, o fez com a intenção de restaurar uma antiga marcenaria localizada em uma das unidades que abrigaram o Programa.

Quanto à rigidez e engessamento do Programa, que exigia dos processos de gestão nos espaços de privação de liberdade os mesmos cuidados e observâncias com relação a calendários de matrículas, realização de exames de avaliação e novas entradas de alunos, sem levar em consideração aspectos como a rotatividade da população carcerária, é apontada por gestores como o principal motivo de esvaziamento do Programa. Como podemos ver no quadro a seguir (um ano pós o início das aulas, no caso de Rio de Janeiro, e dez meses no caso do Pará), onde os dois estados já apresentavam níveis de frequência que representavam quase a metade das matrículas iniciais.

PR-SG-SNU-CNPJ
PROJovem URBANO NAS UNIDADES PRISIONAIS

Demonstrativo de Meta, Matrícula, Núcleo e Turma por Coordenação Estadual / Polo do Projovem Urbano nas Unidades Prisionais, 2010

Data de referência: 03/08/10

Nº Ord.	UF	COORDENAÇÃO ESTADUAL DO PROJovem URBANO / POLO PRISIONAL	NÚCLEOS / ESTABELECIMENTOS PENAIS		DATA INÍCIO DE AULA	META - 2008	QUANTITATIVO								
			NOME	MUNICÍPIO			NÚCLEOS	TURMAS		MATRÍCULA					
								Nº	Nome	TOTAL	CONFIRMADA				
1	AC	Coordenação Estadual do PJU do Acre / Polo PJUPRIS	NÚCLEO 1 Complexo Penitenciário D'Oliveira Conde	Rio Branco	3/8/2009	60	1	1	Turma_1		20				
								1	Turma_2		20				
								1	Turma_3		20				
								3		68	60				
2	PA	Coordenação Estadual do PJU do Pará / Polo PJUPRIS	NÚCLEO 1 1-CRPP I - CENTRO DE RECUPERAÇÃO PENITENCIÁRIO DO PARÁ	Santa Izabel	19/10/2009	300	1	1	Turma 1 - CRPP I		20				
								1	Turma 2 - CRPP I		20				
								2		40					
								1	1	Turma 1 - PEM I		20			
			1	Turma 2 - PEM I					18						
			2				38								
			1				NÚCLEO 3 (1) 4- PEM II - Presídio Estadual Metropolitano CRC-Centro de recuperação Coqueiro	Marituba Belém	1	1	1	1	Turma 4 - PEM II		12
												1	Turma 5 - PEM II		14
												1	Turma 1 - CRC		20
												3		46	
			1				NÚCLEO 4 2-CRPP II - CENTRO DE RECUPERAÇÃO PENITENCIÁRIO DO PARÁ	Santa Izabel	1	1	1	1	Turma 1 - CRPP II		16
												1	Turma 2 - CRPP II		15
1	Turma 3 - CRPP III				16										
3		47													
TOTAL Polo PJUPRIS-Pará							4	10		397	171				
3	RJ	Coordenação Estadual do PJU do Rio de Janeiro / Polo PJUPRIS	NÚCLEO 1 1- Presídio Milton Dias Moreira	Japeri	3/8/2009	200	1	1	Turma 1 MM		16				
								1	Turma 2 MM		16				
								1	Turma 3 MM		13				
								1	Turma 5 MM		15				
								4		60					
			1				NÚCLEO 2 2- Cadeia Pública João da Silva		1	1	1	1	Turma 1 JCS		15
												1	Turma 2 JCS		15
												1	Turma 3 JCS		15
												1	Turma 5 JCS		16
												4		61	
TOTAL Polo PJUPRIS-Rio de Janeiro							2	8		276	121				
TOTAL GERAL (AC-PA-RJ)						560	7	21	0	741	352				

Fonte: PR-SG-SNU-CNPJ/GTRIS e Coordenação Estadual

Nota: Matrículas Informadas no Sistema Informatizado de Matrícula

(1) As turmas que compõem o Núcleo 3 funcionam em 2 Estabelecimentos Penais localizados em municípios diferentes: PEM II localizado no município de Marituba e CRC localizado no município de Belém.

Obs: A composição de um Núcleo do PJUPRIS é de no mínimo 03 turmas e no máximo 05 turmas e as turmas são compostas de no mínimo 15 alunos e no máximo 20 alunos.

Por fim, como considerações gerais acerca do processo de implantação do PJUP nos estados do Acre, Pará e Rio de Janeiro, devemos ressaltar que houve um encolhimento significativo dos investimentos realizados pelo DEPEN ao longo do período de

execução do Programa, que, aliado aos cortes de orçamento e de metas do PRONASCI, não só impediu que o Programa fosse ampliado para outros estados, como também esvaziou o sentido da experiência-piloto na perspectiva das contribuições que poderia aportar às políticas focadas no atendimento à população carcerária jovem, anunciadas como uma das prioridades do PRONASCI.

4.3 O PJUP no estado do Rio de Janeiro: caracterização do campo e perfil dos jovens atendidos

Dados de 2008 do DEPEN e da Secretaria de Administração Penitenciária do Estado (SEAP) revelam que o Rio de Janeiro é o quarto estado da Federação com maior população carcerária (22.606 presos), ficando atrás, no ranking nacional, dos estados de São Paulo (145.096), Rio Grande do Sul (26.683) e Minas Gerais (22.947).

Quanto ao perfil da população carcerária do estado, 21.440 presos são do sexo masculino e 1.160 do sexo feminino. Os dados sobre a faixa etária revelam que os jovens de 18 a 24 anos representam 38,56% dos encarcerados (8.717), e que os de 25 a 29 anos representam 32,33% (5.277). Com relação à cor/raça, 39,25% se declaram brancos, 21,83% pretos e 38,05% pardos. O número de presos no estado em atividades educacionais é de 3.718, representando 16,44% do total de internos (INFOPEN/SEAP/RJ, 2008).

O sistema penitenciário do estado possui quatorze penitenciárias, sete presídios, seis casas de custódia, cinco institutos penais, uma colônia agrícola, sete hospitais de custódia e tratamento, um patronato, um casa de albergado, uma unidade materno-infantil e uma Fundação Pública, a Santa Cabrini, responsável pela ocupação profissional e pela qualificação profissional dos internos do estado (JULIÃO, 2009).

As unidades que abrigaram o PJUP no estado estão localizadas no Complexo Penitenciário de Japeri, no município de Japeri, Baixada Fluminense, distante a 60 km da capital do Rio de Janeiro. O município de Japeri é conhecido por ser o final do maior ramal da estrada de ferro da Central do Brasil.

As unidades penais Presídio Milton Dias Moreira e a Cadeia Pública João Carlos da Silva foram construídas em 2006 para abrigar parte dos presos transferidos do Complexo Frei Caneca, que estava localizado no centro da cidade do Rio de Janeiro e foi desativado. O Complexo Frei Caneca abrigou a primeira instituição penal do país e

seu prédio histórico começou a ser construído em 1850. Em 2010 foi implodido e em seu lugar deve ser construído um condomínio popular.

O Presídio Milton Dias Moreira já existia e integrava o antigo Complexo. Quanto à Cadeia Pública João Carlos da Silva, foi construída para abrigar os presos provisórios, numa tentativa do governo do estado de acabar com as carceragens temporárias em delegacias. Ambas as unidades têm capacidade para abrigar 750 detentos.

De acordo com a Lei de Execução Penal, os presos condenados a penas de reclusão, em regime fechado, devem cumpri-las em penitenciárias, enquanto que os presídios e cadeias públicas são destinados ao presos que aguardam julgamento ou recursos condenatórios.

No caso da Cadeia Pública, especificamente, a Lei diz em seu artigo 102 que se destina ao recolhimento de presos provisórios e que deve estar localizada em local próximo ao meio social e familiar do preso, o que não corresponde à realidade da Cadeia Pública João Carlos da Silva, localizada em área de difícil acesso, sem vias públicas ou transportes que circulem nas proximidades de suas dependências. A SEAP disponibiliza um ônibus que atende a funcionários e familiares de presos em horários fixos e em dias de visitas. Como alternativa ao transporte da SEAP, somente carros particulares ou mototáxi, partindo da estação de trem mais próxima.

Em 2009, quando teve início o PJUP no estado, as duas unidades abrigavam cerca de 700 presos cada, todos vinculados aos dois principais comandos responsáveis pelo tráfico de drogas no estado do Rio de Janeiro. No Presídio Milton Dias Moreira estão os presos que pertencem ao Comando Vermelho e na Cadeia Pública João Carlos da Silva os que pertencem ao Terceiro Comando.

Segundo Julião (2009), durante muitos anos a administração penitenciária do Rio de Janeiro negou a existência de comandos ou facções no interior das unidades penais do estado. Nos últimos anos, não só se rendeu ao poder dessas organizações, admitindo sua influência dentro e fora das prisões, como passou a separar os presos, de acordo com seu pertencimento. No caso dos presos considerados mais perigosos, essa separação é absolutamente rigorosa, como é o caso do Complexo de Bangu, onde se encontram as principais lideranças desses comandos no estado. Já no caso dos presos primários ou temporários, embora a divisão exista, está muito mais relacionada ao local de origem e

moradia do preso, se ele vem de uma favela ou bairro dominado por determinada facção ou comando.

A escolha dessas unidades por parte da SEAP atendeu a uma demanda por atendimento educacional, já que em nenhum dos dois espaços havia ainda uma escola. A única ação existente nas unidades, na ocasião, estava vinculada à Secretaria de Estado de Educação, que mantinha uma turma de alfabetização, com cerca de vinte alunos, em cada unidade, ambas vinculadas ao Programa Brasil Alfabetizado e que funcionavam em locais improvisados nas referidas unidades. É interessante observar que apesar de muito novas e modernas, com instalações amplas destinadas a administração, refeitório e cozinha para funcionários, sala de visitas, etc., as unidades não possuíam espaço previsto para atividades educacionais. As escolas que abrigaram o Programa foram adaptadas especialmente para essa finalidade, o que se deu nos meses que antecederam o início das atividades do PJUP.

O fato de serem unidades que abrigavam presos provisórios, como no caso da Cadeia Pública João Carlos da Silva, ou presos para os quais ainda havia recursos sobre a sentença condenatória, fez com que fosse questionada a escolha das unidades, considerando que em 18 meses de execução do Programa muitos alunos poderiam ser transferidos ou mesmo libertados, por progressão ou cumprimento de pena, causando desistência e evasão no Programa.

A resposta a essa questão por parte da direção das unidades, na ocasião, foi que, mesmo em caso de transferência, os alunos do Programa que desejassem poderiam permanecer nas unidades. Mais tarde, verificamos que isso, além de ferir o que está previsto na Lei de Execução Penal, sobre a adequação dos estabelecimentos penais ao cumprimento das penas, era algo que não seria de interesse dos internos, pois há uma série de benefícios que os presos provisórios, justamente pela condição de provisórios, ainda não possuem, como visitas íntimas, por exemplo. Nesse caso, uma vez sendo condenados, eles querem ser logo transferidos para que possam gozar dos benefícios a que têm direito. Além disso, havia a questão da localização da unidade de Japeri, considerada como de difícil acesso para os familiares, etc.

Para completar as condições de instabilidade que caracterizaram a escolha dessas unidades, principalmente da João Carlos da Silva, onde todos eram presos provisórios, em 2010 o Conselho Nacional de Justiça promoveu um Mutirão Carcerário em todo

país, com o objetivo de agilizar e rever processos de presos que se encontravam irregularmente mantidos no sistema carcerário. Foram concedidos mais de 41 mil benefícios em 2009, 2010 e 2011 em todo Brasil (*O Globo*, 26 de novembro de 2011).

No Rio de Janeiro, para alguns internos matriculados PJUP, esse mutirão resultou na soltura ou em liberdade condicional de internos do Presídio Milton Dias Moreira e no julgamento e transferência de um grande número de internos da Cadeia Pública João Carlos Silva. Assim, em 2010, a escola da João Carlos da Silva foi transferida para o Presídio Jonas Lopes de Carvalho (Bangu IV), localizado no Complexo de Bangu, com a finalidade de acompanhar a transferência de seus alunos para esse presídio. O grupo de educadores foi mantido e passou a atuar nas duas unidades.

Vale destacar que os jovens que iniciaram o ProJovem Urbano nas unidades do sistema prisional tiveram assegurada pela Secretaria Nacional de Juventude e Coordenação Nacional do ProJovem, através da Medida Provisória n. 411, a possibilidade de continuidade do curso em turmas mantidas pelo estado, mas somente um aluno, dos que foram libertados nesse período, procurou a SEAP com essa intenção. Como podemos ver no quadro abaixo, a movimentação carcerária ocorrida na ocasião causou grande redução de alunos nas duas unidades e comprometeu as metas iniciais da SEAP.

