



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA – NEB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

**CILICIA IRIS SERENI FERREIRA**

**Percursos da Educação no Sistema Penitenciário do Estado do Pará: da Lei  
de Execução Penal aos dias atuais**

Belém – Pará  
2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA – NEB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

**CILICIA IRIS SERENI FERREIRA**

**Percursos da Educação no Sistema Penitenciário do Estado do Pará: da Lei de Execução Penal aos dias atuais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Scripto Sensu* em Currículo e Gestão da Escola Básica do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica – NEB da Universidade Federal do Pará como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha: Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica.

Orientadora: Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira.

Coorientador: Dr. Orlando Nobre Bezerra de Souza.

Belém – Pará  
2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará**

F383p Ferreira, Cilicia Iris Sereni

Percursos da Educação no Sistema Penitenciário do Estado do Pará: da Lei de Execução Penal aos dias atuais / Cilicia Iris Sereni Ferreira. - Belém, 2019.

162 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Educação básica - Sistema prisional. 3. Política de educação - privados de liberdade. I. Oliveira, Ney Cristina Monteiro de, *orient.* II. Título.

CDD: 371

**CILICIA IRIS SERENI FERREIRA**

**Percursos da Educação no Sistema Penitenciário do Estado do Pará: da Lei de Execução Penal aos dias atuais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Linha: Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

**Aprovado em: 25/02/2019**

**Conceito:** \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

**Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira** \_\_\_\_\_  
Universidade Federal do Pará – UFPA/PPEB (Orientadora)

**Prof. Dr. Orlando Nobre Bezerra de Souza** \_\_\_\_\_  
Universidade Federal do Pará – UFPA/PPGCIT (Membro)

**Prof. Dr. Ronaldo Lima de Araújo** \_\_\_\_\_  
Universidade Federal do Pará – UFPA/PPEB (Membro Suplente)

**Prof. Dr. Elionaldo Fernandes Julião** \_\_\_\_\_  
Universidade Federal Fluminense – UFF/PPGE (Membro Externo)

## AGRADECIMENTOS

No vasto vocabulário da língua portuguesa ainda não consegui alcançar uma palavra sequer que possa verdadeiramente expressar o mais profundo sentido da minha gratidão a Deus. Foi Ele, e somente Ele, que me sustentou ao longo desses dois anos de dedicação à pesquisa; por isso, na minha pequenez, eu só consigo dizer: Toda honra e glória seja dada ao Deus onipresente, onipotente e onisciente!

Meus mais sinceros agradecimentos à minha família, especialmente à minha mãe-amiga Sônia Sereni, que mui cedo partiu, deixando uma saudade que não cabe no peito, mas que ainda teve a oportunidade de acompanhar o início desta minha jornada, dedicando muitas de suas madrugadas à intercessão, as quais, tenho certeza, não foram em vão. Eis aqui seu fruto!

Agradeço com carinho enorme ao meu esposo Fábio Ferreira pelo companheirismo, amizade e paciência, pelas palavras de incentivo, ânimo e coragem: todas me fizeram prosseguir e chegar até o fim. Às minhas duas pedras preciosas, Eduardo e Fabinho, que pacientes ouviram ao longo desse tempo muitos “nãos”, mas foi por uma boa causa! Mamãe ama muito vocês!!!

Agradeço com grande admiração e respeito aos meus orientadores, Professora Dra. Ney Cristina e Professor Dr. Orlando Nobre, por terem permitido que eu vivesse esse tempo de aprendizagem; foi grandioso! Ao Professor Dr. Ronaldo Araújo, que aceitou participar deste processo, contribuindo sobremaneira com seus questionamentos e ensinamentos. Meus sinceros agradecimentos se estendem também ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica da UFPA, bem como aos demais docentes, servidores e colegas das turmas 2016 e 2017. Muito obrigada por tudo!

Agradeço com enorme alegria ao Professor Dr. Julião Fernandes, da Universidade Federal Fluminense (UFF), que prontamente aceitou o convite para participar da minha banca de qualificação e defesa, contribuindo desde o início significativamente com suas orientações para eu encontrar um norte e avançar na pesquisa.

