

O Ensino Médio no Brasil: quais possíveis rumos?

Funções da Educação de Jovens e Adultos em prisões

Function of Youth and Adult Education in prisons

Magda Sílvia DONEGÁ¹  0000-0001-9782-7837

Maria Aparecida MELLO¹  0000-0003-2404-7957

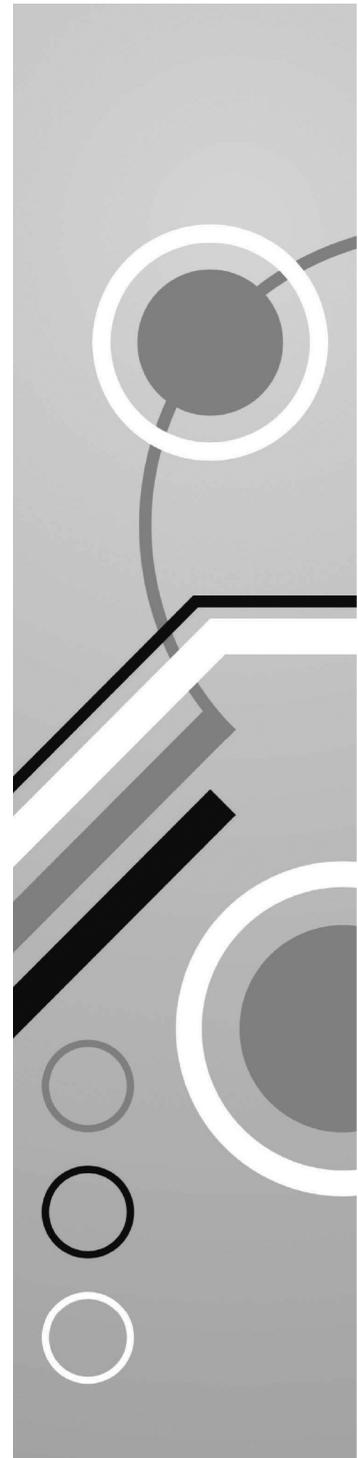
Resumo

A Educação de Jovens e Adultos visa garantir três funções: reparadora, equalizadora e qualificadora. No contexto das prisões, ela inclui outros aspectos que se articulam às funções da Educação Básica, discutidos neste artigo a partir das seguintes questões de pesquisa: quais são as funções atribuídas por lei à Educação Básica nas prisões e como a área científica discute a Educação de Jovens e Adultos ofertada às pessoas em privação de liberdade? As pesquisas científicas em prisões realizadas pelos pesquisadores Marc de Maeyer, Elionaldo Julião, Elenice M.C. Onofre, Roberto da Silva e Augusto Thompson nos auxiliaram nas respostas às questões iniciais. A fundamentação teórica sobre Educação de Adultos foi subsidiada por Paulo Freire, e, para compreensão e análise dos processos de ensino e de aprendizagem, apoiamos na Teoria Histórico-Cultural de Lev Vigotsky. Os resultados indicaram que a Educação Básica nas

¹ Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de Vigotsky. Rod. Washington Luís, km 235, SP 310, 13565-905, São Carlos, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: M.A. MELLO. E-mail: <mare.uab@gmail.com>.

Como citar este artigo/How to cite this article

Donegá, M.S.; Mello, M.A. Funções da Educação de Jovens e Adultos em prisões. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.25, e204630, 2020. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4630>



prisões brasileiras sofre a influência da cultura prisional, que cria entraves à prática educativa, e, ao mesmo tempo, a condição de confinamento amplia suas funções. A Educação Básica nas prisões pode alcançar os seguintes objetivos: inserir as pessoas em privação de liberdade em processos de humanização, instrumentalizá-las, reconciliá-las com os estudos, fortalecer a autoestima, colocá-las em contato com referenciais do mundo externo à prisão, formar a cidadania ativa, inseri-las em processos de formação continuada, além de ser uma oportunidade para a (re)construção de planos de vidas.

Palavras-chave: Educação Básica. Educação de Jovens e Adultos. Prisões. Teoria Histórico-Cultural.

Abstract

Youth and Adult Education aims to guarantee three functions: the restorative, equalizing and qualifying. In the context of prisons, such education includes other aspects that are articulated to the functions of Basic Education, discussed in this paper, based on the following investigation questions: Which are the functions assigned by law to Basic Education in prisons and how does the scientific area discuss the education of youth and adults offered to people in deprivation of liberty? The scientific research accomplished by the researchers: Marc de Maeyer, Elionaldo Julião, Elenice M. C. Onofre, Roberto da Silva and Augusto Thompson helped us to answer the initial question. The theoretical fundamentals of Adult Education was supported by Paulo Freire's and for the understanding and the analysis of the teaching and learning processes we based ourselves on the Lev Vigotsky's Cultural-Historical Theory. The results indicated that Brazilian Basic Education in the prisons is influenced by the prison culture that creates obstacles to the educational practices and, at the same time, the confinement condition expands its functions. Basic Education in prisons can achieve the following functions: to place people deprived of their liberty in humanization processes, to instrumentalize them, to reconcile them with their studies, to strengthen their self-esteem, to put them in touch with references from outside the prison, forming active citizenship, inserting them in continuing education processes; this is also an opportunity for the (re)construction of their life plans

Keywords: Basic education. Youth and Adult Education. Prisons. Cultural-historical theory.

Introdução

A Educação Básica é um dos pilares de instrumentalização das pessoas em situação de privação de liberdade, pois, como o nome diz, é a base para um melhor acesso aos bens sociais, bem como para uma melhor articulação com serviços e segmentos da sociedade. Ela deve oferecer às pessoas em privação de liberdade conhecimentos que gerem a busca do exercício de outros papéis sociais e do acesso ao Ensino Superior e à formação profissional.

No Brasil, a Constituição Federal (Brasil, 2016a) garante a educação como direito de todos. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996) (Brasil, 2016b), alterada pela Lei nº12.796, de 4 de abril de 2013 a Educação Básica compreende Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 2013). A lei assegura o acesso público e gratuito ao Ensino Fundamental e Médio a todos que não o concluíram na idade própria e dispõe que a oferta de educação regular para jovens e adultos deve levar em consideração suas necessidades. Garante, também, aos que forem trabalhadores, o fornecimento de condições de acesso e permanência na escola.

A Educação Básica nas prisões é assegurada, tanto na Constituição Federal quanto na Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 2016b), pois prevê o acesso de todos à educação. Ela é prevista igualmente

na Lei de Execuções Penais (Lei nº7.210, de 11 de julho de 1984) (Brasil, 1984), a qual garante a etapa do Ensino Fundamental.

Recentemente foi regulamentada nas prisões a etapa do Ensino Médio por meio da Lei nº 13.163, de 9 de setembro de 2015 (Brasil, 2015), apesar de garantida na Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 2016b). Portanto, 19 anos separam o direito de acesso à educação para as pessoas em privação de liberdade e seu efetivo exercício. No relatório de junho de 2017 do Departamento Penitenciário Nacional (Brasil, 2017), consta que somente 12% da população carcerária frequentava a escola na prisão. Outro dado importante do referido relatório é que o nível de instrução da maioria das pessoas em situação de privação de liberdade (51%) foi classificado na etapa do “Ensino Fundamental Incompleto”.