Alunos evadidos no Polo do ProJovem Urbano Prisional do Rio de Janeiro

	Agosto/2009	Maio/2010	Evasão
Núcleo Penitenciária Milton Dias Moreira	100	53	47%
Núcleo Presídio João Carlos da Silva	100	66	34%
Total	200	119	40,5%

Fonte: Survey ProJovem Prisional, 2010.

O Programa encerrou suas atividades em fevereiro de 2011 e a cerimônia de certificação ocorreu no mês agosto. Foram certificados 41 alunos que iniciaram o PJUP na Cadeia Pública João Carlos da Silva e 30 no Presídio Milton Dias Moreira. Nas duas unidades o número dos que concluíram o Programa esteve bem abaixo das metas iniciais.

Quanto ao perfil dos jovens atendidos pelo Programa no Rio de Janeiro, em um universo de 92 alunos que responderam ao questionário do SMA, aparece que a maioria dos jovens (31,5%) encontrava-se na faixa etária dos 19 aos 21 anos. Quanto à cor/raça, 22% se declararam brancos, 44,6% pardos e 25% pretos.

Com relação à origem desses jovens, a grande maioria é natural da cidade do Rio de Janeiro, embora alguns sejam originários de cidades do Nordeste e muitos outros municípios do estado estejam aí representados.

Município de origem dos alunos do Rio de Janeiro

Estado	Município	Quantidade
BA	Salvador	1
CE	Eipora	1
	Senador Pompeu	1
MA	São Luís	1
PE	Canhotinho	1
	Recife	1
	Vitória de Santo Antão	1
PI	Teresina	1
RJ	Campos	1
	Conceição de Macabu	1
	Duque de Caxias	5
	Itaboraí	1
	Itaguaí	2
	Macaé	1
	Magé	1
	Méier	1
	Nilópolis	3
	Niterói	6
	Nova Friburgo	1
	Nova Iguaçu	8
	Petrópolis	1
	Resende	1

Rio de Janeiro	37
Santa Maria Madalena	1
São Gonçalo	4
São João de Meriti	7
Valença	1
Volta Redonda	1

Fonte: ProJovem Urbano, 2010

Foi perguntado: “Onde você nasceu? Município.”

Com relação aos dados de religião, 2/3 dos alunos entrevistados no Rio de Janeiro afirmaram ter religião (64,1%). Embora os evangélicos e católicos apareçam como maioria, há uma grande diversidade de respostas que revelam as diferentes concepções de religião dos jovens. Chama atenção a baixa frequência para as religiões de matriz africana, quando quase 70% dos jovens declararam-se pardos e pretos.

Religião/credo dos jovens presidiários do Rio de Janeiro

Religião/credo	Quantidade
Acredito em Deus	2
Candomblé	1
Católica	13
Cristão	5
Cristianismo	1
Cristo vive	1
Evangélico / Protestante	21
Fé em Deus	6
Jesus Cristo	5
Macumba	1
Sou pastor de uma Igreja Evangélica	1
Testemunha de Jeová	1
Universal	1

Fonte: ProJovem Urbano, 2010

Foi perguntado: “Você tem religião? Se sim, qual?”

No entanto, o dado que mais chama atenção com relação à religião é quando comparamos os números dos que declaram ter religião (64,1%) com aqueles que afirmam participar de espaços religiosos no interior da prisão (78,7%). Isso sugere que mesmo os que dizem não ter religião participam desses espaços. Dado mais relevante ainda refere-se à frequência com que participam, pois 47,2% responderam que participam todos os dias, enquanto que 43,1% participam de três a cinco vezes por semana.

Sabemos que, apesar das muitas denominações e igrejas que estão presentes nas prisões do estado do Rio de Janeiro, o grupo com maior visibilidade se apresenta sob o termo genérico de “evangélicos”. Segundo Lobo (2005), hoje é praticamente impossível entrar em qualquer unidade penal no estado sem notar a presença desses grupos “que procuram se destacar da massa carcerária”, reforçando sua condição de “convertidos”.

Em 2005, havia 98 grupos religiosos registrados na SEAP para atuação nas prisões do estado, totalizando 458 agentes religiosos. Somente a Confederação Batista atendia, na ocasião, em 18 unidades (QUIROGA, 2005). A conversão, para eles, significa “a construção de uma nova identidade a partir de um novo nascimento” (LOBO, 2005, p. 22).

Sobre a dúvida que muitas vezes paira acerca dessas conversões, se são puro oportunismo ou fingimento, Novaes (2005) chama a atenção para o fato de que elas podem ser movidas pelo preconceito, já que não existem em outros espaços sociais “métodos seguros para comprovar a autenticidade e a profundidade de uma filiação religiosa” (NOVAES, 2005, p. 9).

Mesmo para aqueles que não se converteram, a participação nos grupos religiosos nas prisões representa a inserção numa importante rede de proteção que conta com a simpatia e apoio dos diretores de unidade penais, uma vez que se acredita que os evangélicos geram menos conflitos e ajudam a manter a prisão mais calma.

Quanto às questões propostas pelo SMA relativas à relação dos jovens com a escola em momento anterior à sua entrada na prisão, a pesquisa perguntou se já haviam interrompido os estudos antes do término de um ano letivo e 58,2% responderam que já haviam interrompido, pelo menos uma vez. Quanto a ter sido reprovado, 86,8% responderam positivamente.

Quanto à avaliação que fazem do PJUP, os dados do Sistema de Monitoramento e Avaliação revelam que os alunos do Rio de Janeiro o avaliaram positivamente, embora a remição de pena apareça como principal motivo apontado para participarem do Programa.

A avaliação dos professores é bastante positiva, não só pela atuação na área específica de conhecimento, mas como incentivadores de uma trajetória escolar e novos projetos de vida.

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

4.4 A voz do PJUP no Rio de Janeiro: gestores, agentes da execução penal, educadores e alunos

Como tema central das entrevistas e grupos focais realizados com integrantes da equipe de coordenação estadual do PJUP e diretor de unidade penal – grupo que estamos chamando de gestores, por representarem os interesses da Subsecretaria Adjunta de Tratamento Penitenciário, órgão responsável pela execução do programa, vinculado à SEAP –, agentes penitenciários, educadores e alunos, está a questão do direito à educação nas prisões. O objetivo não é somente conhecer as diferentes opiniões sobre esse direito, mas identificar o modo como os diversos atores expressam suas opiniões a partir das intenções e interesses que caracterizam o lugar ocupado por cada um deles na relação com o PJUP. Entendemos que as percepções sobre o direito à educação nas prisões revelam contradições e tensões, seja na avaliação das políticas por parte dos gestores; seja nas práticas pedagógicas e na relação com os alunos, no caso dos educadores e agentes penitenciários; ou ainda no modo como os próprios alunos se veem enquanto sujeitos de direitos.

As questões que tratam das percepções sobre o direito à educação nas prisões foram essencialmente as mesmas para todos os atores envolvidos, tendo sido formuladas em diferentes momentos da pesquisa – implantação, execução e finalização do Programa. Os entrevistados são unânimes em afirmar que a educação nas prisões é um direito e

traz benefícios para os indivíduos privados de liberdade, mas quando as respostas são analisadas individualmente, percebemos que a ideia de direito à educação ganha sentidos diversos para cada grupo.

Na fala dos gestores, apesar de o direito à educação aparecer reconhecido na maior parte das vezes, demonstrando que há muitos avanços nas políticas de execução penal no Estado e nas concepções que tratam da assistência educacional ao preso, é possível ainda identificar uma tendência a associar o direito à educação com uma função “pacificadora” das prisões, o que, por um lado, pode representar as contradições que fundamentam a ideia de direito, mas, por outro, refletem o difícil papel exercido por aqueles que diariamente precisam encontrar razões e motivos que justifiquem, junto a seus pares, as práticas educacionais no interior das prisões:

Então, o inspetor, ele já tem a consciência que pode ser um facilitador da educação e que esse trabalho dele, em conjunto com a escola, pode amenizar muitas situações que acontecem nas unidades. Os climas tensos, por exemplo.

(Entrevista com gestor)

Eu falo que a Unidade estando boa para o preso é a melhor coisa. Então, é bom para o preso, é bom para inspetor também. Às vezes as pessoas têm dificuldades para entender isso: “Ah, mas que isso? Bom pro preso?”. É, se o preso tiver uma qualificação, formação, educação e um comportamento melhor no dia a dia, aquele inspetor que está de serviço não vai ter tantos problemas, entendeu?

(Entrevista com gestor)

A ideia do direito à educação pode vir também associada à possibilidade da não reincidência do preso, quando o fato de contribuir ou não para a reinserção social ou para a não reincidência, em princípio, não deveria ser uma condição para efetivação e garantia de um direito.

Essa questão é fundamental, essa educação ao interno. Até com essa perspectiva de alterar essa reincidência grande no sistema.

(Entrevista com agente penitenciário)

Porque é aquilo que eu falo: se a gente conseguir um, pra mim já é um ganho enorme. Se a gente recuperar um de 100, de 10 ou de 20, isso aí mostra que o cidadão está realmente recuperado. Senão, ele não procuraria o Projeto.

(Entrevista com gestor)

Para alguns educadores, a educação nas prisões pode estar associada à simples ocupação do tempo ocioso, para outros, o direito à educação é refletido como um direito fundamental de cidadania, que favorece a autonomia do sujeito, que é livre para utilizar como quiser seus direitos e fazer suas próprias escolhas.

Eu acho que o tempo que ele fica sem fazer nada traz muita ansiedade, muita coisa, assim, errada. Tem um ditado que diz que “mente vazia é oficina do diabo”. Então, ele fica muito tempo à toa, ele quer fazer alguma coisa. Se ele não pode trabalhar, então ele vai se dedicar a outra coisa e a única coisa que ele tem pra fazer é a educação.

(Grupo Focal – Educadores)

Eu acho que é um direito a educação e refletir sobre isso é refletir sobre um direito de formação do cidadão. O que deve ser primeiro? Primeiro deve surgir o cidadão pra depois ele pensar nas questões que ele quer diante da sua autonomia e da sua constituição como sujeito (...)um direito que fomenta a criação do cidadão e que ele, a partir daí, reflita o caminho que ele quer seguir.

(Grupo Focal – Educadores)

Na fala dos jovens beneficiários, a ideia de direito também aparece marcada pelas contradições, uma vez que eles tendem a se referir ao Programa como um “benefício”, uma “chance” ou “oportunidade”. Ao mesmo tempo, demonstra-se grande consciência sobre um dos aspectos fundamentais de um direito, que é a sua universalidade, ou seja, que um direito deve valer para todos, independentemente inclusive de pertencimento ao mesmo grupo ou unidade penal, como aparece em diferentes depoimentos:

Esse ProJovem está ajudando referente a muitas coisas, tá dando muitas oportunidades, entendeu? E eu acho, por mim, que esse ProJovem deveria se estender não só aqui, mas pra muitas cadeias também, porque tem muitos que precisam.

(GF alunos – Presídio Milton Dias Moreira)

De antemão eu nem queria estar no ProJovem, mas aí já mudou, né? Já ficou esse tempo todo no ProJovem, o bagulho é maneiro e estou até esperando mais força pra dar continuidade pros amigos. Incluir também outros amigos pra ter oportunidade do ProJovem. Espero que não acabe, né?

(GF alunos – Presídio Milton Dias Moreira)

É uma melhoria que a gente quer dar continuidade. Aqui na casa, em outras penitenciárias aí por fora, independente da facção. Seja da nossa facção ou da facção das outras casas aí. Quanto mais expandir, melhor para os internos, para os presos aí.

(GF alunos – Cadeia Pública João Carlos da Silva)

Só manter preso não adianta, isso aí não vai mudar a mente do preso. Acho que tem que ter ocupação, tem que ter educação. Isso está sendo importante pra gente aqui nesse momento, esse espaço tinha que ser ampliado. Não adianta só nós, um grupo pequeno, estar falando isso e gente precisando no sistema todo. Não falo isso por mim, não, falo isso por todos os presos, independente de facção, independente de qualquer coisa, todos merecem uma oportunidade, uma chance de melhorar sua vida.