Ao IFPA, e em particular, ao Diretor-Geral, Gerson Moutinho, e ao Diretor de Ensino, Lair Meneses, do Campus Ananindeua, pela colaboração no meu processo de afastamento para qualificação. Meus sinceros agradecimentos a todos os colegas de trabalho da Coordenação de Ensino do Campus Ananindeua, e em especial ao Edson Garreta, que assumiu muitas responsabilidades com maestria, zelo e um compromisso inigualável. Muito obrigada, querido amigo! Agradeço particularmente ao Professor Jefferson Lima, do IFPA, por ter dedicado seu tempo à escrita do *Abstract* do meu trabalho. *Thanks so much, dear teacher!*

Agradeço também aos colegas professores e técnicos que se dedicam à educação prisional no Sistema Penitenciário do Estado do Pará, e que se dispuseram, voluntária e constantemente, a colaborar com esta pesquisa; e à SUSIPE, pela disponibilidade de dados e informações, particularmente à Aline Mesquita, que jamais mediu esforços para contribuir.

Muito obrigada a todos os que, de modo direto ou indireto, cooperaram de alguma forma para eu chegar até aqui. Deus abençoe e recompense a cada um de vocês!

## DEDICATÓRIA

Ao grande autor da vida – Deus!  
Aos meus amados pais, Júlio e Sônia (*in memoriam*), meus queridos  
irmão e sobrinho, Guilherme e Gabriel, meu amado esposo Fábio e  
minhas preciosidades Eduardo e Fabinho.

## RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo investigar o percurso pelo qual a educação se institucionalizou no Sistema Penitenciário Paraense (SPP), tomando como marco a Lei de Execução Penal, que em 1984 inaugurou o direito da pessoa em situação de privação de liberdade à educação no país. Consoante a isto, esta pesquisa também identificou as concepções que vêm norteando a oferta de educação aos privados de liberdade, bem como analisou a política de educação no Sistema Prisional Paraense. Para a construção deste estudo, este trabalho orientou-se pela Abordagem Qualitativa (MINAYO, 2010; CHIZZOTTI, 2006), a partir da Pesquisa Documental (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009) e da Técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009). Para isto, recorreu à fontes documentais primárias e secundárias, tais como mensagens de governadores, jornais, termos de cooperação técnica, relatórios, livros, artigos acessíveis e disponíveis tanto pela vertente da segurança quanto da educação, a fim de realçar as impressões aparentes e latentes que os conteúdos desses documentos carregam. No campo teórico, esta investigação utilizou como principal referência os estudos de Julião (2010), Pereira (2011), Foucault (2014), Onofre (2014), Wacquant (2011). Em linhas gerais, os resultados da pesquisa mostraram que a educação passou a fazer parte do cotidiano do SPP bem antes de ter sido regulamentada na LEP; seu início se deu ainda no período do Império e as concepções de educação que vêm norteando o processo educativo na prisão têm flutuado entre intervenções de cunho terapêutico, moralista e para o capital, as quais concorrem para remodelar o comportamento dos sujeitos a fim de torná-los moralmente úteis e produtivos à sociedade. Apontou ainda que a educação no Sistema Prisional Paraense alcançou a qualidade de institucionalidade somente a partir de 2006, quando o estado do Pará aderiu ao Projeto Educando para a Liberdade para tornar oficial a garantia de acesso das PESRPL à educação.

**Palavras-chave:** Educação de jovens e adultos em privação e restrição de liberdade. Educação Básica no Sistema Prisional Paraense. Política de educação para privados de liberdade.