Este artigo não tem a pretensão de aprofundar as diferentes questões que apareceram durante nosso estudo, mas, sim, contribuir para dar visibilidade à necessidade premente de educação das pessoas adultas que estão em processo de privação de liberdade. Nossa concepção, como pesquisadoras, parte do princípio de que todo ser humano pode e deve se transformar para melhorar sua condição humana e que a educação tem papel preponderante nesse processo, dependendo do tipo de ensino desenvolvido com os envolvidos, a despeito da etapa ou do nível.

Assim, os problemas que guiaram a pesquisa foram: quais são as funções atribuídas por lei à Educação Básica nas prisões e como a área científica discute a Educação de Jovens e Adultos ofertada às pessoas em privação de liberdade? Com base nessas questões, os seguintes objetivos guiaram este estudo: (a) identificar as funções da educação presentes em obras de Paulo Freire, especialmente em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA); (b) detectar a função da Educação de Jovens e Adultos nas prisões presente em leis e resoluções federais disponíveis em meio eletrônico; (c) reconhecer as funções da Educação Básica nas prisões brasileiras, com base em pesquisadores que desenvolvem estudos sobre a educação em prisões; e (d) discutir a função da Educação de Jovens e Adultos a partir da concepção de educação como processo de aprendizagem e desenvolvimento humano de Lev Vigotsky².

Algumas obras de Paulo Freire foram essenciais para discutirmos a questão da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que a metodologia desenvolvida pelo autor nessa área valoriza a cultura do educando, a pessoa humana e a aprendizagem por meio de conteúdos relacionados à sua vida, em contraposição ao trabalho pedagógico realizado com cartilhas ou materiais adaptados de crianças. Desse modo, a leitura não é apenas a leitura mecânica, e sim, também, a leitura de mundo. Por sua vez, os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de Lev Vigotsky subsidiaram a discussão sobre os processos de ensino e de aprendizagem, focalizando a necessidade do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, próprias dos seres humanos, com vistas à transformação dos indivíduos e da sociedade em relação ao autodomínio da conduta humana.

Os pesquisadores Marc de Maeyer, Elionaldo Julião, Elenice M. C. Onofre, Roberto da Silva e Augusto Thompson, os quais desenvolvem pesquisas sobre a educação em prisões, foram fundamentais para compreendermos como a escola inserida no ambiente da cultura prisional sofre influências desse ambiente, bem como as peculiaridades do papel de educando relativas às pessoas que cumprem penas e, ainda, a relação dessas condições educacionais com as funções da Educação de Jovens e Adultos nas prisões.

As funções da Educação de Jovens e Adultos em prisões no Brasil

Para discutirmos a função da Educação Básica nas prisões, é necessário tratar de aspectos fundamentais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, principalmente partindo do

² Levando-se em consideração as diferentes formas de escrita do nome do estudioso russo Lev Semenovich Vigotski (1896-1934) – Vygotsky, Vigotsky, Vygotki, Vigotskii, Vigotski, entre outras –, a forma usual neste trabalho será Vigotsky, exceto as citações x referências, as quais serão escritas conforme a grafia do texto original.

pressuposto de que as pessoas em situação de privação de liberdade não se diferenciam de outros cidadãos, salvo pelas restrições do direito civil de ir e vir e pela perda dos direitos políticos. Dessa forma, também para as pessoas em privação de liberdade a Educação Básica é um direito público, subjetivo, garantido na Constituição Federal.

A Educação de Jovens e Adultos, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996) (Brasil, 2016b), é destinada aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade nos estudos no Ensino Fundamental e Médio em idade própria (Brasil, 2016b, p. 14). Ela tem a função de assegurar a educação permanente, tanto no sentido de atualizar conhecimentos de jovens e adultos quanto de oportunizar acesso a novos níveis de ensino, como o Ensino Profissional e o Ensino Superior.

A idade própria é a considerada idade mínima para exames supletivos: 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio (Brasil, 2016b). Dessa forma, ela não se sobrepõe à Educação Básica oferecida em idade própria e não interfere na permanência de crianças e adolescentes na educação escolar.

A Educação de Jovens e Adultos foi definida na Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 2016b) como uma modalidade de ensino. Conforme o Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 11/2000 (CNE/CEB) (Brasil, 2000), essa nova definição da EJA como modalidade lhe confere especificidade própria. Seu currículo tem como base os currículos das etapas Fundamental e Médio da Educação Básica. No entanto, a articulação e concretização da oferta da EJA indica nova identidade relacionada com a fase da vida adulta para essa modalidade, bem como a necessidade de focalização na especificidade da Educação Básica de Jovens e Adultos. Dessa maneira, esse lugar ocupado pela EJA demanda, ainda, uma didática própria e um planejamento que proporcione aos jovens e adultos que não concluíram a Educação Básica terem acesso aos processos de ensino e de aprendizagem de qualidade.

Ao discutir a especificidade da EJA, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (Brasil, 2000) indica suas três importantes funções: reparadora, equalizadora e qualificadora. A função reparadora remete à igualdade ontológica de que qualquer ser humano tem direito à escola e resgata o direito civil em relação ao direito a uma escola de qualidade. A EJA faz cumprir a Constituição Federal, em seu artigo 208, inciso VII, §1º, no qual a educação obrigatória e gratuita é definida como um direito público subjetivo (Brasil, 1984). Assim, na função reparadora, a educação escolar é uma via de resgatar a autoestima dos alunos, abrindo-lhes caminhos para a apropriação de conhecimentos mais avançados.

Já a função equalizadora:

[...] vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (Brasil, 2000, p.9).

Na Educação de Jovens e Adultos os alunos poderão ter uma nova oportunidade de equalização. Entretanto, para que essa equalização ocorra, é importante que eles criem habilidades para a leitura de livros, conhecimentos sobre a participação como cidadãos, além de conhecimentos necessários para a entrada no mundo do trabalho como cidadãos.

Por sua vez, a função qualificadora se refere à função de educação permanente, na atualização de conhecimentos, com vistas a ultrapassar os espaços formais de educação. Implica o reconhecimento de si e do outro como sujeitos de suas histórias e da construção da sociedade com efetiva participação social.

Outro aspecto dessa função é a articulação da EJA, preferencialmente, com a Educação Profissional, indicando a vertente de formação para o trabalho (Brasil, 2000). Assim, a função qualificadora pode propiciar aos alunos novas formas de inserção no mercado de trabalho, na medida em que lhes resgata a necessidade de aquisição da leitura, escrita e apropriação de conhecimentos científicos, qualificando-os para o acesso e para oportunidades de empregos que antes eram excluídos. Isso porque as pessoas que não desenvolveram as habilidades de leitura e escrita têm menos oportunidades de trabalho, sobretudo no cenário recente do desemprego estrutural no país.