(GF alunos – Cadeia Pública João Carlos da Silva)

Quanto aos educadores, em geral eles se sentem muito gratificados com a tarefa de ensinar em um contexto sobre o qual “muitos professores não querem nem ouvir falar”. Apontam para diversos aspectos positivos do Programa, mas fazem críticas ao tempo de

execução, considerando dezoito meses insuficientes para um bom processo de aprendizagem dos alunos. Criticam também a proposta de qualificação profissional, como algo que precisa ser revisto no Programa, considerando o contexto prisional, e que a escolha do Arco Ocupacional foi inadequadas à realidade do Rio de Janeiro. A Formação Técnica Geral (FTG), proposta pela dimensão da qualificação profissional também é criticada como sendo algo que não correspondeu às expectativas dos alunos, que buscam uma qualificação mais prática. Destacam ainda a metodologia do Programa e as temáticas abordadas nas diferentes unidades formativas como sendo atuais e de interesse dos jovens, despertando maior motivação nos alunos, quando comparadas a outras propostas educacionais para o sistema penitenciário.

Eu acho que a qualificação profissional precisa ser revista. Acho que o arco ocupacional deveria ser outro. [...] Os alunos até haviam comentado alguma coisa assim: parte elétrica, marcenaria, padaria. Alguma coisa que pudesse dar um retorno pra eles, já aqui dentro e também lá fora.

(Grupo Focal – Educadores)

Até porque o método do ProJovem, a metodologia, as aulas contextualizadas, dentro de temas atuais (...) o desenho do Programa, dentro da modalidade de Jovens e adultos, fez com que a escola não ficasse tão maçante. Porque muitos já chegavam na escola logo no começo e diziam: “Ah, mas eu não estudei na rua, eu vou estudar aqui dentro?”. Isso acontece em qualquer escola, Seja no ProJovem Prisional do Rio, seja nas escolas regulares existentes no sistema, da SEDUC, mas no ProJovem, acho que conseguiu despertar nele o interesse, porque consegue trazer pra ele a visão desse mundo externo e traz abordagens de temáticas muito atuais. Então, assim, a integração das disciplinas regulares das áreas de conhecimento com essa abordagem totalmente atual faz com que ele tenha um interesse maior, participe mais e tenha esse interesse de enfrentar as dificuldades.

(Grupo Focal – Educadores)

Com o ProJovem, o método é adequado ao perfil do interno. Porque você trata com eles temas atuais, a escola não é nada cansativa. O Projovem tem um material específico, voltado para o público jovem. [...] porque dependia única e exclusivamente do Professor e do envolvimento e comprometimento do aluno a partir daquilo que o professor despertava. E com o ProJovem, não: o professor tem uma facilidade maior de proporcionar uma aprendizagem significativa. Porque os temas são atuais, o material é adequado e muito bem elaborado.

(Grupo Focal – Educadores)

Eu acho que [com] o que a gente se esbarra muito na proposta do ProJovem é a questão tempo. Tempo até aqui fora, a gente acaba se esbarrando nessa questão. Porque você poderia desenvolver muito mais se tivesse um tempo maior. Um ano e seis meses é pouco. Teria que se estender mais. Quem sabe uns dois anos, dois e meio, com intervalo pra descanso. E não é por conta do professor, não, porque o professor, ele cansa também, mas nós estamos acostumados com a rotina do estudo, a rotina da escola. Agora, imagina o aluno que não é acostumado com essa disciplina. Bem, ele não tem essa disciplina, tanto que ele foi parar lá dentro. E ter que estudar um ano e meio direto.

Tem dias que eles demonstram mesmo que eles não querem conversar. A gente dá esse tempo também, porque faz parte. Eles cansam.

(Grupo Focal – Educadores)

Os professores destacam ainda como aspecto positivo do Programa a formação continuada, realizada uma vez por semana em momento que coincide com os dias de visita nas unidades penais. Esse momento, segundo depoimentos, é de grande importância para “se planejar juntos”, “trocar informações”, mas também para “falar das angústias e das dificuldades de sala de aula”.

Além de a gente poder contar com a formação continuada que fala sobre o Programa em si, o desenho do Programa etc, mas também de

algumas questões que são específicas do sistema. Com a formação a gente consegue contextualizar melhor as aulas, não só a partir do melhor entendimento do Programa, mas também do suporte que as formadoras trazem: poder dividir algumas aflições, poder, de repente, levar algumas sugestões de trabalho. A gente começa a entender melhor o Sistema, o perfil do nosso aluno.

(Grupo Focal Educadores)

[...] podemos levar os conflitos para os momentos de formação e reflexão e é o que faz a gente crescer. A gente faz o questionamento, tem o debate e a gente toma consciência. Porque às vezes você tem uma visão: “Poxa, o que é isso, o meu trabalho...” Aí você dá prioridade ao seu trabalho, mas e o outro? Aí você toma consciência de onde está, do lugar onde está e o que ela tem que fazer e não tem tantos conflitos consigo como profissional.

(Grupo Focal Educadores)

Sendo o PJUP um Programa pensado especificamente para o público jovem, estando pautado na defesa dos princípios do respeito e da cidadania, os educadores são desafiados a lidar com temáticas muitas vezes complexas de serem refletidas no contexto prisional. Sobre as contradições vivenciados no dia a dia em uma realidade de violação de direitos, de violências ou mesmo de condições indignas e insalubres de sobrevivência dos internos, os educadores dão testemunho de que em alguns momentos o “discurso cidadão” proposto pelo Programa parece não fazer sentido no interior das prisões. Ao mesmo tempo questionam sobre quais os assuntos seria oportuno tratar naquele ambiente, trazendo as reivindicações dos próprios jovens que preferem abordar questões que não estejam relacionadas ao seu cotidiano na prisão.

Porque muitas vezes o dialogo não pode ser aberto. E eles sabem disso e têm muitos questionamentos a esse respeito. Então, essa questão dos direitos civis limitados temporariamente tem que ser muito bem compreendida por nós, porque a ideia não é criar revoltas....

(Grupo Focal – Educadores)

Teve momentos difíceis. Teve um livro que foi muito complicado de se trabalhar por estar dentro de uma prisão. Nós tivemos que dar assim uma reviravolta, dar exemplos do tipo: “Tudo bem que não seja com você, imagine que aconteceu”. Isso foi muito complicado. Vamos lá, pense na vida lá fora, como você vivia na comunidade? Pensa quando você estava lá fora. Pensa em quando você sair.

(Grupo Focal – Educadores)

Por outro lado, acho que se fosse adaptar pra dentro do sistema ficaria difícil, porque eles não gostam muito também. Se você falar só de cadeia eles falam o quê: “Professora, eu vim pra cá, eu não quero falar de cadeia. Pra falar de cadeia eu fico lá dentro”. Isso aí eles não querem. Seria uma coisa que não seria bem aceita. E se a gente começar também a falar muito de cadeia: “Professora, tô cheio de problemas lá dentro, tem isso, tem aquilo outro, aqui é escola”.

(Grupo Focal – Educadores)

Quanto às avaliações que os alunos fazem do Programa, tendem a ser muito favoráveis e positivas, o que se explica, em parte, pelo fato de eles atribuírem ao PJUP vários benefícios de que desfrutaram como participantes do Projeto. Entre esses benefícios estão a remição de pena, garantida a todos os alunos do Programa, antes ainda de se tornar lei federal; as visitas mais frequentes dos familiares, como veremos em outros depoimentos; ou mesmo coisas mais imediatas do dia a dia, como um bebedouro instalado na escola, para eles poderem tomar água gelada, banheiros limpos e com privadas etc.

Ainda assim eles apontam para aspectos da proposta pedagógica que, na opinião deles, não funcionou, como as aulas de informática, por exemplo. O fato de os computadores não poderem estar conectados à internet tornou, na opinião deles, as aulas desinteressantes e de pouca utilidade. Eles chegam a sugerir que, pelo menos, tenham acesso a programas mais interativos e alguns chegam a citar com propriedade a possibilidade de uma rede de comunicação interna, uma “intranet”.

Porque não tem internet, pô?! Deveria ter mais programa no computador pra gente aprender mais. Porque quando a gente chegar na rua, poder ter a oportunidade assim de arrumar um trabalho de digitador. Já vai ter uma noção básica ali. O programa que ele vai abrir, qual o documento que ele vai escrever. Mas está bom!!

(GF alunos – Presídio Milton Dias Moreira)

A avaliação mais positiva que fazem do Programa é com relação aos professores, coincidindo com a opinião de outros jovens atendidos pelo ProJovem Urbano, como demonstrou a pesquisa realizada durante a 1ª Mostra Jovem, realizada pela Coordenação Nacional do ProJovem Urbano, na qual verificamos que 90% dos jovens entrevistados atribuem nota máxima aos professores. Alguns depoimentos dos educadores revelam que a base desse reconhecimento está na relação de respeito que estabelecem com seus alunos.

O melhor é a atenção que as professoras dão pra gente. Independente do que a gente fez lá fora, elas tratam a gente como se a gente estivesse na rua. Conversam com a gente, entendeu? Sempre procuram trazer algo melhor pra gente chegar lá fora e mudar de vida. Sempre procuram ajudar à gente da melhor forma possível. Sempre entendem a gente, nunca se desfazem da gente. Sempre acreditaram na gente.

(GF alunos – Cadeia Pública João Carlos da Silva)

[...] No meu ponto de vista o melhor é a atenção dos professores mesmo. Muita gente discrimina mesmo. E a bolsa que ajuda também alguns amigos que precisam. De certa forma é um pouco de cada coisa.

(GF alunos – Cadeia Pública João Carlos da Silva)

O Projeto pode também contribuir pra isso. A valorização do ser humano, porque mesmo ele estando na prisão, alguém está se preocupando, olhando pra ele como igual, como ser humano. Isso é muito importante pra volta dele à sociedade. Isso contribui muito. Esse projeto, o tipo de metodologia, de construir, de ele fazer os trabalhos, ser atuante, não é uma educação maçante, mas que é pra construir, pra transformar não só ele, mas a família, a comunidade e tal.

(Grupo Focal – Educadores)

Quando se lhes pergunta sobre o que mudou em suas vidas após a participação no PJUP, os alunos falam de um novo olhar sobre seus direitos, sobre maior motivação para os estudos, sobre o cuidado com sua saúde e o ambiente prisional e sobre novas formas de relação entre os companheiros de prisão. Quanto a prosseguir nos estudos, é interessante notar que existe a referência à ideia de continuidade, mas há também uma referência forte ao ProJovem, como se o Programa representasse um novo modelo de escola com o qual eles se identificam mais. Essa análise é reforçada pelo depoimento de uma professora, que conta como um aluno expressou o desejo de ser “reprovado no Programa porque gostaria de voltar a aprender de novo”.

No caso, muitos de nós aqui aprendemos que a escola muda nossa mente, nosso pensamento, então, por isso nós estamos pensando em chegar na rua, dar continuidade. Ocupar nossa mente também, porque tem o ProJovem lá fora, né? [...] Que a gente pode chegar num outro ProJovem, a gente pode sair daqui, se comunicar com outro ProJovem e dar continuidade no estudo para ir mais além das séries até terminar o estudo, segundo grau, terceiro ano.

(GF alunos – Presídio Milton Dias Moreira)

Cada um começou a se preocupar mais com o outro, por exemplo, referente à bolsa auxiliar, se a família não visita, já faz a sintonia com a família do próximo. Já chega mais um próximo ao outro.

(GF alunos – Presídio Milton Dias Moreira)

Tem várias paradas que passou aqui e nós não sabíamos e ficamos já ciente. Caso acontecer lá dentro, nós mesmos poderemos nos prevenir e ajudar o amigo. Porque a cadeia também vai a barata, vai o rato, o percevejo, tudo.

(GF alunos – Cadeia Pública João Carlos da Silva)

Eu, tipo assim, eu vou correr atrás do meu espaço de novo. Uma remição de pena, assinar folha, lutar pro meu espaço. Eu tenho mais um tempo pra tirar de cadeia e vou tentar dar continuidade aqui dentro, pra não ficar esse tempo sem fazer nada, né? Até mesmo me sentir mais preparado, porque às vezes vêm uns Projetos aí, tipo prova do ENEM, essas outras coisas, e o ProJovem já abre a sua mente pra mais pra frente você: “Pô, vou botar meu nome lá que eu vou fazer a prova, de repente eu passo”.

(GF alunos – Cadeia Pública João Carlos da Silva)

Alguns jovens demonstram também que estão atentos às políticas de segurança implantadas no sistema penal como um todo e no Rio de Janeiro, em particular. Defendem maior relação entre as ações de repressão e de prevenção da violência, com maior intervenção no interior das prisões. Demonstram senso crítico com relação aos políticos que, na sua opinião, “agem apenas nos momentos das tragédias”, como referência aos acontecimento recentes ocorridos na Região Serrana do estado, onde deslizamentos e enchentes mataram centenas de pessoas.