## ABSTRACT

This research had the objective to investigate the course through which education was institutionalized in the Penitentiary System of Pará taking as a landmark the Law of Penal Execution, which in 1984 established the right to education to people who are in a situation of deprivation of liberty in the country. According to this, the research also identified the conceptions that have guided the provision of education to people who are deprived of their liberty, as well as analyzed the education policy in the prison system of Pará. In order to build this study, this work was guided by the qualitative approach (MINAYO, 2010; CHIZZOTTI, 2006), developed by documental research (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009) and the content analysis technique (BARDIN, 2009). In order to do this, it made use of primary and secondary documental sources such as governors' messages, newspapers, technical cooperation terms, reports, books, accessible and available articles both in the security and educational areas to highlight apparent and latent impressions that the contents of these documents carry. In the theoretical field, this investigation used as main references the studies of Julião (2010), Pereira (2011), Foucault (2014), Onofre (2014) and Wacquant (2011). In general terms, the research results showed that education started to be part of the Penitentiary System of Pará everyday life long before it had been regulated in the Law of Penal Execution; its beginning was still in the Empire period and the educational conceptions that have been guiding the educational process in prison have fluctuated among interventions whose conceptions were therapeutic, moralist and for the capital, which compete to remodel the subjects' behavior in order to make them morally useful and productive to society. It also showed that education in the Prison System of Pará reached the institutionality quality only from 2006 on, when the State of Pará joined the project "Educating for Freedom" to officialize the guarantee of access of people in situation of restriction and deprivation of liberty to education.

**Key words:** Education of youth and adults in restriction and deprivation of liberty. Basic Education in the Prison System of Pará. Education policy for deprived of liberty.

## **LISTA DE QUADROS, FIGURAS E GRÁFICOS**

QUADRO 1	Produções acadêmicas no repositório da UFPA 1980-2017	17
QUADRO 2	Produções acadêmicas no repositório da CAPES 1980-2017	18
QUADRO 3	Modelo Educativo Terapêutico	43
QUADRO 4	Modelo Educativo Reformador Moralista	44
QUADRO 5	Modelo Educativo para o Capital	45
QUADRO 6	Modelo Educativo Sócio-Humanizador	46
QUADRO 7	Documentos produzidos a partir da institucionalização da educação no SPP	84
QUADRO 8	Das Obrigações dos Partícipes no Convênio 603/2006	86
QUADRO 9	Das Obrigações dos Partícipes no Convênio 1118/2009	93
QUADRO 10	Estrutura da IN 01/2009 – SEDUC	97
QUADRO 11	Proposta da Rede de Escolarização Carcerária do Estado do Pará	98
QUADRO 12	Primeiro relatório referente à execução do objeto do 1º TC	100
QUADRO 13	Ações sobre formação inicial e continuada no SPP, 2009	101
QUADRO 14	Ações de Assessoramento e Planejamento Pedagógico, 2009	103
QUADRO 15	Ações de seleção dos docentes no SPP, 2009	104
QUADRO 16	Ações de Assessoramento e Planejamento Pedagógico no SPP, ano 2010	108
QUADRO 17	Ações sobre formação inicial e continuada no SPP, 2010	109
QUADRO 18	Ações sobre a seleção dos docentes no SPP, 2010	110
QUADRO 19	Comparativo de PESRPL na educação básica, 2012-2014	124
QUADRO 20	Comparativo de PESRPL na educação básica, 2015-2017	127
QUADRO 21	Educação Formal e Não Formal no Plano de Ação do PEEP 2015	130
QUADRO 22	Pessoas analfabetas no SPP no período 2015-2017	135

## **FIGURAS**

FIGURA 1	Inserção da população carcerária em atividades educacionais	21
----------	---	----

## **LISTA DE GRÁFICOS**

GRÁFICO 1	Número de pessoas estudando no SPP – 2007	72
GRÁFICO 2	Situação de acesso à educação no SPP no período 2007 a 2018	90
GRÁFICO 3	Relação PESRPL x Acesso à Educação Básica	128