Nos últimos anos, podemos afirmar que a Resolução do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária nº 3, de 11 de março de 2009 (Brasil, 2009), que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais, e a Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica nº 02/2010 (Brasil, 2010b), que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, foram importantes marcos normativos nacionais para avançar na qualidade da Educação Básica nas prisões. A primeira indicou que os educadores que trabalham nos estabelecimentos penais deveriam pertencer preferencialmente aos quadros das Secretarias Estaduais de Educação, e a segunda regulamenta que a oferta de Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade deve ser feita pelas Secretarias de Educação Estaduais e pelo Distrito Federal.

De acordo com a Lei de Execuções Penais (Brasil, 1984), as pessoas em situação de privação de liberdade têm direito às assistências material, de saúde, jurídica, educacional, social e religiosa (Brasil, 1984). A lei ainda trata da obrigatoriedade do Ensino Fundamental (definido por 1º Grau na Lei) e da implantação do Ensino Médio (alterada pela Lei nº 13.163, de 2015). Aponta também os dados necessários para o censo na área da educação, que deve incluir, entre outros índices, o nível de instrução das pessoas em situação de privação de liberdade e a existência de cursos de nível Fundamental e Médio (Brasil, 2015). Reafirma-se, na lei de Execução Penal (Brasil, 1984), que a educação é um direito da pessoa em privação de liberdade, não sendo nenhum benefício ou concessão executá-la.

Ainda com base na Lei de Execuções Penais (Brasil, 1984), alterada pela Lei nº 12.433, de 2011 (Brasil, 2011), é concedido um dia de pena remido a cada 12 horas de frequência escolar. Desse modo, a remição de pena também se configura uma das funções da educação nas prisões, além de ser um incentivo para que a pessoa em privação de liberdade permaneça nos cursos.

Conforme o Parecer CNE/CEB nº 4/2010 (Brasil, 2010a, p.4), as prisões são instituições que cumprem três funções: “[...] punir; defender a sociedade isolando o malfeitor; e, corrigir o culpado para reintegrá-lo à sociedade”. No mesmo documento, encontram-se as seguintes funções para a educação nas prisões, as quais podem ser totalmente consideradas ao se referirem apenas à Educação Básica.

[...] (1) manter os reclusos ocupados de forma proveitosa; (2) melhorar a qualidade de vida na prisão e (3) conseguir um resultado útil, tais como ofícios, conhecimentos, compreensão, atitudes sociais e comportamento, que perdurem além da prisão e permitam à pessoa em situação de privação de liberdade o acesso ao emprego ou a uma capacitação superior, que, sobretudo, propicie mudanças de valores, pautando-se em princípios éticos e morais. Esta educação pode ou não se reduzir ao nível da reincidência (Brasil, 2010a, p.13).

No entanto, de acordo com o referido parecer, os estabelecimentos penais têm cumprido mais a função de punição do que de recuperação. Dessa forma, a função de reintegração, na qual se inclui a educação, tem tido pouco espaço para execução. Ainda segundo o mesmo documento, o direito à educação muitas vezes é visto e tratado como um benefício, ou mesmo como um privilégio, “e muitos trabalhadores penitenciários entendem ações positivas como um prêmio ao comportamento criminoso” (Brasil, 2010a, p.5).

Segundo o Parecer CNE/CEB nº4, de 7 de maio de 2010, a escola também pode ser tomada como um lugar de fuga para as pressões cotidianas nas prisões. É um local em que as pessoas em situação de privação de liberdade conseguem se sentir livres e respeitadas. Conforme o documento, há casos de educandos que frequentam a escola mesmo já tendo a Educação Básica concluída, devido à falta de atividade e de oportunidades de estudo que permitam a continuidade de sua formação. Isso justifica a necessidade e viabilidade para outros cursos:

Por isso, justifica-se a viabilização de cursos de Educação Superior dentro do cárcere, como hoje existe na Argentina e alguns países da Europa. É muito comum, em alguns Estados da Federação, os internos que já concluíram o Ensino Médio realizarem o vestibular para as universidades públicas do Estado, serem aprovados e não conseguirem se matricular e frequentar o curso pleiteado (Brasil, 2010a, p.23).

No contexto exposto, com base no estudo dos documentos oficiais (Brasil, 2010a, 2010b, 2016b) e de pesquisadores da área de educação nas prisões (Portugues, 2001; Maeyer, 2011, 2013; Julião, 2013; Onofre, 2016; Penna; Carvalho; Novaes, 2016), ressaltamos que a escola é um local no qual as pessoas em privação de liberdade se sentem mais respeitadas e que a sua permanência nela pode contribuir para o desenvolvimento de relações mais humanas, ao mesmo tempo auxiliando o educando a se humanizar e a contribuir para a humanização de outras pessoas com as quais convive.

A Educação Básica em prisões também oferece acesso ao Ensino Superior e à Educação Profissional por intermédio do Ensino Médio, o qual figura como eixo importante por permitir a continuidade dos estudos às pessoas em situação de privação de liberdade. Uma vez garantida a Educação Básica, o acesso ao Ensino Superior e à Educação Profissional pode ocorrer durante o cumprimento da pena, assim como em momentos posteriores. De qualquer modo, se a pessoa em privação de liberdade conseguir concluir o Ensino Médio no ambiente institucional, já será um passo em direção a outros processos de ensino e de aprendizagem no âmbito do conceito de educação permanente.

No próximo item, ampliamos a discussão da Educação de Jovens e Adultos em privação de liberdade com a contribuição de Paulo Freire e da Teoria Histórico-Cultural proposta por Vigotsky.

Os principais conceitos de educação em Paulo Freire e Vigotsky: relações com a Educação de Jovens e Adultos em prisões

Vygotski (1995) considerou duas linhas de desenvolvimento humano: o desenvolvimento natural, biológico, e o desenvolvimento histórico, cultural. O autor explica que, na vida social, as relações entre os indivíduos são as responsáveis pelo avanço psíquico humano, que inicialmente teve lugar na filogênese e segue na ontogênese. Tal avanço gerou sistemas psíquicos complexos sem os quais não seriam possíveis o trabalho e a evolução da sociedade humana. O desenvolvimento da linguagem foi um ponto chave para esse progresso psíquico, e o uso de ferramentas ampliou a ação dos seres humanos, incrementando, ilimitadamente, suas necessidades de aprendizagens.

Para Vygotski (1995), tanto os signos quanto as ferramentas têm função mediadora na vida humana. A diferença entre esses dois mediadores é que a ferramenta tem a direção de modificar a realidade externa, e o signo modifica a conduta do próprio indivíduo, de modo a estruturar a sua operação psíquica.

Uma questão crucial na obra de Vygotski (1995) é o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores (FPS), próprias dos seres humanos e que podem ser desenvolvidas somente por influência da cultura. Apesar de Vygotski (1995) não desconsiderar a influência biológica no desenvolvimento

humano, demonstrou a preponderância da função da cultura no desenvolvimento e na aprendizagem dos indivíduos:

[...] la cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano en desarrollo. Es un hecho fundamental y cada página de la psicología del hombre primitivo que estudia el desarrollo psicológico cultural en su forma pura, aislada, nos convence de ello. En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales (Vygotski, 1995, p.34).