Então, a gente está vendo que tem como melhorar, mas falta só o governo correr mais atrás. Porque se o governo correr atrás, na prática a gente vai conseguir. É igual à UPP, eles estão colocando a UPP pra conseguir, mas tem que levar em consideração aqui dentro também. Não adianta colocar UPP lá fora e aqui dentro ser esquecido. Porque a gente está muito mais tranquilo, mas tem muita gente que está intranquilo, porque não está estudando, com outros pensamentos, sem querer estudar, tá pensando em sair lá fora e fazer algo pior do que já fez, é: matar, destruir, roubar, fazer tudo, tacar fogo nos carros, nos ônibus, como eles estão fazendo aí fora. Então,

ocupar a nossa mente aqui, se o governo trabalhar em cima disso, ele vai conseguir fazer todo mundo sair daqui trabalhando.

(GF alunos – Cadeia Pública João Carlos da Silva)

A gente muitas vezes quer oportunidade, porque a gente sabe que tem, mas é difícil de chegar até a gente, porque a gente vê um monte de gente morrendo aí fora: prédio desabou, não sei o quê, montanha caiu, ribanceira caiu. Aí, isso que entristece mais a gente. Aquelas famílias que perderam não sei quantos filhos, não sei quantos tios, sobrinhos. Aí eles vão lá, pagam um montão de dinheiro, esperam acontecer uma avalanche pra depois ajudar. Se eles pensassem assim no hoje: “Ah, hoje a gente vai fazer uma arrecadação, vamos fazer um programa pra ajudar lá fora”. Vamos supor, tipo assim: “Aquela favela ali está precisando de um barraco novo”. Aí, se eles arrecadassem um dinheiro, anunciassem no jornal, igual eles anunciam quando acontece uma tragédia, hoje em dia tava mil maravilha.

(GF alunos – Cadeia Pública João Carlos da Silva)

O Programa aparece também para os jovens associado ao desejo do “crescimento espiritual” e à possibilidade de remir-se de suas culpas. É interessante notar como o discurso religioso aparece inserido no próprio depoimento do aluno que fala de seus erros passados, da relação com os pais, com os filhos, como os “irmãos” (presos) e com Deus, tomando como referência o ProJovem que representa uma nova escolha que deve servir de exemplo e de “espelho para outros”.

Nós queremos crescer espiritualmente também. Nós queremos chegar lá fora e passar o melhor para os nossos filhos também, né? Que eles nunca venham se espelhar em nós. A Bíblia tem um Salmo também que diz que nós temos que obedecer nossa mãe, nosso pai. Mas nós não obedecemos nosso pai e nossa mãe e por isso que nós estamos aqui também, pagando pelos nossos erros aqui na terra. A Bíblia também fala em Ezequiel, 7, 20 que Deus mandou fazer cadeia porque estava cheio de crime, de violência e de sangue. Por isso que nós estamos todos pagando pelo que fizemos, mas nós nos espelhamos no

ProJovem pra também crescer espiritualmente passar pros irmãos que estão vindo também, se espelhar no ProJovem também, que eles têm que crescer espiritualmente também.

(GF alunos – Presídio Milton Dias Moreira)

Entre os gestores, o Programa é muito bem avaliado, embora também sejam apontadas necessidades de ajustes, levando em consideração a realidade do sistema penitenciário. Um dado que chama a atenção no depoimento desses profissionais é o modo como eles se envolvem e se dedicam à execução de propostas, se comprometendo com objetivos e metas que, em geral, foram traçadas em esferas políticas, sem levar em consideração dificuldades e complexidades que eles conhecem bem e tentam contornar no exercício diário da gestão.

Comprei esse compromisso da Subsecretaria de Administração Penitenciária, tendo em vista que eu conheci a criação dessa subsecretaria e eu acredito que é a subsecretaria que de fato faz acontecer, no sentido de promover a ressocialização dos internos.

(Entrevista com gestor)

[...] É como disse a coordenadora Nacional do Programa na Amostra Jovem: “O ProJovem não é um Programa, é uma causa”. É uma causa que eu trouxe pra minha vida]

(Entrevista com gestor)

O Programa é muito bom, mas precisa de ajustes. A “receita de bolo” não funciona no sistema. Funciona, sim, o método; funcionam os recursos, mas o desenho em si, ele necessitaria de alguns ajustes, porque a movimentação carcerária é muito grande e imprevisível. Porque você inicia com um determinado número de alunos. Aí, tem material, tem corpo docente, tem recursos, instalações pra atender àquele número de alunos e em função de algo que é comum no sistema, que é a movimentação carcerária [...] seja por conta da

progressão de pena, seja pela própria segurança do interno, a gente fica com umas vagas ociosas, porque o Programa está engessado.

(Entrevista com gestor)

Um dado relevante que merece destaque no depoimento dos gestores é o reconhecimento do papel da educação no tratamento penitenciário, revelando que, mesmo que na prática as ações governamentais do estado não sejam ainda suficientemente abrangentes nesta área, há por parte dos órgãos responsáveis pela implementação de ações voltadas para o tratamento do preso um grande avanço em termos de concepção das políticas de execução penal.

É a missão dessa secretaria garantir os direitos que estão na lei para os internos: saúde, atendimento médico, jurídico e educacional [...] É um direito que ainda não é de todos, mas eu acho que a mentalidade mudou muito em torno dessa questão. E o ProJovem já foi um grande passo, até pelo que ele já promoveu em termos de integração, de quebra de paradigmas com relação à postura de agentes querendo colaborar com a escola. Essas crenças foram mudando, já não tem mais aquele ranço de que a escola não anda com a segurança, não existe mais isso.

(Entrevista com gestor)

E é uma questão de trabalhar mais juntos, Secretaria de Educação, Secretaria de Administração Penitenciária, formulando projetos, implementando escolas em Unidades Prisionais, ou centro de capacitação. Porque a gente repara que, lá, muitos nunca tiveram oportunidade de estudo. A escola pra eles foi sempre um obstáculo. Ingressavam e, no máximo na primeira série, eles saem. Maioria deles, o histórico deles, famílias destruídas, não têm pai, a tia que cria, não têm mãe, a mãe se prostitui e é complicado. Eles nunca tiveram acesso à educação.

(Grupo Focal – Agentes penitenciários)

[...] acho que isso não tem a atenção que deveria ter, pra melhorar até essa realidade de reincidência.

(Grupo Focal – Agentes penitenciários)

Quanto ao diálogo proposto pelo PJUP entre os profissionais da educação e os operadores da execução penal, embora ele não tenha se dado conforme o esperado no nível das Secretarias de Educação e Administração Penitenciária, já que todo processo de implantação e execução do Programa esteve a cargo de profissionais vinculados à Coordenação de Educação e Cultura da Subsecretaria Adjunta de Tratamento Penitenciários da própria SEAP, considera-se que o Programa proporcionou diferentes momentos de aproximação entre educadores e agentes penitenciários, o que é considerado um avanço e avaliado favoravelmente pelos envolvidos.

Além da questão estrutural, a questão do envolvimento dos agentes penitenciários, de trazê-los para o Programa, de apresentar o Programa, oferecer uma formação inicial, proporcionar essa integração entre agentes e educadores, fazer com que eles entendam que esse famoso trajeto entre a galeria pra escola pode não ser um peso, porque é importante, dentro do papel dele, ele é inspetor de segurança penitenciária, e dentro desse cargo ele tem também outras atribuições que consistem também na ressocialização do interno, que está na nossa missão que é a missão da secretaria.

(Entrevista com gestor)

Hoje os nossos monitores podem dizer que viveram esse trabalho de integração, de conversa, são quinze meses em que nós conseguimos montar uma equipe bem coesa, tanto com educadores, com inspetores, temos uma facilidade muito grande. Está na hora do ProJovem, sim está na hora do ProJovem. [...] Hoje no horário do ProJovem os agentes vão lá, retiram os alunos de uma mesma galeria [...].

(Entrevista com gestor)

Foi a primeira vez que um Projeto busca os agentes e se apresenta pra ele: “Olha, esse projeto educacional consiste nisso, nisso e nisso, e sua colaboração é essa” e permite que ele passe um pouquinho da

experiência dele para o educador. Quer dizer, ele se sentiu importante. O Projeto trabalhou também com a valorização profissional dos agentes.

(Entrevista com gestor)

Se, por um lado, essa aproximação entre agentes e educadores tornou menos tensa a relação dos agentes com a educação, tendo favorecido as práticas educativas no interior das unidades penais; por outro ela não teria servido ainda para tornar menos tensas as relações entre agentes e internos dos sistema penitenciário. O fato de o PJUP ser uma proposta desenvolvida no âmbito da própria SEAP, tendo sido coordenado por servidores e colegas de uma mesma pasta administrativa, pode ter apenas tornado alguns conflitos menos explícitos, transferindo-os em alguns momentos para a relação entre agentes e alunos, conforme mostram alguns depoimentos:

Quando [era o outro diretor] até que estava tranquilo. Teve a maior polêmica lá na galeria. Quando teve o recesso de 2009 pra 2010. Aí eu falei assim: “Já que a gente vai ficar um mês no recesso, vê se dá pro senhor ver a melhor forma de, pelo menos, dá um futebol pra gente aí, até a gente voltar pra escola”. Aí ele chamou [o inspetor]: “Oh, pode dar um futebol pra eles e pode deixar a galeria aberta de vez em quando pra eles”. Aí tranquilo, [o diretor] saiu de férias, teve o recesso e tranca direto, não teve futebol nem nada. Aí [o diretor] voltou e tirou alguns alunos pra audiência. Aí eu escrevi um bilhete coletivo e mandei lá, essa escrita pra audiência. Aí [o inspetor] foi lá na galeria ameaçar a gente, dizendo que se pegasse quem reivindicou aquilo ali ele ia cobrar severamente, porque ele ia responder por aquilo ali. Aí, ele avisou que quem ele pegasse indo pro Fórum, que tivesse questionado alguma coisa na gestão dele, ele ia meter a porrada. Aí eu vim pra cá e não sei se aconteceu, mas com certeza aconteceu porque eu já apanhei muito, várias vezes [...]

(GF alunos – Cadeia Pública João Carlos da Silva)

É mais a direção da casa também. Querem impor limite pra nós, se a gente não vem pro ProJovem, deixam a gente trancado. Tipo assim, ligam a água dez minutos pra tomarem banho trinta quarenta. Tem setenta pessoas do ProJovem, a água fica ligada dez minutos, moram

oito em cada cubículo. Às vezes não dá nem pra todo mundo. Às vezes eles já prejudicam até nós que somos do ProJovem. Tipo assim, uma atividade que nós queremos fazer na quadra: “Não, não vai sair ninguém do ProJovem pra quadra. Porque um bagulho que não tem nada a ver com o ProJovem. Às vezes é uma água, às vezes é um amigo que vai sair, eles já entram no caminho.

(GF alunos – Presídio Milton Dias Moreira)

Dois outros aspectos que dizem respeito à gestão do Programa trouxeram aprendizagens ao longo do processo de implantação do PJUP no estado do Rio de Janeiro. O primeiro deles diz respeito à bolsa-auxílio dada aos alunos do Projeto, tida inicialmente como um dos aspectos polêmicos da proposta. Seja pela dificuldade de rebater as críticas dos opositores do Programa, que chegaram a batizá-la de “bolsa bandido”; seja pela desconfiança inicial de que ela seria o principal atrativo para participação dos jovens no PJUP.

Contrariando essas expectativas, a remição de pena é declarada pelos jovens como sendo a principal motivação para participação no Programa, acrescentando a isso o fato de que o envolvimento com as temáticas trabalhadas, a atenção, paciência e respeito dos educadores foram definitivos para sua permanência no curso. Quanto à bolsa-auxílio, revelou-se um importante instrumento de aproximação e contato dos alunos do PJUP com seus parentes. Em alguns casos, o que houve foi uma reaproximação de parentes que reconheceram no interno um “desejo de mudar de vida”, passando a apoiá-lo e visitá-lo com maior frequência, em função de seu envolvimento com uma proposta educativa, demonstrando interesse e desejo de mudança. Há também depoimentos de que a bolsa teria sido usada pelos parentes para custear os gastos com os próprios presos, como compra de produtos de higiene ou remédios, ou ainda para pagar os custos de deslocamentos em dias de visita.

Tem amigos que não estavam nem tendo mais visita. A diretora também ajudou à pampa, procurou, achou a família do amigo, né? Fez o contato, até mesmo para os amigos receberem esse dinheiro. Tem vários amigos que não tinham visita também.

(GF alunos – Presídio Milton Dias Moreira)

[...] É, a família já fica vendo que está querendo mudar, que está estudando. Porque a família quer ver isso aí mesmo.