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ABECAS</b>	Associação Beneficente de Capelania Social
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEJA</b>	Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos
<b>CES</b>	Centro de Ensino Supletivo Luiz Otávio Pereira
<b>CEP</b>	Coordenadoria de Educação Prisional
<b>CBE</b>	Câmara Básica de Educação
<b>CNPCP</b>	Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
<b>CEFOP</b>	Centro de Formação de Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará
<b>CRAN</b>	Centro de Recuperação de Ananindeua
<b>CRC</b>	Centro de Recuperação do Coqueiro
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CE</b>	Constituição Estadual 1989
<b>CF</b>	Constituição Federal 1988
<b>CONFINTEA</b>	Conferência Internacional de Educação de Adultos
<b>DAI</b>	Divisão de Assistência Integrada
<b>DDHC</b>	Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão
<b>DUDH</b>	Declaração Universal dos Direitos Humanos
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>EJA/EPT</b>	Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional Técnica
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>ENCCEJA</b>	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>GTEP</b>	Grupo de Trabalho de Ensino Profissionalizante
<b>HCTP</b>	Hospital de Custódia e Tratamento Penitenciário
<b>IFPA</b>	Instituto Federal do Pará
<b>INFOPEN</b>	Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>IN</b>	Instrução normativa
<b>LEP</b>	Lei de Execução Penal
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9694/96

<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MJ</b>	Ministério da Justiça
<b>MOBRAL</b>	Movimento Brasileiro de Alfabetização
<b>MOVA-PARÁ</b>	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
<b>PAR</b>	Plano de Ações Articuladas
<b>PESRPL</b>	Pessoa(s) em Situação de Restrição ou Privação de Liberdade
<b>PROEN</b>	Pró-Reitoria de Ensino
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação 2014-2024
<b>PPEB</b>	Programa de Pós-Graduação em Currículo de Gestão da Educação Básica
<b>PEA</b>	Programa Escola Ativa
<b>PEE</b>	Plano Estadual de Educação 2014-2024
<b>PEEP</b>	Planos Estaduais de Educação nas Prisões de 2012 e 2015
<b>PNSP</b>	Plano Nacional de Segurança Pública
<b>PROEJA</b>	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
<b>PRONASCI</b>	Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania
<b>PBA</b>	Programa Brasil Alfabetizado
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>REC</b>	Rede de Escolarização Carcerária
<b>SAREC</b>	Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Carcerária
<b>SASP</b>	Serviço de Assistência Sociopenal
<b>SEDUC</b>	Secretaria de Estado de Educação
<b>SOME</b>	Sistema de Organização Modular de Ensino
<b>SUSIPE</b>	Sistema Penitenciário do Estado do Pará
<b>SPP</b>	Sistema Prisional Paraense
<b>TA</b>	Termo Aditivo
<b>TC</b>	Termo de Cooperação Técnica
<b>TJE</b>	Tribunal de Justiça do Estado
<b>UFPA</b>	Universidade Federal do Pará
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2 A PRISÃO E AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL PARAENSE</b> .....	32
2.1 UMA BREVE VOLTA AO TEMPO SOBRE A PRISÃO E AS PENAS.....	32
2.1.1 O direito à educação das pessoas em privação de liberdade .....	37
2.1.2 Os modelos educativos e as concepções de educação voltadas ao sistema prisional.....	42
2.2 ENTRE (CONTRA) TEMPOS: A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA PRISIONAL NO ESTADO DO PARÁ .....	51
2.3 O CENÁRIO INICIAL DA EDUCAÇÃO PRISIONAL NO PARÁ A PARTIR DO PROJETO EDUCANDO PARA A LIBERDADE. ....	73
<b>3 AS DIRETRIZES NORTEADORAS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO SISTEMA PENITENCIÁRIO PARAENSE A PARTIR DE 2006</b> .....	82
3.1 O MOVIMENTO DOS MARCOS NORMATIVOS E OPERACIONAIS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO NO SPP.....	82
3.1.1 Constituição Estadual (1989) .....	85
3.1.2 A institucionalização da educação no SPP a partir dos seus marcos normativos e operacionais (2007 a 2014) .....	86
3.1.2.1 Primeiro Termo de Cooperação sob o Convênio nº 603/2006 (2007-2009) .....	86
3.1.2.2 Primeiro Termo Aditivo (2007) .....	91
3.1.2.3 Segundo Termo Aditivo (2008) .....	92
3.1.2.4 Segundo Termo de Cooperação sob o Convênio 1118/2009 (2009-2011) .....	92
3.1.2.5 Instrução Normativa.....	97
3.1.2.6 Primeiro Relatório referente ao Convênio 603/2006 vigente no período (2007-2009).....	99
3.1.2.7 Segundo Relatório referente ao Convênio 1118/2009 vigente no período (2010-2012).....	105
3.1.2.8 Terceiro Termo de Cooperação sob o Convênio nº 014/2012 (2012-2014).....	111
3.1.2.9 Quarto Termo de Cooperação sob o Convênio nº 268/2014 (2014-2016) .....	114
3.2 BREVE BALANÇO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO SPP A PARTIR DAS DUAS PROPOSTAS DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO NAS PRISÕES E DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – 2014/2024 .....	119
3.2.1 Primeira Proposta do Plano Estadual de Educação nas Prisões/PA (2012-2014) .....	121
3.2.2 Segunda Proposta do Plano Estadual de Educação nas Prisões/PA (2015-2017) .....	125
3.2.3 O Plano Estadual de Educação (PEE/PA).....	1322
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	138
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	146