O estudo das funções psíquicas superiores realizado por Vygotski (1995) culmina em três conceitos fundamentais: a “função psíquica superior”, o “desenvolvimento cultural da conduta humana” e o “autodomínio da conduta”. Esses três conceitos se direcionam para a necessária função da educação: o desenvolvimento de aprendizagens que transformem os seres humanos e a sociedade em que vivem.

O processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores é descrito pelo autor por dois grupos. O primeiro é composto pelos “processos de domínio do meio externo do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho”, e o segundo contém “os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais: “[...] atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc.” (Vygotski, 1995, p.29).

Vygotski (1995) priorizou a influência da cultura humana na aprendizagem. Com base no conceito de cultura do autor, analisamos que o professor e o pesquisador necessitam conhecer a cultura prisional que influencia a escola na prisão e suas ações educativas. Os professores, por meio do conhecimento da cultura prisional e dos alunos, podem, com intencionalidade, planejar ações que incluam conteúdos motivadores para os alunos.

Para conhecermos as necessidades de aprendizagens das pessoas em privação de liberdade, é fundamental que os professores realizem avaliações diagnósticas, como sondagens iniciais sobre as perspectivas de vida futura. Dois importantes conceitos da Teoria Histórico-Cultural que podem auxiliar os professores nessa empreitada é o de “zona de desenvolvimento proximal” e de “nível de desenvolvimento atual”. O primeiro refere-se às habilidades que a pessoa consegue desenvolver em colaboração, e o segundo, às habilidades e conhecimentos já adquiridos que a pessoa consegue aplicar por si mesma. Nas palavras de Vygotski (2001, p.206):

La investigación muestra sin lugar a dudas que lo que se halla en la zona de desarrollo próximo en un estadio determinado que se realiza y pasa en el estadio siguiente al nivel de desarrollo actual. Con otras palabras, lo que el niño es capaz de hacer hoy en colaboración será capaz de hacerlo por sí mismo mañana.

No contexto escolar, é desafiador para o professor selecionar/elaborar, intencionalmente, mediadores potenciais, de forma que os conhecimentos que ainda necessitam de ajuda para serem desenvolvidos possam ser apropriados pelos alunos, também de maneira intencional, de modo que tais conhecimentos se tornem parte do aluno e que ele possa os utilizar para sua aprendizagem. No contexto das prisões, esse desafio dos professores se torna muito maior devido às limitações de acesso à tecnologia, aos livros, às bibliotecas (com exceção à da própria prisão), além das rígidas regras institucionais, as quais muitas vezes limitam as práticas pedagógicas do professor.

Entretanto, o desafio é parte intrínseca da Teoria Histórico-Cultural, uma vez que precisamos modificar nossas concepções sobre educação, ensino e aprendizagem. Vygotski (1995, p.93), ao explicar sobre a importância da qualidade dos mediadores nos processos de ensino e de aprendizagem, nos auxilia a compreender os signos e os instrumentos como em uma mesma categoria de mediadores: “*la similitud entre el signo y la herramienta se basa en su función mediadora*

comun en ambos. Por ello, y desde un punto de vista psicológico, pueden incluirse ambos en una misma categoría". Os signos são a linguagem, os conceitos, os conhecimentos teóricos do professor. As ferramentas na educação podem ser a escolha do material didático e o local físico do desenvolvimento do ensino.

Dessa forma, em nossas análises, concluímos que escolher bons mediadores é investir no caminho da aprendizagem em direção à autonomia do aluno. Considerar a cultura prisional na qual o aluno está inserido é o primeiro passo para entender e trabalhar intencionalmente as especificidades escolares no contexto das prisões.

Esse primeiro passo é muito bem explicado por Paulo Freire, o qual nos legou contribuições essenciais para compreendermos a postura do educador como potencial de mediação na EJA, de modo que a metodologia de trabalho com os conteúdos próprios leve em consideração a história e cultura do educando. A EJA sofreu muita influência do pensamento de Paulo Freire, segundo Di Pierro e Haddad (2000), pois, na década de 1960, ele inaugurou uma nova metodologia, que quebrou o paradigma de um ensino direcionado a jovens e adultos nos moldes da Educação Básica ofertada a crianças.

A educação não é o único instrumento para mudar o mundo; no entanto, ela é uma importante ferramenta para a transformação da sociedade. Freire (2006a, 2006b, 2006c), ao edificar sua teoria para uma educação libertadora, incluiu as dimensões social e política, transformando a educação para adultos. Revelou, naquela época, uma função fundamental da educação – a qualidade da comunicação –, ao discutir que toda comunicação é ideológica, dado que ela está sempre a favor ou contra algo e alguém (Freire, 2006a). Assim, a educação pode tanto cumprir seu papel de reprodutora das classes dominantes ou transformá-la em benefício das classes populares.

Outra função significativa da educação discutida por Freire (2006b) refere-se ao seu papel nos processos de humanização e desumanização dos seres humanos, uma vez que a intencionalidade necessária nos processos de ensino e de aprendizagem deve proporcionar a humanização dos indivíduos frente à sua necessidade ontológica de se transformar permanentemente, "Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade" (Freire, 2006b, p.84).

Quando os seres humanos são separados da realidade objetiva e coisificados pelos opressores, sendo alienados, impedidos de exercerem a práxis, não conseguem ultrapassar as situações-limite, mantendo-se na realidade de opressão. A possibilidade de reverter essa situação em direção à contra-hegemonia ocorre nas relações intersubjetivas, ou seja, nas relações sociais, dos indivíduos entre si e com a realidade objetiva: "os homens vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade" (Freire, 2006b, p.104).

A práxis (reflexão e ação simultâneas), ao contrário do ativismo (ação sem reflexão) e dos comunicados (palavras vazias, sem reflexão e sem ação), proporciona aos indivíduos a indispensável conscientização sobre a vivência em sociedade. Em ambos os processos – de conscientização e humanização –, está a premência dos seres humanos em se desenvolverem a cada dia. Por isso, a educação é um direito de toda e qualquer pessoa e ela não pode ser concebida como uma lista de conteúdos desconexos da intencionalidade social, política e econômica de quem é o agente dessa educação: a professora e o professor. Em suas experiências referentes à educação de adultos, Freire (2006c) ilustra sua concepção como professor:

Experimentáramos métodos, técnicas, processos de comunicação. Superamos procedimentos. Nunca, porém, abandonamos a convicção que sempre tivemos, de que só nas bases populares e com elas, poderíamos realizar algo de sério e autêntico para elas. Daí, jamais admitimos que a democratização da cultura fosse a sua vulgarização, ou por outro lado, a doação ao povo, do que formulássemos nós mesmos em nossa biblioteca e que a ele entregássemos como prescrições a serem seguidas (Freire, 2006c, p.110).