(GF alunos – Presídio Milton Dias Moreira)

Tem preconceito da parte da família também: “Ah, o cara procurou a vida errada, agora é com ele mesmo. Assume o que ele fez”.

(GF alunos – Cadeia Pública João Carlos da Silva)

Tem muitas famílias que não acompanham mais, porque o cara está tirando a segunda ou terceira cadeia. Tem familiares que não acompanham mais e aí você tendo seu próprio dinheiro lá fora, os familiares não vão mexer no dinheiro deles, vão mexer no seu, aí você recebendo uma vez por mês, já pega o seu dinheiro e vem te visitar com seu próprio dinheiro, devido, às vezes, não terem de onde tirar.

(GF alunos – Cadeia Pública João Carlos da Silva)

Nós tínhamos alunos que a família já não visitava mais. Então pegamos o telefone, contato, ligamos. E muitos familiares nos procuraram, não foram poucos: “Poxa, estou vindo porque meu filho está demonstrando que quer mudar, está querendo estudar”. Teve familiares que chegaram pra mim: “Olha, eu nunca visitei meu filho, eu só estou vindo nesse momento pra fazer a procuração dele, pela atitude dele de ter se matriculado numa escola, ele está querendo mudar, então, estou vindo pra que ele não perca o benefício”.

(Entrevista com gestor)

O Programa proporcionou um contato muito próximo com a família. Os familiares vêm, nos procuram, não só pela bolsa, mas pra saber como está o rendimento do aluno na escola, se o filho está indo pra escola. Preocupações normais de mãe, seja fora ou dentro do cárcere.

(Entrevista com gestor)

O segundo aspecto que pode ter contrariado expectativas iniciais e que deve ser levado em consideração em projetos futuros refere-se à junção dos participantes do Programa em uma mesma galeria, visando facilitar o trajeto das celas para a escola e facilitar o trabalho dos agentes penitenciários. Se por um lado essa medida é comemorada pelos gestores por ter, na avaliação deles, facilitado a chegada do interno na escola, por outro, na visão dos alunos, ela serviu para tornar a presença na escola obrigatória, o que se coloca como um problema para o direito à educação, que não deve ser usado como medida de coerção ao preso.

Até hoje nós temos alunos em uma única galeria. Então, isso facilita o trabalho do agente, ao fazer o trânsito dele pra escola e também facilita pra questão do horário, pra chegada na escola. Porque estão todos no mesmo local, não demora muito nesse processo de retirada e chegada do aluno até a escola.

(Entrevista com gestor)

Não que o aluno quisesse matar aula, não. Porque aqui também a gente sai se a gente quiser, se a gente não quiser ir, ele vai trancar a porta e a gente vai ficar lá. Mas lá não: liberava a água, aí pagava a alimentação em cima da hora, escovava o dente e todo mundo tinha que sair da galeria: “Quem não sair vai pro castigo”. O cara não saia... Eu, por exemplo, acho que umas três ou quatro vezes eu fui pro castigo porque não tinha água, no maior calorão e não tinha água. Eu não vou chegar com mau cheiro, suadão dentro da sala, a professora quando dá aula ficar sentindo mau cheiro.

(GF alunos – Cadeia Pública João Carlos da Silva)

Uma última questão que queremos destacar refere-se às mudanças de comportamento do aluno do PJUP. Como vimos acima, alguns alunos declaram que o Programa trouxe mudanças para suas vidas, considerando diferentes aspectos do cotidiano intramuros, inclusive na relação entre os companheiros de prisão. Destacamos aqui, como essas mudanças são percebidas pelos educadores, agentes penitenciários e gestores ao longo da execução do Projeto.

[...] Tem coisas que são perceptíveis a olho nu: a fala deles é totalmente diferente hoje. Antigamente eles falavam muita gíria,

gesticulavam de forma às vezes até agressiva e hoje eles são muito mais ponderados quanto a isso, entre eles mesmos: “Pô, fulano não vai nem entender o que você está dizendo com essa palavra”. A gíria já diminui de forma gritante. O comportamento deles é totalmente diferente, a relação com o outro é diferenciada. Eles se respeitam mais, trocam mais também. Às vezes a gente tem a oportunidade de observar algumas atividades do grupo e a gente vê uma interação.

(Grupo Focal – Educadores)

A questão do comportamento, algumas falas deles, no sentido de dizer que querem uma vida melhor e que pretendem trabalhar quando saírem de lá. Já ouvi interno falar que vai comprar uma corrocinha de cachorro-quente e vai trabalhar. Já encontramos no trem um interno vendendo refrigerante. Era um ex-aluno do ProJovem, recebeu a liberdade e estava vendendo refrigerante no trem, tava muito feliz. Chegou a comentar comigo que os filhinhos estavam tomando Yakult a partir daquele trabalho e estava trabalhando por causa do ProJovem. Porque nós despertamos nele essa questão do trabalho.

(Entrevista com gestor)

Normalmente o preso que tem mais qualificação, normalmente ele se porta de uma maneira melhor. Normalmente ele se dirige ao servidor com mais educação, ele lida com outros presos, às vezes até com menor cultura do que ele, mas ele também se mantém. Às vezes alguns até alcançam certo destaque justamente por isso: porque sabem conversar, sabem falar, sabem expor as suas ideias. E às vezes se tornam até representantes de determinados grupos pela qualificação intelectual deles, porque às vezes aqueles outros querem se expressar e não conseguem uma forma de se expressar porque eles não sabem, eles têm essa dificuldade, de diálogo. Então, a gente observa sim essa transformação. Pelo menos na minha opinião, é bem visível. Pra quem conhece preso, conhece unidade prisional... em projetos passados eu já vi presos que entraram praticamente analfabetos e saíram fazendo poesia...

(Entrevista com agente penitenciário)

Conclusão

Embora reconhecido e amparado por diferentes leis nacionais e internacionais, o direito à educação dos jovens e adultos privados de liberdade não vem merecendo a devida atenção e respeito em nosso país. A oferta de educação no sistema penitenciário brasileiro é insuficiente para atender a sua demanda e vem sendo realizada, na maior parte das vezes, desconsiderando aspectos que garantam a qualidade das práticas pedagógicas na relação com as especificidades do seu público e com o ambiente prisional.

No campo das políticas públicas registramos importantes avanços que decorreram de uma maior articulação entre as pastas de educação e gestão penitenciária, através de ações implementadas pelos Ministérios da Educação e Ministério da Justiça ou fomentadas por eles no âmbito dos estados. As diretrizes para oferta de educação em espaços de privação de liberdade e a lei de remição de pena pelo estudo são conquistas importantes deste movimento, que vem contribuindo para trazer a educação de jovens e adultos privados de liberdade para o campo da visibilidade, da institucionalização e das políticas de Estado.

Conceitualmente, as discussões em torno da ideia da diversidade assumidas pela educação de jovens e adultos e pelas políticas sociais e educacionais do governo federal permitem-nos hoje tratar dos jovens e adultos privados de liberdade como sujeitos de direitos, defendendo a formulação de políticas que possam resguardar suas especificidades e identidades de gênero, de geração e outras. Nesse sentido, conforme procuramos demonstrar neste trabalho, a inclusão da educação em prisões como uma das especificidades da EJA deve ser vista como um trunfo político se considerarmos o recente processo de reconhecimento e institucionalização dessa modalidade da educação básica, além de sua trajetória de lutas, vinculada aos movimentos sociais e de educação popular, historicamente comprometidos com uma educação cidadã.

No entanto, sabemos que são ainda inúmeros os desafios a serem enfrentados na perspectiva do reconhecimento do direito à educação dos jovens e adultos privados de liberdade, considerando tratar-se de um direito que é chave para o acesso a outros direitos fundamentais de cidadania (GRACIANO, 2005) e que a sua plena efetivação

pressupõe a reformulação das políticas de execução penal e gestão penitenciária vigentes no país (JULIÃO, 2009).

É nesse cenário que prevalecem os antagonismos que sustentam a formulação de novas políticas para o setor, fazendo com que programas como o PRONASCI, que defendem um novo modelo de enfrentamento da violência no país, incluindo a reformulação do sistema penitenciário, se mostrem incapazes de colocar em prática suas ações e projetos fundados em concepções que defendem os direitos humanos e as políticas sociais de prevenção à violência e se voltem, pouco a pouco, às antigas práticas de construção de novas unidades penais e ao aparelhamento dos serviços de segurança, demonstrando uma clara disposição de prosseguir no processo de encarceramento massivo dos pobres e de uma larga parcela da juventude brasileira.

Entre 2006 e 2009, período em que registramos significativos avanços rumo à novas políticas para o setor, a população carcerária cresceu 37%, segundo dados do DEPEN. O número equivale a mais de dez vezes o aumento da população brasileira no período (2,5%) (Folha de São Paulo, 25 de julho de 2011).

Sendo as prisões instituições da sociedade que devem cumprir um papel social, devemos nos questionar sobre que papel estamos reservando a elas na construção de novas normas de convivência social, quando sabemos que mais de 70% da população carcerária encontra-se na faixa etária dos 18 aos 34 anos e que esse público, cedo ou tarde, voltará ao convívio social após o cumprimento de sua pena.

Durante anos seguidos, o interno penitenciário deixa de tomar decisões corriqueiras sobre coisas como: o preparo da comida, a escolha das atividades diárias, o desenvolvimento de contatos com pessoas de diferentes lugares, a organização de orçamentos, etc. Essas atividades não têm lugar na prisão. Ao mesmo tempo, espera-se que logo após ser posto em liberdade o interno seja capaz de lidar com todos esses aspectos da vida diária (MAEYER, 2006, p. 19).

Quanto às políticas de juventude que visam ao atendimento da população jovem excluída em nosso país, vimos que os programas e projetos que contemplam a população privada de liberdade são ainda tímidos e muitos não chegam sequer a sair do papel. Se a maioria dos projetos anunciados como parte da Política Nacional de

Juventude destaca a necessidade de valorização, reconhecimento e visibilidade dos jovens, esses são princípios que parecem não valer para os jovens encarcerados, mantidos na completa invisibilidade ou como alvo de certo delírio político, como no caso do Programa Jovem Detento, anunciado pela SNJ como ação a ser desenvolvida em parceria com o PRONASCI, que anunciava a construção de novas unidades penais destinadas somente aos jovens, de 18 a 24 anos, com espaços para “cursos educacionais e profissionalizantes, celas para seis detentos, além de modernas instalações destinadas à saúde, com médicos, psicólogos e assistentes sociais”. O Projeto seria mais uma ação do PRONASCI que não chegou a sair do papel (SNJ, 2010).

Quanto ao PJUP, como outra ação desenvolvida no âmbito do PRONASCI, sabemos que ele atendeu a um número de detentos bem abaixo das metas anunciadas inicialmente. Sabemos também que, como muitos programas e projetos governamentais, o modelo de gestão do PJUP repetiu erros passados como o de não dialogar com as políticas universais de educação, correndo o risco de ser mais uma ação pontual, dispendiosa e que não cumpre seu propósito de reinserir o jovem na escola.

De fato, em uma das unidades pesquisadas, o Presídio Milton Dias Moreira, a escola construída para o ProJovem permanece ociosa um ano após o término do Programa no estado. No Presídio Jonas Lopes de Carvalho, para onde foram transferidos os internos da Cadeia Pública João Carlos da Silva, os alunos tiveram a oportunidade de ingressar no ensino médio na escola mantida nesta unidade pela Secretaria de Estado de Educação, mostrando que se a implantação do Programa tivesse levado em consideração as recomendações que hoje compõem as Diretrizes Nacionais para oferta de educação em prisões, com ações de gestão articulada entre as pastas de educação e gestão penitenciária, o Programa teria representado também uma possibilidade de ampliação da oferta de educação nas unidades penais do estado, considerando inclusive as novas instalações que contaram com recursos do PJUP.

No entanto, com relação ao Projeto Pedagógico do PJUP focado na juventude e no resgate da cidadania deste público, o Programa deixa experiências que não podem ser desprezadas no momento em que sua gestão passa a ser de responsabilidade da SECADI/MEC. Sabemos que a EJA avançou no atendimento às especificidades de alguns grupos que compõem a diversidade de seu público, considerando contextos

como os das comunidades quilombolas, indígenas ou população do campo, mas os jovens ainda não têm sido alvo de propostas pedagógicas que considerem suas especificidades e interesses, por parte dessa modalidade educacional. Pelo contrário, alguns estudos, como o de Andrade (2004), mostram que os jovens são discriminados e tratados com preconceito pela escola, inclusive a escola destinada ao público jovem e adulto, fazendo com que eles realizem uma trajetória marcada por conflitos e “inaptações” ao espaço escolar, até seu completo abandono. “A desvalorização desse jovem é socialmente construída e se manifesta por meio da discriminação, do preconceito, do estigma, etc.” (ANDRADE, 2004, p. 172).