## 1 INTRODUÇÃO

A educação, enquanto um direito nos espaços de privação de liberdade, é um campo relativamente novo no debate das políticas educacionais. Ganhou espaço mais recentemente em função de projetos e programas que passaram a fazer parte da agenda da educação e dos sistemas de segurança pública. Um desses marcos refere-se à aprovação da Lei de Execução Penal (LEP) em 1984, que inaugurou, em seu artigo 10, o direito à educação nos espaços prisionais brasileiros.

A partir de então, os governos estaduais articulados ao Governo Federal deveriam organizar-se para que a oferta de educação fosse institucionalizada nas unidades prisionais, a fim de garantir aos privados de liberdade não somente o direito do acesso, mas também a permanência e o êxito que em tese seria parte do processo de reintegração desses sujeitos à sociedade.

No entanto, o que se observa nesses 34 anos de subsistência da LEP é que, por mais que a educação tenha encontrado espaço no ambiente prisional e conseqüentemente se tenha notabilizado enquanto proposta de acesso aos direitos sociais, muitas disputas, resistências e rupturas ainda se dispõem no campo de implementação dessa lei, pois conforme apontam os relatórios mensais disponíveis no site da Superintendência do Sistema Penitenciário do Estado do Pará (SUSIPE)<sup>1</sup>, através do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN), nem todas as Pessoas em Situação de Restrição ou Privação de Liberdade (PESRPL)<sup>2</sup> têm garantido o acesso, por exemplo, à educação básica, ainda que a maioria dos estados brasileiros já tenha institucionalizado a educação em seus sistemas prisionais.

Diante dessa constatação, a motivação em torno da presente proposta investigativa nasceu de inquietações provocadas em minha vivência profissional no Instituto Federal do Pará (IFPA), sobretudo a partir das discussões levantadas no ano de 2016 pela Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) sobre o envolvimento do instituto com a política de educação voltada às PESRPL no Sistema Penitenciário do Estado do Pará, com foco na oferta articulada de Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional Técnica (EJA/EPT).

A princípio, a PROEN sinalizou que o IFPA não vinha atendendo à demanda de duas metas<sup>3</sup> definidas no Plano Nacional de Educação 2014–2024 (PNE), de modo que, a partir

---

<sup>1</sup>Disponível em: <<http://www.susipe.pa.gov.br/?q=node/455>>.

<sup>2</sup> Nesta investigação utilizaremos a sigla PESRPL, por entendermos ser mais apropriada no sentido de alcançar todos os regimes de pena exarados no Código Penal Brasileiro de 1940, atualizada pela Lei nº 7.209, de 1984, no artigo 33, § 1º; desta forma, ao longo do texto será adotada esta abreviação.

<sup>3</sup>Referem-se à meta 10, Estratégia 10.10 cuja finalidade é articular as duas modalidades (EJA e Educação Profissional) da educação básica de modo a superar o quadro histórico de formação precarizada de milhares de

daquela aproximação com a política de educação integrada EJA/EPT direcionada ao sistema prisional, em consonância com a política de expansão da educação profissional, tais metas se tornariam prioritárias para o instituto.