Outro papel importante da educação, presente na educação libertadora e problematizadora do autor, refere-se ao diálogo entre professor e educandos como basilar para a intercomunicação e as relações intersubjetivas. De acordo com Freire (2006b), o diálogo é fundamentado no amor, na humildade, na fé nos homens, na esperança. O diálogo acontece em relações horizontais. A fé nos homens ocorre antes do diálogo, e a confiança é um fato que resulta do diálogo: “a confiança vai fazendo sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na *pronúncia do mundo*” (Freire, 2006b, p.94, grifo do autor).

Nessa relação entre o educando e o professor, Freire (2006a) introduz um elemento fundamental para a permanência e objetivação do diálogo necessário: a convivência com o diferente. A concepção que subsidia o conceito de convivência de Freire (2006a) parte do sentido de presença que vai se tornando convivência, mas somente se o que estrutura esses dois conceitos for a dúvida, a hipótese, a busca pela resolução do problema, e não a rigidez e a cristalização do saber:

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar com ele, é o saber futuro como problema e não como inexorabilidade (Freire, 2006a, p.76).

A educação baseada em Freire (2006b), ao propor-se ser libertadora de pessoas, deixa legados fundamentais sobre as funções da Educação Básica brasileira. Ela realça e traz para a discussão a primordialidade da atenção à “intersubjetividade”, pois “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também” (Freire, 2006b, p.67). Essa educação reforça o elemento problematizador focado na função de transformação dos seres humanos e da sociedade que deve ocorrer, necessariamente, pela função de interpretação da realidade no processo de proporcionar formas de autoconscientização dos educandos. Uma dessas formas envolve o diálogo com o objetivo de resgate de homens e de mulheres como sujeitos de suas histórias e de seus destinos.

Em pesquisa realizada com alunos da Educação Básica das séries do Ensino Fundamental II (entre 6º e 9º ano) e do Ensino Médio internos do Centro de Ressocialização de Rio Claro no primeiro semestre de 2014, Campos (2015, p.219) pesquisou sobre a escola ideal para os alunos e obteve como resultado ideais similares aos propostos por Freire:

A escola ideal dos colaboradores é aquela que vai ao encontro dos ideais freireanos da educação que liberta, que emancipa. Para eles, a escola ideal deve estar preocupada com a formação de consciência e valores, alavancando o desenvolvimento da participação ativa e protagonismo na resolução dos problemas reais que envolvem a vida em sociedade. [...]. Precisa ser, portanto, uma escola que exala a realidade, o cotidiano e os contextos locais e globais. Por isso, deve usufruir dos avanços tecnológicos, incorporando-os em suas atividades e propiciando o contato crítico dos alunos com essas tecnologias. Lazer e cultura são dimensões que compõem toda a rotina dessa escola. Essa escola ideal não é um depósito de pessoas que precisam ser contidas durante o tempo em que ali permanecem. Trata-se de um espaço de acolhida e aconchego, que inclui entre os seus compromissos a importância de trabalhar a dimensão afetiva da vida, por isso se alicerça no diálogo entre os diferentes agentes nela envolvidos. Conta com profissionais capacitados para ajudar os alunos a compreenderem a si próprios: seus anseios, suas angústias, suas dificuldades.

As funções da educação discutidas por Freire (2006a, 2006b, 2006c) são fundamentais nas propostas de educação nas prisões, de forma a compreendermos a cultura prisional e a pessoa em situação de privação de liberdade para que o ensino proporcione aprendizagens que possibilitem a transformação desses indivíduos. Freire (2014, p.45) tem a clareza de que a educação sozinha não muda as reais condições dos indivíduos, mas sua função nesse processo é única: “Enquanto prática

desveladora, gnosiológica, a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica”.

No contexto mais específico da educação nas prisões, no próximo item abordaremos teóricos que, considerando a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, contribuem para analisar o desenvolvimento da EJA com pessoas em espaços de privação de liberdade.

As funções da Educação de Jovens e Adultos no contexto específico das prisões

A pena de prisão tem por finalidade cumprir três objetivos, de acordo com Thompson (2002), a punição retributiva do mal que foi causado; a prevenção da prática de novos crimes pela própria pessoa que praticou o delito ou mesmo como exemplo a outras com potencial criminoso; e a regeneração das pessoas em situação de privação de liberdade. O autor explica que os fins punitivos e terapêuticos são contraditórios e que as prisões, em qualquer circunstância de desequilíbrio, priorizam a segurança em detrimento dos fins terapêuticos. A educação encaixa-se nos fins terapêuticos, regeneradores, apesar de ser uma ação em meio a muitas outras que se voltam a essa finalidade.

Em concordância com Thompson (2002), um fator importante discutido por Maeyer (2013) é que a prisão por definição é antieducativa; ela sempre fixa o papel de detento na pessoa em situação de privação de liberdade, muitas vezes impossibilitando que se descortinem outros papéis:

O processo educativo tem início quando o *detento* torna-se (provisoriamente) um educando e este educando encontra sua identidade social e afetiva profunda. Com esse estatuto de educando, reconhecido por si e pelos outros, ele poderá desenvolver os projetos para si e para os outros (Maeyer, 2013, p.43, grifo nosso).

Assim, parece-nos impossível conceber a educação em prisões sem analisar a cultura prisional na qual a escola está imersa. Há vários posicionamentos dos autores quanto à influência da cultura prisional na educação, desde os que creem ser possível desenvolver a educação considerando e incluindo aspectos da cultura prisional no currículo da escola até um posicionamento menos flexível, como, por exemplo, o de Silva (2015), que entende que deve haver modificações na cultura prisional para que os objetivos da Educação de Jovens e Adultos em prisões sejam alcançados. Analisamos a seguir os diversos posicionamentos.

Hora e Gomes (2007, p. 44) afirmam que a cultura prisional deve ser considerada pelos professores:

[...] quando propomos um currículo diferenciado, não estamos falando em mudanças de conteúdos, pois desta forma estaríamos cometendo um grande equívoco, mas sim em se repensar as propostas curriculares de modo a adequá-las ao cotidiano prisional e à realidade destes sujeitos apenados.

Vieira (2013) explica que o ambiente de uma prisão é um lugar de confronto diário entre o instituído e o instituinte. Assim, há lugar não somente para o disciplinamento, mas para o criativo, para as invenções e outras potencialidades.

Para Silva (2015), a dinâmica de funcionamento das prisões é, em muitos momentos, contrária ao esperado, por uma postura ética no meio social, pela tolerância com a violência, privilégios por negociações e não por mérito, tolerância com a corrupção. Desse modo, o autor é categórico em afirmar que é necessário haver modificação na cultura prisional para que a educação atinja seus objetivos.

O ambiente da escola, apesar de imerso na cultura prisional, tem sido analisado como local de relações mais amenas. Julião (2013) destaca que, para algumas pessoas em situação de privação de

liberdade, a escola é considerada como uma ilha, fugindo à rotina do dia a dia das unidades prisionais. Penna, Carvalho e Novaes (2016), também declaram que a escola é um ambiente diferenciado do restante dos espaços da unidade prisional.

Mesmo com os entraves dados pela cultura prisional, a EJA nas prisões é um direito, como é para outro cidadão em outro espaço social. Analisaremos, com base nos interlocutores teóricos, aspectos ideais para que a prática educativa possa se desenvolver nesse contexto social.