No caso específico dos jovens privados de liberdade que já são discriminados e estigmatizados de diferentes maneiras, lançar sobre eles um estigma é aprisioná-los uma segunda vez a uma imagem sobre seu presente, negando todo seu passado ou a possibilidade de um novo futuro (SOARES, 2005).

Não é por acaso que a relação entre professores e alunos aparece como aspecto mais bem avaliado do Projovem Urbano e do PJUP em particular. Sabemos que nos espaços de privação de liberdade essa é uma relação conquistada no dia a dia, porque os próprios alunos aprenderam a lidar com seus estigmas de forma defensiva e por isso resistem inicialmente às relações que de alguma forma os fragilizam diante dos seus companheiros, dos agentes penitenciários e até mesmo do educador.

Uma vez rompida a barreira, os alunos demonstraram ser capazes de se relacionar de forma mais cordial com seus companheiros, conforme demonstraram alguns depoimentos colhidos nas entrevistas e grupos focais, com os agentes penitenciários, mudando também suas relações com os parentes em dias de visita. Alguns projetos individuais expressam que é possível, mesmo a partir de uma realidade difícil como a da prisão, não abandonar o futuro e a sociedade com a qual voltarão a viver quando estiverem novamente em liberdade. E que essa tarefa assumida pelos alunos se torna mais eficaz quando ele conta com o estímulo e apoio de alguém.

Na perspectiva da formulação de políticas que levem em consideração as exigências da educação e da gestão penitenciária, o Programa precisa avançar, principalmente no que se refere a uma maior articulação entre essas duas pastas e ao envolvimento de outros

atores, que devem ser estimulados a assumirem um maior compromisso com os espaços de privação de liberdade, como deveria ser o caso da Secretaria de Estado de Trabalho e Renda do Rio de Janeiro, que, apesar de exercer a coordenação estadual do ProJovem Urbano, não teve envolvimento maior com o polo do ProJovem Prisional, deixando de reconhecer as prisões como instituições que demandam por políticas de sua alçada, para atendimento aos jovens no campo da formação e da qualificação profissional.

No âmbito das ações da SEAP, as atividades que promoveram maior diálogo entre os profissionais da educação e da execução penal, incluindo momentos de formação conjunta, devem ser estimuladas e aprofundadas com a intenção de contribuir para formulação de uma nova política de gestão penitenciária que leve em consideração as assistências ao preso, não como ação isolada e estranha ao sistema penitenciário, mas como efetivação de um direito fundamental.

O Programa deixa ainda uma série de questões e aspectos a serem tratados e aprofundados por experiências e estudos futuros, como é o caso dos dois aspectos que procuramos destacar referentes à necessidade de atendimento específico ao público jovem feminino ou das abordagens sobre masculinidade e relações de gênero por atividades educacionais em espaços de privação e restrição de liberdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Dez. 1997, n. 6, ANPED, p. 25-36.

ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro P. M. (orgs.) *Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRAMOVAY, M.; RUAS, M. da G. *Grupo focal*. Mimeo: Brasília, 1997.

ADRIOLA, Wagner et al. Projeto Educando para Liberdade: a educação prisional em foco. In: UNESCO. *Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania*. Brasília: UNESCO; OEI; AECID, 2009.

AGUIAR, A. et al. *Manual do educador de orientações gerais do ProJovem Urbano: unidades prisionais*. Brasília: Presidência da República. Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Coordenação Nacional do ProJovem Urbano, 2009.

AGUIRRE, Carlos. Cárcere e Sociedade na América Latina, 1800-1940. In: MAIA, Clarice Nunes et al. (orgs.). *História das prisões no Brasil*. v.1. Rio de Janeiro: Rocco, 2009, p. 35-77.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. *A educação de jovens e adultos e os jovens do “último turno”*: produzindo *outsiders*. Niterói, 2004. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. UFF.

ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão: alfabetização e cidadania. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo, n. 11, p. 9-20, abr. de 2001.

BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BARKER, Gary T. *Homens na linha de fogo: juventude, masculinidade e exclusão social*. Tradução Alexandre Arbex Valadares. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. Tradução Marco Estêvão e Renato Aguiar. 2. Edição. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.

BEZERRA, A. Analfabeto é quem? *Proposta* Rio de Janeiro, n 52, p 26-29, 1992.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. Avaliação do TCU sobre a profissionalização do preso. Tribunal de Contas da União. Brasília: TCU, Secretaria de Fiscalização e avaliação de Programas de governo, 2002.

BRASIL. Ministério da Justiça. DEPEN/INFOPEN. Brasília: 2008, 2009 e 2010.

BRASIL. Diretrizes Nacionais: educação em prisões. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, 2010.

BRASIL. Lei de Execução Penal (Lei n. 7.210/84). Organização Vicente Arruda Filho. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2006.

BRASIL. Brasil: informações penitenciárias. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Justiça, Departamento Penitenciário Nacional, abr. 2001.

BRASIL. Regras mínimas para o tratamento do preso no Brasil. Brasília: Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, 1995.

BRASIL. Regras de Tóquio: comentários às regras mínimas das Nações Unidas sobre as medidas não privativas de liberdade. Brasília: Ministério da Justiça, 1998.

BRASIL. Relatório da CPI do Cárcere. Relator Deputado Domingos Dutra. Câmara dos Deputados. Brasília, junho de 2008.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Relatório de gestão: 2008-2010. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2010.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Relatório Final do ProJovem Original 2005-2008. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2010.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Guia das políticas públicas de juventude. Secretaria Nacional de Juventude. Brasília: SNJ, 2006.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Guia das políticas públicas de juventude. Secretaria Nacional de Juventude. Brasília: SNJ, 2010.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Manual do Educador: Orientações Gerais. Brasília, 2008.

CARREIRA, Denise; CARNEIRO, Suelaine. *Relatoria nacional para o direito humano à educação: educação nas prisões brasileiras*. São Paulo: Plataforma DhESCA, 2009.

CASTRO E SILVA, Anderson Moraes. *Nos braços da lei: o uso da violência negociada no interior das prisões*. Rio de Janeiro: e + a, 2008.

CHAUÍ, Marilena. Ética e violência. *Teoria e Debate*. São Paulo, v. 11, p. 32-41, 1989.

DUBET, F. As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira de Educação*. Tradução: Maria do Carmo Duffes Teixeira. Revisão Técnica: Léa Pinheiro Paixão e Maria José Jacques G. de Almeida. ANPED, 2001.

ENEJA – 10º Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos: história e memória dos encontros nacionais dos Fóruns de EJA no Brasil – Dez anos de luta pelo direito à educação de qualidade para todos. Rio das Ostras, 2008.

FÁVERO, O. et al. *A educação nas Constituições brasileiras: 1823-1998*. Campinas: Autores Associados, 2001.

FREIRE, C. R. *A violência do sistema penitenciário brasileiro contemporâneo: o caso RDD (Regime Disciplinar Diferenciado)*. São Paulo: IBCCRIM, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Lígia M. Rondé Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28. edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARLAND, David. As contradições da sociedade punitiva: o caso britânico. *Revista de Sociologia e Política*. Curitiba, n.13, p. 59-80, 1999.

_____. *A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Revan, 2008.

GEBER. S.P. Jovens educadores no contexto de uma ação pública voltada para a juventude na periferia de Belo Horizonte. Belo Horizonte, 2010. Dissertação de Mestrado. FAE/UFMG.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988.

GRACIANO. Mariângela. *A educação como direito humano*. São Paulo, 2005. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da USP.

IBASE/POLIS. Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas. Relatório Final, novembro de 2005.

INESC. Segurança Pública e Cidadania: uma análise orçamentária do PRONASCI. Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2010.

JULIÃO, Elionaldo. *A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro*. Rio de Janeiro, 2009. Tese de doutorado (Centro de Ciências Sociais – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

_____. II Seminário Nacional de Educação em Prisões – 2007. In: Educação em Prisões na América Latina: direito, Liberdade e Cidadania. Brasília: UNESCO; OEI; AECID, 2009, p. 73-77.

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 Camarosano (org.). *Educação escolar atrás das grades*. São Paulo: EdUFSCar, 2007, p. 111-160.

LEMGRUBER, Julita. Arquitetura Institucional do Sistema Único de Segurança Pública. Acordo de Cooperação Técnica: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Segurança Pública, Federação das Indústrias do Rio de Janeiro, Serviço Social da Indústria e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Distrito Federal: 2004.

LOBO, Edileuza S. Católicos e evangélicos em prisões do Rio de Janeiro. *Comunicações do ISER*, n. 61: Religiões atrás das grades. Rio de Janeiro, 2005, p. 22-29.

MAEYER, Marc de. Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida? *Revista de Educação de Jovens e Adultos: Alfabetização e Cidadania*. Brasília: RAAAB/UNESCO/Governo Japonês, 2006.

MUSUMECI, Bárbara; ILGENFRITZ, Iara. *Prisioneiras: vida e violência atrás das grades*. Rio de Janeiro: Garamond. 2002.

NASCIMENTO, André. Apresentação à edição brasileira. In: GARLAND, David. *A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Revan, 2008.

NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (orgs.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

_____. Juventude/Juventudes? *Comunicações do ISEER*, n. 50: Juventude, conflito e solidariedade. Rio de Janeiro, ano 17, p. 5-13, 1988.

_____. Religiões atrás das grades (apresentação). *Comunicações do ISEER*, n. 61. Rio de Janeiro, 2005.

ONOFRE, Elenice Maria Camarosano. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: ONOFRE, Elenice Maria Camarosano (org.). *Educação escolar atrás das grades*. São Paulo: EdUFSCar, 2007, p. 11-28.

ORTIZ, Renato. Anotações sobre o universal e a diversidade. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan.-abr., ANPED, p. 7-16.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (orgs.) *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004*. Brasília: UNESCO/MEC, 2004.

PORTUGUÊS, Manoel Rodrigues. *Educação de adultos presos: possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do sistema*

penal no estado de São Paulo. São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

QUIROGA, Ana Maria. Religiões e prisões no Rio de Janeiro: presença e significado. *Comunicações do ISEER*, n. 61: Religiões atrás das grades. Rio de Janeiro, 2005.

RAMOS, S.; MUSUMECI, L. *Elemento suspeito: abordagem policial e discriminação na cidade do Rio de Janeiro: Civilização Brasileira*, 2005.

RAMOS NETO, Justino de Mattos. *O direito à educação dos presos no Brasil: perspectivas do direito ao acesso à educação no sistema prisional e a atual normatização processual e de execução penal*. São Paulo, 2006. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Direito. PUC/SP.

RANGEL, Hugo. *Mapa regional latinoamericano sobre educación en prisiones: notas para el análisis de la situación y la problemática regional*. EUROsociAL – Educacion, 2008.

SANTA RITA, Rosângela Peixoto. *Mães e crianças atrás das grades: em questão o princípio da dignidade da pessoa humana*. Brasília: Ministério da Justiça, 2007.

SANTOS, Sílvio dos. A educação escolar na prisão sob a ótica de detentos. In: ONOFRE, Elenice Maria Camarosano (org.). *Educação escolar atrás das grades*. São Paulo: EdUFSCar, 2007.

SCARFÓ, Francisco. A educação pública em prisões na América Latina: garantia de uma igualdade substantiva. In: UNESCO. *Educação em Prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania*. Brasília: UNESCO; OEI; AECID, 2009, p. 107-137.

SILVA, Fábio de Sá. Educação para todos e o sonho de uma nova política penitenciária para o Brasil. In: UNESCO. *Educação em Prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania*. Brasília: UNESCO; OEI; AECID, 2009.

SILVA, R.; MOREIRA, F. O projeto político-pedagógico para a educação em prisões. In: IRELAND, Timothy (org.). Educação em prisões. *Em Aberto*, Brasília: INEP, v. 24, n. 86, p. 86-103, Nov. 2011.

SOARES, L. E. Juventude e Violência no Brasil Contemporâneo. In: NOVAES, Regina; ANNUCHI, Paulo (orgs.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 131-159.

SOARES, L. E. et al. *Cabeça de porco*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, n. 24. Dez. 2003, p. 16-39.

UNESCO. *Educando para liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para educação nas prisões brasileiras*. Brasília: UNESCO, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.

UNESCO. CONFINTEA VI. Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos. Marco de Ações de Belém. Brasília, 2010.