Posta em evidência essa situação, houve ainda indicação por parte da PROEN que um conjunto de ações<sup>4</sup> deveria ser adotado para que as demandas do PNE 2014-2024 fossem atendidas, tendo em vista que essa experiência, nova para o instituto, de oferta integrada de Educação Profissional com Educação de Jovens e Adultos nos espaços de privação de liberdade se incorporaria ao Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPA no campo das políticas públicas de inovação dos IFs na região Norte, dada a “expertise” de formação profissional e tecnológica dessas instituições de ensino, de modo que três *campi*<sup>5</sup> do IFPA foram indicados para iniciar os trabalhos, dentre eles o Campus Ananindeua, no qual exerço a função de pedagoga desde 2014.

O Campus Ananindeua<sup>6</sup> do IFPA nasceu da política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica fomentada no governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva a partir de 2003. Contudo, suas atividades acadêmicas iniciaram-se em novembro de 2014, com a oferta inaugural dos cursos técnicos subsequentes em Informática e Segurança do Trabalho, e, desde então, vem engajando-se e desenvolvendo um conjunto de ações e políticas de formação dos sujeitos no tripé ensino, pesquisa e extensão.

Sob esta perspectiva, a PROEN acordou que cada campus atenderia apenas a uma casa penal do Sistema Penitenciário Paraense, com objetivo de implantar um projeto-piloto de oferta na forma articulada EJA/EPT, em parceria com as demais instituições operacionais envolvidas nesse processo – educação e sistema prisional.

Dessa maneira, coube-nos trabalhar com o Centro de Recuperação do Coqueiro (CRC), unidade cuja atribuição, segundo seu Projeto Político-Pedagógico (PARÁ, 2015, p. 6), é “Administrar as penas privativas de liberdade aos apenados do sexo masculino condenados nos crimes contra a vida e crimes contra os costumes do Código Penal Brasileiro e Tráfico de substâncias entorpecentes e drogas afins, excluindo o Tráfico Internacional”.

A partir dessa deliberação, fui convidada a mediar os trabalhos, no sentido de fortalecer os debates e acompanhar o processo de sistematização e implantação da oferta

---

jovens e adultos no estado do Pará, e que começou a ser ofertado pelo IFPA, conforme discutido por Ferreira (2016), disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO\\_EV057\\_MD4\\_SA20\\_ID240\\_0909\\_2016085446.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV057_MD4_SA20_ID240_0909_2016085446.pdf)>; e a meta 11, que se refere à expansão das matrículas na educação profissional técnica de nível médio, inclusive para segmentos pouco alcançados com essa modalidade de ensino.

<sup>4</sup> Reuniões, estudos sobre o tema, formação de professores, entre outros.

<sup>5</sup> Além de Ananindeua, também foram indicados os campi Belém e Castanhal.

<sup>6</sup> Com base na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, de criação dos Institutos Federais.

articulada de educação básica com a educação profissional em parceria com os profissionais tanto da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) quanto da Superintendência do Sistema Penitenciário do Estado do Pará (SUSIPE) que atuam na unidade do CRC.

Desde então, várias reuniões foram agendadas para aproximar os pares e obter as primeiras impressões e discussões, tanto em relação ao nível pedagógico referente à organização da oferta praticada pela SEDUC nas unidades prisionais (EJA), quanto em relação à oferta praticada pelo instituto (Educação Profissional) a fim de alinhar as ações necessárias à execução da proposta.

Dos diálogos iniciais ocorridos entre os entes institucionais SEDUC, SUSIPE e IFPA, reiteradas vezes ficou evidente a necessidade imediata dessa oferta articulada para o público em questão, visando fomentar simultaneamente a elevação da escolaridade com uma formação profissional de modo a atender à legislação vigente e ampliar os meios de reintegração social<sup>7</sup>.

Os trabalhos no âmbito do Instituto Federal tiveram, por escopo maior, a configuração e indicação de cursos que atendessem aos anseios e perspectivas das PESRPL, especialmente aqueles que propiciassem acesso futuro ao mundo do trabalho no momento em que esses sujeitos estivessem em liberdade.