Maeyer (2006, p.22) discute que a educação de adultos não é uma segunda chance. Ela é um direito e ocorre na proposta de educação permanente e educação ao longo da vida. A educação, dessa maneira, significa: “desconstrução/reconstrução de ações e comportamentos”.

Para Julião (2016, p.36), as práticas pedagógicas têm papel fundamental na vida das pessoas em privação de liberdade:

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

Onofre (2016, p.51) resgata a concepção de *ser mais* de Paulo Freire e a enfatiza na educação em prisões: “além da garantia de um direito humano, afirma, a valorização do desenvolvimento e da busca permanente de cada indivíduo em ser mais, constituindo-se como uma possibilidade de intervenção positiva nessa realidade em que prevalece a desumanização”.

Em concordância com Maeyer (2006, 2011, 2013) e com Onofre (2015, 2016), os pesquisadores Scarfó, Cuellar e Mendoza (2016) também incluem a educação nas prisões como um direito fundamental; no entanto, ampliam sua importância por compreenderem que a educação implica o exercício de todos os outros direitos: “*La ‘educación es un derecho humano fundamental’, esencial para poder ejercitar todos los demás derechos y que ‘tiene como fin el desarrollo integral del sujeto’. Esto re-significa tanto al sujeto como a su historia*” (Scarfó; Cuellar; Mendoza, 2016, p.101).

Do ponto de vista da administração da prisão, de acordo com Maeyer (2013), a educação não pode ser incluída em uma atividade contra o ócio. Manter as pessoas em situação de privação de liberdade ocupadas pode ter como resultado manter a calma no interior das prisões. Todavia, ela deve ser pensada na lógica do educando e em como essa atividade pode e deve fazer sentido em sua vida no momento do cumprimento de pena e fora da prisão.

Além disso, as pesquisas de Maeyer (2013) realizadas por meio de observações em prisões de vários continentes demonstram que, muitas vezes, os jovens e adultos que buscaram o setor de educação eram aqueles que já estavam formados em níveis mais elevados, que traziam uma relação positiva com as ações educativas antes do cárcere. Para o autor, esse dado indica autoalimentação do processo cultural: os que tiveram boas experiências com ações educativas as continuam buscando; entretanto, para aqueles que necessitam (re)significar suas experiências frustrantes com a escola, geralmente devido a frustrações passadas (antes do cárcere), essa via de ir à busca não funciona como motivação para a aquisição de conhecimentos.

Desse modo, segundo Maeyer (2013), uma importante função que a educação nas prisões poderia desenvolver nas pessoas em situação de privação de liberdade é a motivação em aprender: “Esta reconciliação com o ato de aprender, às vezes até com a alegria de aprender, é o objetivo último que a prisão pode ter” (Maeyer, 2013, p.48). O autor exemplifica quais são as necessidades e urgências de aprender para os educandos no contexto do cumprimento de pena:

Na prisão, como alhures, aprende-se por necessidade. Aprende-se, pois há urgência. Necessidade e urgência de sobreviver no universo carcerário; de conhecer as redes de influência; de integrar as atitudes que serão positivamente consideradas para uma saída mais rápida; de saber como melhorar seu cotidiano; de guardar um mínimo de intimidade; de imitar contrição, necessidade e

urgência de simplesmente existir. Nessas condições aprende-se rápido e se vai ao essencial (Maeyer, 2013, p.37).

A escola na prisão, sendo o único espaço que os alunos têm para o Ensino Formal, tem um papel significativo na formação de cidadãos, pois eles não têm acesso a meios tecnológicos de comunicação:

Nesse sentido, a escola nos presídios tem uma enorme responsabilidade na formação de indivíduos autônomos, na ampliação do acesso aos bens culturais em geral, no fortalecimento da autoestima desses sujeitos assim como na consciência de seus deveres e direitos, criando oportunidades para o seu reingresso na sociedade. Por isso, é indispensável o fortalecimento do espaço escolar no sistema penitenciário, principalmente fundamentado em propostas consolidadas que levem em consideração os atuais recursos tecnológicos, pedagógicos e metodológicos disponíveis, assim como as questões que envolvem hoje a diversidade dos sujeitos da EJA (Julião, 2013, p.17).

Maeyer (2011) reafirma que uma das funções da educação nas prisões é o desenvolvimento da cidadania ativa. Para que a educação se direcione para o exercício da cidadania, o autor inclui algumas condições: (a) que ela se desenvolva sob uma perspectiva humanista, no sentido de não estar a favor do serviço penitenciário e ter autonomia absoluta; (b) que ela ultrapasse o tempo de cumprimento de pena, ou seja, uma continuação na vida da pessoa em situação de privação de liberdade, que leve em consideração as aprendizagens anteriores; e (c) que ocorra na perspectiva de uma educação permanente e de uma educação ao longo da vida, para que os educandos levem esse aprendizado no momento transitório de cumprimento de pena para outros cenários sociais.

O Parecer CNE/CEB nº11/2000 (Brasil, 2000) indica as três importantes funções da EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora. No contexto das prisões, a EJA também cumpre essas três funções. No entanto, como já discutido, pela especificidade institucional, a educação em prisões sofre influências da cultura prisional, que em parte insere obstáculos para o seu pleno desenvolvimento, pois gera ações de dependência da pessoa em relação à instituição diferentes do desenvolvimento da autonomia; mantém relações rígidas na qual é difícil e muitas vezes não recomendado à pessoa se mostrar como personalidade e quais são suas preferências; tanto na relação entre internos quanto na relação entre internos e funcionários, as relações podem ser apenas hierárquicas, perversas e punitivas. Por outra parte, justamente pela restrição de contato social devido ao confinamento e pela necessidade de outros modelos mais sadios de relações intersubjetivas, amplia suas funções com maior ênfase na formação do cidadão, na construção/reconstrução de aspectos da personalidade e nas relações afetivas e humanas.

Assim, mesmo que a prática educativa tenha como impacto institucional manter a prisão calma, a EJA nas prisões não pode se restringir a essa finalidade. Há a primeira finalidade de humanização; essa, considerando o contexto das prisões, desponta como essencial. Maeyer (2013) propõe, inicialmente, a existência de um setor de contato mais horizontal na escola e a mudança da concepção sobre a figura de detento para a figura de educando em direção à urgente humanização do ambiente prisional. A humanização também é o foco do processo educativo de Freire (2006b) ao nos alertar para a qualidade da comunicação na educação por meio do diálogo horizontal e para a inclusão das dimensões sociais e políticas na educação (Freire, 2006a, 2006b, 2006c).

Além dos autores e pesquisas citadas, nossas análises sobre os avanços legislativos das últimas décadas, desde a incorporação da EJA na LDBEN (Brasil, 2016b) como modalidade de ensino, a regulamentação da oferta da EJA nas prisões pelas Secretarias Estaduais dos Estados e do Distrito Federal, por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica nº2/2010 (Brasil, 2010b), a regulamentação da remição de pena pelo estudo por meio da Lei nº12.433/2011 (Brasil, 2011) e até a implantação do Ensino Médio nas prisões, por meio da alteração da Lei de Execução Penal pela Lei nº13.163/2015, indicam que, no aspecto legislativo, a Educação Básica é reforçada como direito

das pessoas em privação de liberdade e possibilitam fundamento para que se implemente ambiente adequado à prática pedagógica no interior das escolas nas prisões.