UNESCO; OEI; AECID. *Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania*. Brasília: UNESCO; OEI; AECID, 2009.

WACQUANT, Loïc. *As prisões da miséria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

WASELFISZ, J. J. *Mapa da Violência 2011: os jovens do Brasil*. São Paulo: Instituto Sangari, 2011.

LISTA DE SIGLAS

- ASAAJ – Área de Saúde do Adolescente e do Jovem
- CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBO – Classificação Brasileira de Ocupação
- CEDERJ – Centro Estadual de Estatística, Pesquisa e Formação do Servidor Público do Rio de Janeiro
- CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe
- CNC – Conferência Nacional do Comércio
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNI – Conferência Nacional da Indústria
- CNPCP – Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
- CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos
- CONJUVE – Conselho Nacional de Juventude
- CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito
- CTO – Centro Teatro do Oprimido
- CONTAG – Confederação Nacional de Trabalhadores Rurais
- CUT – Central Única dos Trabalhadores
- DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional
- DESIP – Departamento do Sistema Penitenciário
- EAD – Educação a Distância
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUMPEN – Fundo Penitenciário Nacional

FUNCE – Fundação Cultural Exército Brasileiro

FUNDAR – Fundação Darcy Ribeiro

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Profissional da Educação

FUMP – Fundação Universitária Mendes Pimentel

IAPEN – Instituto de Administração Penitenciária

IBASE – Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INESC – Instituto de Estudos Socioeconômicos

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INFOPEN – Sistema de Informações Penitenciárias

ISER – Instituto de Estudos Religiosos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LEP – Lei de Execução Penal

MEC – Ministério da Educação

MJ – Ministério da Justiça

OEI – Organização dos Estados Ibero-Americanos

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEC – G – Programa de Estudante em Convênio de Graduação

PELC Projeto de Esporte e Lazer na Cidade

PET – Programa Especial de Treinamento

PJU – Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano

PJUP – Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Prisional

PLA – Plano de Ação Comunitária

PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

Plataforma DHESCA – Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático Para o Ensino Médio

PNPE – Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego

POP – Projeto de Orientação Profissional

PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROMED – Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio

PRONAF – Programa Nacional de Agricultura Familiar

PRONASCI – Programa Nacional de Segurança com Cidadania

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROSAD – Programa de Saúde do Adolescente

PROTEJO – Programa de Proteção ao Jovem em Território de Risco

PROUNI – Programa Universidade para Todos

RAAAB – Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil

Red-LECE – Red Latinoamericana de Educación em Contexto de Encierro

SEAP – Secretaria de Administração Penitenciária

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SETRAB – Secretaria de Estado de Trabalho e Renda

SMA – Sistema de Monitoramento e Avaliação

SNJ – Secretaria Nacional de Juventude

SUSIP – Superintendência do Sistema Penitenciário

TCU – Tribunal de Contas da União

UDG – Universidade de Guadalajara

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UnB – Universidade de Brasília

UNAM – Universidade Autônoma do México

UNE – União Nacional dos Estudantes

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

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

APÊNDICES
INSTRUMENTOS DA PESQUISA

ROTEIRO GRUPO FOCAL – Alunos

(Início do Projeto)

DADOS DE ESCOLARIDADE – TRAJETÓRIA ESCOLAR

Até que série vocês estudaram antes de chegarem à prisão?

Fale de sua trajetória escolar.

Quais as lembranças vocês têm da escola?

Já haviam participado de algum outro Programa ou já haviam estudado antes na prisão?

Como foi a sua entrada no PJU-PRIS?

PERCEPÇÕES SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO NAS PRISÕES

O que vocês acham sobre o direito à educação nas prisões?

Vocês acreditam que a educação pode contribuir no processo de reinserção social dos jovens privados de liberdade?

Em sua opinião, quais os motivos que levam um jovem a estudar nas prisões?

Em sua opinião, para que serve um jovem que está privado de liberdade de estudar?

E quando ele deixa a prisão, serve para alguma coisa lá fora?

PERCEPÇÕES E EXPECTATIVAS ACERCA DO PJU-PRIS

O que você acha da proposta deste Programa?

Quais as suas expectativas com relação ao Programa?

ROTEIRO GRUPO FOCAL – Alunos

(Etapa Final do Programa)

PERCEPÇÕES SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO NAS PRISÕES

A sua participação no Programa mudou sua opinião sobre o direito à educação nas prisões?

Vocês acreditam que a educação pode contribuir no processo de reinserção social dos jovens privados de liberdade?

Quais os motivos que levam vocês a entrarem no Projovem?

Quais os motivos que levaram vocês a permanecerem no Programa?

Para que serve um jovem que está privado de liberdade estudar?

E quando ele deixa a prisão, serve para alguma coisa lá fora?

PERCEPÇÕES, EXPECTATIVAS E AVALIAÇÃO DO PJU-PRIS

Lembrando de quando vocês iniciaram no Programa, quais eram as suas expectativas com relação a ele e como vocês o avaliam hoje?

Em sua opinião o que deu certo no Programa?

Em sua opinião o que não deu certo no Programa?

O que poderia ser feito para melhorá-lo?

Uma vez terminado o Programa, quais os seus planos futuros para continuar estudando?

ROTEIRO GRUPO FOCAL – Professores

(Início do Programa)

DADOS DE ESCOLARIDADE – TRAJETORIA PROFISSIONAL

Fale de sua trajetória profissional.

Como foi a sua entrada no PJU-PRIS?

Quais as suas experiências anteriores com o Projovem?

E com o Sistema Penitenciário?

PERCEPÇÕES SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO NAS PRISÕES

O que você acha sobre o direito à educação nas prisões?

Você acredita que a educação pode contribuir no processo de reinserção social dos jovens privados de liberdade?

Em sua opinião, quais os motivos que levam estes jovens a estudar nas prisões?

Em sua opinião, para que serve um jovem que está privado de liberdade de estudar?

E quando ele deixa a prisão, serve para alguma coisa aqui fora?

PERCEPÇÕES E EXPECTATIVAS ACERCA DO PJU-PRIS

O que você acha da Proposta pedagógica do PJU-PRIS?

Tem algum aspecto do Programa que você considera mais difícil de ser desenvolvido, tendo em vista o contexto das prisões brasileiras?

Como você vê a sua inserção/participação no Programa?

Como você vê a contribuição específica de sua área de conhecimento para o PJU-PRIS?

Quais as suas expectativas com relação a este Programa?

ROTEIRO GRUPO FOCAL – Professores

(Etapa final do Programa)

DADOS DE ESCOLARIDADE – TRAJETORIA PROFISSIONAL

Qual a sua experiência anterior com o Sistema Penitenciário?

Como você descreveria a experiência no Sistema como Educadores do PJU-PRIS?

PERCEPÇÕES SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO NAS PRISÕES

Essa experiência mudou sua opinião com relação ao direito à educação nas prisões?

Você acredita que a educação pode contribuir no processo de reinserção social dos jovens privados de liberdade?

Em sua opinião, quais os motivos que levam estes jovens a estudar nas prisões?

Em sua opinião, para que serve um jovem que está privado de liberdade de estudar?

E quando ele deixa a prisão, serve para alguma coisa aqui fora?

PERCEPÇÕES E EXPECTATIVAS ACERCA DO PJU-PRIS

O que você acha da Proposta pedagógica do PJU-PRIS?

Tem algum aspecto do Programa que você considera mais difícil de ser desenvolvido, tendo em vista o contexto das prisões brasileiras?

Como você vê a sua inserção/participação no Programa?

Como você vê a contribuição específica de sua área de conhecimento para o PJU-PRIS?

Fale das suas expectativas iniciais com relação a este Programa e de como você o avalia hoje?

O que você acha que deu certo nesta proposta?

O que você acha que poderia ser melhor trabalhado nesta proposta pedagógica?

Como foi a relação dos Educadores com os Agentes Penitenciários, Diretores de Unidades e outros profissionais que atuam nas prisões?

ROTEIRO GRUPO FOCAL – AGENTES PENITENCIÁRIOS

(Início do Programa)

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Fale de sua trajetória profissional e de como chegou ao Sistema Penitenciário.

PERCEPÇÕES SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO NAS PRISÕES

O que você acha sobre o direito à educação nas prisões?

Você acredita que a educação pode contribuir no processo de reinserção social dos jovens

privados de liberdade?

Em sua opinião, quais os motivos que levam estes jovens a estudar nas prisões?

Em sua opinião, para que serve um jovem que está privado de liberdade estudar?

E quando ele deixa a prisão, serve para alguma coisa aqui fora?

PERCEPÇÕES E EXPECTATIVAS ACERCA DO PJU-PRIS

Em sua opinião, os jovens privados de liberdade devem usufruir de um Programa como o Projovem Urbano?

Um Programa deste porte pode dar certo, considerando a realidade das prisões brasileiras?

Tem algum aspecto do Programa que você considere mais difícil de ser desenvolvido, tendo em vista o contexto das prisões brasileiras?

Como você vê a sua inserção/participação no Programa?

Quais as suas expectativas com relação a este Programa?

ROTEIRO GRUPO FOCAL – AGENTES PENITENCIÁRIOS

(Etapa final do Programa)

PERCEPÇÕES SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO NAS PRISÕES

A experiência com o Programa mudou a sua opinião sobre o direito à educação nas prisões?

Tendo acompanhado o desempenho dos alunos, você acredita que o Programa mudou alguma coisa na vida deles?

Como você acha que a educação pode contribuir no processo de reinserção social dos jovens que participaram do Programa?

Em sua opinião, quais os motivos que levaram estes jovens a quererem estudar?

PERCEPÇÕES ACERCA DO PJU-PRIS

Como você avalia os resultados PJU nesta Unidade Prisional?

Conhecendo agora bem mais o Programa, você acredita que ele pode se expandir para outras Unidades Prisionais?

Tem algum aspecto do Programa que você considere que foi mais difícil de ser desenvolvido? Qual?

Em sua opinião o que deu certo no Programa?

Em sua opinião o que não deu certo no Programa?

O que poderia ser feito para melhorá-lo?

Como você vê a sua inserção/participação no Programa?

E de outros agentes da Unidade?

ROTEIRO ENTREVISTA – Gestores

(Entrevistas realizadas somente na etapa final do Programa)

TRAJETORIA PROFISSIONAL

Fale de sua trajetória profissional.

Como foi a sua entrada no PJU-PRIS?

Qual a sua experiência anterior com o Projovem? E com o Sistema Penitenciário?

PERCEPÇÕES SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO NAS PRISÕES

O que você acha sobre o direito à educação nas prisões?

Você acredita que a educação pode contribuir no processo de reinserção social dos jovens privados de liberdade?

Em sua opinião, quais os motivos que levam estes jovens a estudar nas prisões?

Em sua opinião, para que serve um jovem que está privado de liberdade de estudar?

E quando ele deixa a prisão, serve para alguma coisa aqui fora?

PERCEPÇÕES E EXPECTATIVAS ACERCA DO PJU-PRIS

O que você acha da Proposta pedagógica do PJU-PRIS?

Tem algum aspecto do Programa que você considera mais difícil de ser desenvolvido, tendo em vista o contexto das prisões brasileiras?

Em sua opinião, o que deu certo no Programa?

Em sua opinião, o que não deu certo no Programa?

O que poderia ser feito para melhorá-lo?

Como você vê a sua inserção/participação no Programa?

Como você avalia a parceria entre Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Juventude e Governo do Estado para oferta do PJU-PRIS?

Fale das suas expectativas iniciais com relação a este Programa e de como você o avalia hoje, um ano e meio depois de sua implantação?

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO – AGENTES E GESTORES QUE ATUAM NO SISTEMA

IDADE: _____

COR/RAÇA: _____

SEXO: () MASCULINO () FEMININO

GRAU DE ESCOLARIDADE: _____

HÁ QUANTO TEMPO ATUA NO SISTEMA PENITENCIÁRIO? _____

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO – EDUCADORES E GESTORES DO CAMPO DA EDUCAÇÃO

IDADE: _____

COR/RAÇA: _____

SEXO: () MASCULINO () FEMININO

GRAU DE ESCOLARIDADE: _____

TEM ALGUMA EXPERIÊNCIA ANTERIOR COM SISTEMA PENITENCIÁRIO?

() SIM () NÃO QUAL? _____

ÁREA DE ATUAÇÃO NO PJU-PRIS: _____

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO - ALUNOS

IDADE: _____

COR/RAÇA: _____

SEXO: () MASCULINO () FEMININO

GRAU DE ESCOLARIDADE: _____

HÁ QUANTO TEMPO ESTÁ NO SISTEMA PENITENCIÁRIO? _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Convidamos _____ para participar como entrevistado (a) da pesquisa *Diversidade do Público da Educação de Jovens e Adultos: a EJA nas prisões*, sob orientação do Professor Dr. Leôncio José Gomes Soares, professor do Departamento de Administração Escolar (DAE), da Faculdade de Educação da UFMG, com participação do orientando Alexandre da Silva Aguiar.