Entretanto, a prisão continuará a ser uma instituição paradoxal, com os fins confessos de punir e reabilitar, segundo Portugues (2001) e muito bem analisado por Thompson (2002). Se retirarmos qualquer uma dessas finalidades (punir e reabilitar), ela se descaracteriza e deixa de ser a instituição prisão. Os outros serviços penitenciários e a cultura prisional influenciam as práticas pedagógicas e também é recomendável considerá-los e incluir essa realidade como currículo da escola. Assim, a prática pedagógica pode ser uma nova proposta de relações intersubjetivas e buscar conciliar seus objetivos, sem desconsiderar o lugar social institucional e nem a subjugar a ele. A educação nas prisões precisa conquistar autonomia para criar as mínimas condições para a prática pedagógica e, ao mesmo tempo, na medida do possível, impactar positivamente a cultura prisional.

Outro aspecto que envolve a educação em prisões é discutido por Julião (2016), o qual introduz o conceito de “incompletude institucional” como forma de contrapor o de “instituição total” presente em Goffman (1996), para o qual a prisão seria responsável por todos os serviços que a pessoa em reclusão necessitaria. Para Julião (2016), a instituição prisão não resolve todos os problemas da pessoa em situação de privação de liberdade e precisa que até ela cheguem outros atores sociais para conseguir cumprir seus objetivos no momento do cumprimento de pena, sendo essa a realidade também do setor de educação em prisões. Os argumentos de Julião (2016) sobre se contrapor ao conceito de instituição total (Goffman, 1996) e ter uma parceria com outros atores e instituições sociais podem ser caminhos promissores para garantir e preservar o espaço da Educação Básica em prisões com possibilidades de implicações positivas na cultura prisional e de mudança de concepção sobre a educação e a aprendizagem na direção histórico-cultural.

A educação com base na teoria histórico-cultural não visa apenas ao aprimoramento de habilidades psíquicas, mas também ao desenvolvimento da personalidade dos indivíduos. Na escola, o espaço físico e as relações entre as pessoas são propícios para a atividade educativa, pois permitem que o professor selecione, organize e planeje a prática educativa, por meio de mediadores que potencializem a aquisição de conhecimentos que ainda estão na zona de desenvolvimento proximal do aluno. A apropriação pelos alunos desses conhecimentos produzidos pela humanidade tem a finalidade de que eles aprendam conceitos fundamentais para a formação e desenvolvimento do pensamento teórico necessário às mudanças de atitudes que impliquem participação ativa e consciente na sociedade.

Bessil e Merlo (2017), ao estudarem fatores de prazer e sofrimento relativos à prática docente na prisão, constataram que o reconhecimento dos alunos é fator de prazer, e as limitações da autonomia de seu trabalho, pelo deslocamento cerceado na instituição e a escassez de recursos materiais e audiovisuais, são fatores de sofrimento. Trabalhar em lugar de sofrimento humano é angustiante. Para além dos problemas relacionados às políticas públicas, o docente que trabalha em prisões precisa inicialmente exercitar o tempo todo formas de lidar com a angústia, então considerá-la e depois criar possibilidades em meio ao contexto institucional e educacional.

Assim, na educação libertadora proposta por Freire (2006b) para a EJA, é fundamental que o professor busque a qualidade na comunicação, por meio do diálogo horizontal baseado no amor, na humildade, na fé nos homens e na esperança. Na situação de encarceramento que causa tanta desconfiança, a educação apoiada no diálogo e na fé nos homens é uma importante ação para estabelecer relações de confiança entre os envolvidos, de forma a objetivar as condições didáticas e psicológicas para a prática pedagógica.

Se considerarmos o relatório de junho de 2017 do Departamento Penitenciário Nacional (Brasil, 2017), cujos dados revelam que 51% da população carcerária foi classificada com o perfil de Ensino Fundamental Incompleto e, ainda, que apenas 12% da população estudava, analisamos que a política pública de ofertar a Educação Básica até o Ensino Médio é essencial para possibilitar e criar a premência nos alunos da continuidade nos estudos, seja no Ensino Técnico e Profissional ou no Ensino Superior.

Considerações Finais

Com base no estudo e análise da situação da educação em prisões exposta até aqui, consideramos que há muita demanda para a Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade. Dentre os fatores necessários para que a educação de qualidade ocorra na EJA, a conquista de mais autonomia dos professores para a prática educativa da EJA nas prisões é fundamental, uma vez que ela pode ser um caminho para que a cultura prisional influencie menos a prática educativa de forma negativa e para que a função da Educação Básica de instrumentalizar as pessoas em situação de privação de liberdade no retorno à sociedade possa ser um objetivo real e ter impacto positivo na cultura prisional.

Tal autonomia docente nos leva às respostas às questões iniciais: quais são as funções atribuídas por lei à Educação Básica nas prisões e como a área científica discute a Educação de Jovens e Adultos ofertada às pessoas em privação de liberdade?

Os documentos oficiais das políticas públicas deixam claro que essas funções envolvem garantir a educação permanente, seja por intermédio da atualização de conhecimentos ou por assegurar novos níveis de ensino; atingir as três funções da EJA (reparadora, equalizadora e qualificadora) em relação ao ambiente específico das prisões: manter as pessoas em privação de liberdade ocupadas, melhorar a qualidade de vida nas prisões e obter resultados úteis, como aprender ofício, adquirir conhecimentos e mudanças de valores. Na etapa do Ensino Médio, para além dos conteúdos programáticos, estão a possibilidade de inserção dos alunos no Ensino Superior, a melhoria da qualificação para o mercado de trabalho e a necessária equalização com a Educação Básica oferecida fora dos muros das prisões.

A prática pedagógica nas prisões com base em Paulo Freire precisa ir além do desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Deve ter como pressuposto central a função de instaurar a esperança para aquelas e aqueles que não tiveram as condições sociais adequadas para cultivá-la e, assim, encontrar o indivíduo em formação nesse processo de humanização, por meio do diálogo horizontal.

Do mesmo modo, sob os pressupostos vigotskyanos da Teoria Histórico-Cultural, a função da Educação de Jovens e Adultos em privação de liberdade é a mesma que para os indivíduos não infratores, guardadas suas especificidades de condições objetivas e subjetivas de vida. Em outras palavras, as habilidades necessitam ser modificadas à medida que o indivíduo aprende e desenvolve suas funções psíquicas superiores, com vistas ao autodomínio da conduta, criando a necessidade no aluno de aprender os conhecimentos já produzidos pela humanidade para que desenvolva, crie e amplie as soluções para sua vida dentro e fora dos muros das prisões.