Esta investigação tem como objetivo principal avaliar os impactos da implantação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano em espaços de privação de liberdade e suas contribuições para políticas públicas de educação nas prisões.

Para tanto, é necessário coletar dados e informações de todas aquelas pessoas envolvidas no processo de implantação e execução do Programa e dos que o vivenciam no interior das prisões: internos, gestores, diretores de unidades, educadores e agentes penitenciários. A coleta de dados será feita através do acompanhamento à execução do Programa, quando serão realizadas entrevistas individuais e grupos focais.

Os dados aqui coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins da presente pesquisa e suas divulgações. Quanto aos participantes da pesquisa, fica garantida a confidencialidade com relação aos depoimentos prestados.

Sua participação nesta fase da investigação é importante, mas você não é obrigado (a) a participar e, ainda, mesmo tendo concordado em participar, você pode sair a qualquer momento do estudo caso assim o desejar, sem que lhe seja imputada qualquer penalidade.

Eu _____, carteira de identidade n. _____ tendo como função no Projovem Urbano em Unidades Prisionais _____, concordo com a realização da pesquisa.

Assinatura: _____

Local e Data: _____

Alexandre da Silva Aguiar: _____

Destacamos que, caso surjam quaisquer problemas, além de contatar os pesquisadores Alexandre da Silva Aguiar e Leôncio José Gomes Soares no telefone (31) 3409-6155, o (a) entrevistado (a) poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG: Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 – Campus Pampulha – 31270-901 Belo Horizonte – MG Telefax: (31) 3409-4592 – e-mail: coep@prpq.ufmg.br

TERMO DE ANUÊNCIA
DIRETORES DE UNIDADES PRISIONAIS

Projeto: Diversidade do Público da Educação de Jovens e Adultos: a EJA nas prisões

Pesquisador: Alexandre da Silva Aguiar

Orientador: Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares

Coorientador: Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves

Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação – UFMG

Pelo presente termo consinto a realização da pesquisa supracitada, a ser desenvolvida por Alexandre da Silva Aguiar, cujo objetivo principal é o de avaliar os impactos da implantação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano em espaços de privação de liberdade e suas contribuições para as políticas públicas de educação nas prisões.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2009.

ANEXOS

Diretrizes Nacionais: Educação em Prisões

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e de conformidade com o disposto na alínea “c” do parágrafo 1º do artigo 9º da Lei nº 4.024/61 com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, nos artigos 36-A, 36-B, 36-C, 36-D, 37, 39, 40, 41, e 42 da Lei nº 9.394/96 com a redação dada pela Lei nº 11.741/2008, bem como no Decreto nº 5.154/2004, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 4/2010, homologado por Despacho do Senhor Ministro da Educação, publicado no *D.O.U.* de 7/5/2010.

Art. 1º Ficam estabelecidas as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos privados de liberdade em estabelecimentos penais, na forma desta Resolução.

Art. 2º As ações de educação em contexto de privação de liberdade devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de Direitos Humanos e privação de liberdade, devendo atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança.

Art. 3º A oferta de educação para jovens e adultos em estabelecimentos penais obedecerá às seguintes orientações:

I – é atribuição do órgão responsável pela educação nos Estados e no Distrito Federal (Secretaria de Educação ou órgão equivalente) e deverá ser realizada em articulação com os órgãos responsáveis pela sua Administração Penitenciária, exceto nas penitenciárias federais, cujos programas educacionais estarão sob a responsabilidade do Ministério da Educação em articulação com o Ministério da Justiça, que poderá celebrar convênios com Estados, Distrito Federal e Municípios;

II – será financiada com as fontes de recursos públicos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, entre as quais o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

Profissionais da Educação (FUNDEB), destinados à modalidade de Educação de Jovens e Adultos e, de forma complementar, com outras fontes estaduais e federais;

III – estará associada às ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional, fomento à leitura e a programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas destinadas ao atendimento à população privada de liberdade, inclusive as ações de valorização dos profissionais que trabalham nesses espaços;

IV – promoverá o envolvimento da comunidade e dos familiares dos indivíduos em situação de privação de liberdade e preverá atendimento diferenciado de acordo com as especificidades de cada medida e/ou regime prisional, considerando as necessidades de inclusão e acessibilidade, bem como as peculiaridades de gênero, raça e etnia, credo, idade e condição social da população atendida;

V – poderá ser realizada mediante vinculação a unidades educacionais e programas que funcionam fora dos estabelecimentos penais;

VI – desenvolverá políticas de elevação de escolaridade associada à qualificação profissional, articulando-as, também, de maneira intersetorial, a políticas e programas destinados a jovens e adultos;

VII – contemplará o atendimento em todos os turnos;

VIII – será organizada de modo a atender às peculiaridades de tempo, espaço e rotatividade da população carcerária levando em consideração a flexibilidade prevista no art. 23 da Lei nº 9.394/96 (LDB).

Art. 4º Visando à institucionalização de mecanismos de informação sobre a educação em espaços de privação de liberdade, com vistas ao planejamento e controle social, os órgãos responsáveis pela educação nos Estados e no Distrito Federal deverão:

I – tornar público, por meio de relatório anual, a situação e as ações realizadas para a oferta de Educação de Jovens e Adultos, em cada estabelecimento penal sob sua responsabilidade;

II – promover, em articulação com o órgão responsável pelo sistema prisional nos Estados e no Distrito Federal, programas e projetos de fomento à pesquisa, de produção de documentos e publicações e a organização de campanhas sobre o valor da educação em espaços de privação de liberdade;

III – implementar nos estabelecimentos penais estratégias de divulgação das ações de educação para os internos, incluindo-se chamadas públicas periódicas destinadas a matrículas.

Art. 5º Os Estados, o Distrito Federal e a União, levando em consideração as especificidades da educação em espaços de privação de liberdade, deverão incentivar a promoção de novas estratégias pedagógicas, produção de materiais didáticos e a implementação de novas metodologias e tecnologias educacionais, assim como de programas educativos na modalidade Educação a Distância (EAD), a serem empregados no âmbito das escolas do sistema prisional.

Art. 6º A gestão da educação no contexto prisional deverá promover parcerias com diferentes esferas e áreas de governo, bem como com universidades, instituições de Educação Profissional e organizações da sociedade civil, com vistas à formulação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade.

Parágrafo único. As parcerias a que se refere o *caput* deste artigo dar-se-ão em perspectiva complementar à política educacional implementada pelos órgãos responsáveis pela educação da União, dos Estados e do Distrito Federal.

Art. 7º As autoridades responsáveis pela política de execução penal nos Estados e Distrito Federal deverão, conforme previsto nas Resoluções do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, propiciar espaços físicos adequados às atividades educacionais, esportivas, culturais, de formação profissional e de lazer, integrando-as às rotinas dos estabelecimentos penais.

Parágrafo único. Os Estados e o Distrito Federal deverão contemplar no seu planejamento a adequação dos espaços físicos e instalações disponíveis para

a implementação das ações de educação de forma a atender às exigências desta Resolução.

Art. 8º As ações, projetos e programas governamentais destinados à EJA, incluindo o provimento de materiais didáticos e escolares, apoio pedagógico, alimentação e saúde dos estudantes, contemplarão as instituições e programas educacionais dos estabelecimentos penais.

Art. 9º A oferta de Educação Profissional nos estabelecimentos penais deverá seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, inclusive com relação ao estágio profissional supervisionado concebido como ato educativo.

Art. 10º As atividades laborais e artístico-culturais deverão ser reconhecidas e valorizadas como elementos formativos integrados à oferta de educação, podendo ser contempladas no projeto político-pedagógico como atividades curriculares, desde que devidamente fundamentadas.

Parágrafo Único. As atividades laborais, artístico-culturais, de esporte e de lazer, previstas no *caput* deste artigo, deverão ser realizadas em condições e horários compatíveis com as atividades educacionais.

Art. 11º Educadores, gestores e técnicos que atuam nos estabelecimentos penais deverão ter acesso a programas de formação inicial e continuada que levem em consideração as especificidades da política de execução penal.

§ 1º Os docentes que atuam nos espaços penais deverão ser profissionais do magistério devidamente habilitados e com remuneração condizente com as especificidades da função.

§ 2º A pessoa privada de liberdade ou internada, desde que possua perfil adequado e receba preparação especial, poderá atuar em apoio ao profissional da educação, auxiliando-o no processo educativo e não em sua substituição.

Art. 12º O planejamento das ações de educação em espaços prisionais poderá contemplar, além das atividades de educação formal, propostas de educação não-formal, bem como de educação para o trabalho, inclusive na modalidade

de Educação a Distância, conforme previsto em Resoluções deste Conselho sobre EJA.

§ 1º Recomenda-se que em cada unidade da federação as ações de educação formal desenvolvidas nos espaços prisionais sigam um calendário unificado, comum a todos os estabelecimentos.

§ 2º Devem ser garantidas condições de acesso e permanência na Educação Superior (graduação e pós-graduação), a partir da participação em exames de estudantes que demandam esse nível de ensino, respeitadas as normas vigentes e as características e possibilidades dos regimes de cumprimento de pena previstas pela Lei nº 7.210/84.

Art. 13º Os planos de educação da União, dos Estados, do Distrito Federal e Municípios deverão incluir objetivos e metas de educação em espaços de privação de liberdade que atendam as especificidades dos regimes penais previstos no Plano Nacional de Educação.

Art. 14º Os Conselhos de Educação dos Estados e do Distrito Federal atuarão na implementação e fiscalização destas Diretrizes, articulando-se, para isso, com os Conselhos Penitenciários Estaduais e do Distrito Federal ou seus congêneres.

Parágrafo Único. Nas penitenciárias federais a atuação prevista no *caput* deste artigo compete ao Conselho Nacional de Educação ou, mediante acordo e delegação, aos Conselhos de Educação dos Estados onde se localizam os estabelecimentos penais.

Art. 15º Esta resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se quaisquer disposições em contrário.

Lei n. 12.433, de 29 de junho de 2011

Altera a Lei n. 7.210 de 11 de junho de 1984 (Lei de Execução Penal) para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena para estudo ou trabalho.

A Presidenta da República

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Os arts. 126, 127, 128, 129 da Lei n. 7.210, de 11 de junho de 1984 (Lei de Execução Penal), passam a vigorar com a seguinte redação:

Art. 126. – O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena.

§ 1º - A contagem do tempo referida no *caput* será feita à razão de:

I – 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 – divididos, no mínimo, em 3 (três) dias;

II – 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho.

§ 2º - As atividades de estudo a que se refere o § 1º deste artigo poderão ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino à distância e deverão ser certificadas pelas autoridades educacionais competentes dos cursos frequentados.

§ 3º Para fins de cumulação dos casos de remição, as horas diárias de trabalho e de estudo serão definidas de forma a se compatibilizarem.

§ 4º - O preso impossibilitado, por acidente, de prosseguir no trabalho ou nos estudos continuará a beneficiar-se com a remição.

§ 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 cumprir 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, observando, o disposto no inciso I do § 1º deste artigo.

§ 7º - O disposto neste artigo aplica-se às hipóteses de prisão cautelar.

§ 8º A remição será declarada pelo juiz da execução, ouvidos o Ministério Público e a defesa. (NR)

Art. 127 – Em caso de falta grave, o juiz poderá revogar até 1/3 (um terço) do tempo remido, observando o dispositivo no art. 57, recomeçando a contagem a partir da data da infração disciplinar. (NR)

Art. 128 – O tempo remido será computado como pena cumprida, para todos os efeitos. (NR)

Art. 129 – A autoridade administrativa encaminhará mensalmente ao juízo da execução cópia do registro de todos os condenados que estejam trabalhando ou estudando, com informações dos dias de trabalho ou das horas de frequência escolar ou atividades de ensino de cada um deles.

§ 1º O condenado autorizado a estudar fora do estabelecimento penal deverá comprovar mensalmente, por meio de declaração de respectiva unidade de ensino, a frequência e o aproveitamento escolar.

§ 2º Ao condenado dar-se-á a relação de seus dias remidos. (NR)

Art. 2º – Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de junho de 2011, 190º da Independência e 123º da República.

DILMA ROUSSEFF

José Eduardo Cardozo

Fernando Haddad

Publicado no *D.O.U.* n. 124, de 30 de junho de 2011.