Os pesquisadores sobre a educação em prisões utilizados neste artigo demonstraram, com suas pesquisas de campo, que há possibilidades e caminhos de mudança do contexto prisional no Brasil, apresentando as expectativas de professores e alunos, os entraves a serem superados, a importância de considerar a diversidade de histórias de vida como ponto de partida para as práticas pedagógicas, o imperativo de parcerias com os outros setores da sociedade e, por fim, o uso de instrumentos sociais já produzidos como mediadores dos conflitos a serem enfrentados. Eles propõem as seguintes funções da EJA em prisões: a humanização e o estabelecimento de processos de aprendizagem relacionados com maior consciência social pelos envolvidos nesse processo; a reconciliação com os estudos, para aqueles que tiveram experiências frustrantes com a escolarização; o desenvolvimento de indivíduos autônomos; o fortalecimento da autoestima das pessoas em privação de liberdade, a partir dos seus êxitos de aprendizagens; a formação para a cidadania ativa, consciência de seus direitos e deveres; a mudança de concepção de educação utilitarista para a de processo necessário de formação continuada; resgate da experiência educativa pregressa dos alunos e sua ressignificação.

Para finalizar, queremos ressaltar a nossa intenção em aprofundar o estudo da Educação de Jovens e Adultos em prisões, por meio de pesquisas teóricas e de campo, de forma a compreender as especificidades e demandas educativas das pessoas em privação de liberdade. Esperamos que outros pesquisadores também possam se interessar pela temática e abordá-la em suas pesquisas, de modo a ampliarmos as possibilidades de concretização da Educação Básica com qualidade nas prisões.

Colaboradores

M.S. DONEGÁ contribuiu na concepção, desenho, análise e interpretação de dados. M.A. MELLO contribuiu na concepção, análise de dados, revisão e aprovação da versão final do artigo.

Referências

- Bessil, M. H.; Merlo, Á. R. C. A prática docente de Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.21, n.2, p.285-293, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000200285&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 dez. 2019.
- Brasil. *Lei nº7.210, de 11 de julho de 1984*. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília: Presidência da República, 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm. Acesso em: 23 dez. 2016.
- Brasil. *Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011*. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12433.htm. Acesso em: 4 jan. 2020.
- Brasil. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 4 jan. 2020.
- Brasil. *Lei nº 13.163, de 9 de setembro de 2015*. Modifica a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13163.htm. Acesso em: 23 dez. 2016.
- Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, [2016a]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 dez. 2016.
- Brasil. *Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [2016b]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 23 dez. 2016.
- Brasil. Ministério da Educação. *Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica 11/2000*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 23 dez. 2016.
- Brasil. Ministério da Educação. *Parecer nº4/2010, de 9 de março de 2010*. Brasília: MEC, 2010a. Disponível em: http://www.sinpro-rs.org.br/arquivos/legislacao/Parecer_Ceb_n4_2010.pdf. Acesso em: 23 dez. 2016.
- Brasil. Ministério da Educação. *Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010*. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília: MEC, 2010b. Disponível em: http://www.sinpro-rs.org.br/arquivos/legislacao/Resolu%C3%A7%C3%A3o_Ceb_n2_2010.pdf. Acesso em: 23 dez. 2016.
- Brasil. Ministério da Justiça. *Resolução nº3, de 11 de março de 2009*. Brasília: Ministério da Justiça, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secad&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 dez. 2016.
- Brasil. Ministério da Justiça. *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias: atualização – junho de 2016*. Brasília: Ministério da Justiça, 2017. Disponível em: http://depen.gov.br/DEPEN/noticias-1/noticias/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias-2016/relatorio_2016_22111.pdf. Acesso em: 11 maio 2019.
- Campos, A. *Educação, escola e prisão: o "espaço de voz" de educandos do Centro de Ressocialização de Rio Claro-SP*. 2015. 275f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2938615. Acesso em: 28 dez. 2019.

- Di Pierro, M.C.; Haddad, S. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n.14, p.108-130, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2016.
- Freire, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006a.
- Freire, P. *Pedagogia do oprimido*. 44. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006b.
- Freire, P. *Educação como prática da liberdade*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006c.
- Freire, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- Goffman, E. *Manicômios, prisões e conventos*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- Hora, D.M.; Gomes, P.R. *Educação prisional: o problema do ponto de vista do currículo: salto para o futuro*, boletim 6 EJA e educação prisional. Brasília: MEC, 2007. p.34-43.
- Julião, E.F. Educação de jovens e adultos no sistema penitenciário: notas de pesquisa sobre a experiência brasileira. *Arquivos analíticos de políticas educativas*, v.21, n.75, p.1-18, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/292340723_Educacao_de_Jovens_e_Adultos_no_Sistema_Penitenciario_notas_de_pesquisa_sobre_a_experiencia_brasileira. Acesso em: 9 mar. 2020.
- Juliao, E.F. Escola na ou da prisão? *Caderno CEDES*, v.36, n.98, p.25-42, 2016. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622016162554>
- Maeyer, M. Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida? *Revista de Educação de Jovens e Adultos: Alfabetização e Cidadania*, n.19, p.17-38, 2006.
- Maeyer, M. Ter tempo não basta para que alguém se decida aprender. *Em Aberto*, v.24, n.86, p.43-55, 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2314/2277>. Acesso: 23 jan. 2017.
- Maeyer, M. Educação na prisão não é mera atividade. *Educação e Realidade*, v.38, n.1, p.33-49, 2013. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/30702/24322>. Acesso em: 13 jun. 2014.
- Onofre, E.M.C. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. *Cadernos CEDES*, v.35, n.96, p.239-255, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622015000200239&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 set. 2016.
- Onofre, E.M.C. A prisão: instituição educativa? *Cadernos CEDES*, v.36, n.98, p. 43-59, 2016. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622016162569>.
- Penna, M.G.O.; Carvalho, A.F.; Novaes, L.C. A formação do pedagogo e a educação nas prisões: reflexões acerca de uma experiência. *Cadernos CEDES*, v.36, n.98, p.109-122, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622016000100109&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 dez. 2019.
- Portugues, M.R. Educação de adultos presos. *Educação e Pesquisa*, v.27, n.2, p.355-374, 2001. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27871>. Acesso em: 10 maio 2015.
- Scarfó, F.J.; Cuellar, M.E.; Mendoza, D.S. Debates: sobre el rol de la escuela y de los educadores de adultos en las cárceles. *Cadernos CEDES*, v.36, n.98, p.99-107, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101622016000100099&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 set. 2016.
- Silva, R. A eficácia sociopedagógica da pena de privação da liberdade. *Educação e Pesquisa*, v.41, n.1, p.33-48, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000100033&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 dez. 2019.
- Thompson, A. *A questão penitenciária*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002.
- Vieira, E.L.G. A cultura da escola prisional: entre o instituído e o instituinte. *Educação e Realidade*, v.38, n.1, p.93-112, 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 28 dez. 2019.
- Vygotski, L.S. *Obras escogidas III*. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.
- Vygotski, L.S. *Obras escogidas II*. pensamiento y lenguaje: conferencia sobre Psicología. Madri: Machado Libros, 2001.

Recebido em 20/5/2019, representado em 5/1/2020 e aprovado em 24/1/2020.