Todavia, cabe destacar que, embora a preocupação principal estivesse sustentada em uma formação que viabilizasse acesso ao trabalho, em momento algum das etapas do processo as estratégias foram pensadas ou organizadas com o intuito de dar voz a quem mais interessavam os cursos – as PESRPL.

Diante dos primeiros encaminhamentos e após os debates entre os pares do campus (Coordenações de Curso, Coordenação de Ensino e Direção de Ensino) sobre quais cursos ofertar, chegou-se à deliberação inicial por parte dos Coordenadores dos Cursos de Informática e Segurança do Trabalho, com base no Catálogo Nacional de Cursos de Formação Inicial e Continuada, que seriam atendidos os sujeitos com Ensino Fundamental II mediante o curso de Agente de Observação de Segurança, vinculado ao eixo tecnológico Ambiente, Saúde e Segurança; e os sujeitos com Ensino Fundamental I através do curso Operador de Computadores, vinculado ao eixo tecnológico Informação e Comunicação.

---

<sup>7</sup>Nesta proposta investigativa, escolheu-se o termo *reintegração social* ao invés de *ressocialização*, com base em Baratta (1990, p. 4), pois de acordo com este autor o termo *ressocialização* “pressupõe uma postura passiva do detento e ativa das instituições”, já a *reintegração* “requer a abertura de um processo de comunicação e interação entre a prisão e a sociedade, no qual os cidadãos reclusos se reconheçam na sociedade e esta, por sua vez, se reconheça na prisão”.

Dada essa formalidade burocrática indicativa dos cursos, muitas e outras disputas, receios e incertezas se notabilizaram tanto no próprio IFPA quanto na SUSIPE, pois, após estes serem informados sobre o perfil dos cursos que seriam disponibilizados, houve certa cautela por parte dos servidores do sistema prisional em consentir particularmente com a oferta do curso de Agente de Observação de Segurança, a ponto de esta proposta ser rejeitada, por compreenderem que tal formação poderia empreender técnicas de fuga do sistema.

Logo, apesar de ter-se evidenciado, ao longo dos debates realizados entre os pares, que essa política de educação no sistema prisional está no campo da precarização e ausência de responsabilidade do Estado, os encaminhamentos acabaram interrompendo-se pela falta de compromisso e envolvimento maior dos órgãos no prosseguimento das ações, de modo que mais uma vez a política de educação para esses sujeitos foi reduzida à descontinuidade, ratificando a constatação de Saviani (2008, p. 11), quando expressa que “a outra característica estrutural da política educacional brasileira, que opera como um óbice ao adequado encaminhamento das questões da área, é a descontinuidade”.

Sendo assim, pode-se afirmar que a partir dessa experiência foi possível verificar que, além dessas rupturas, existe um acúmulo de concepções aparentes, mas também latentes que sustentam historicamente a deslegitimação do processo de execução das políticas sociais voltadas para os sujeitos em situação de aprisionamento, pois como bem lembra Onofre (2015, p. 240-241), em relação à oferta de educação na prisão:

Pensar a educação para pessoas em situação de privação e restrição de liberdade pressupõe compreender que esta educação acontece em um espaço peculiar, onde se encontram duas lógicas opostas ao que significa o processo de reabilitação: o princípio fundamental da educação, que é por essência transformadora, e a cultura prisional, que visa adaptar o indivíduo ao cárcere. Tomando-se por esse ângulo, estamos diante de uma situação paradoxal, e um dos desafios a ser enfrentado é o de encontrar caminhos para o desenvolvimento de uma educação emancipadora em um espaço historicamente marcado pela cultura da opressão e repleto de contradições: isola-se para (re) socializar, pune-se para reeducar.

Diante desse paradoxo, marcado pela fragmentação e descontinuidade no processo de execução da política educacional no estado do Pará para as PESRPL, é que houve particular interesse de minha parte em querer aprofundar-me no tema Educação Prisional, trazendo desta forma esta proposta como objeto de investigação para este Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica da Universidade Federal do Pará – PPEB/UFPA.

Com essa ideia em questão, a etapa seguinte foi realizar alguns ajustes que se fizeram necessários quanto à delimitação do objeto de estudo, já em parceria com minha orientadora, Professora Dra. Ney Cristina, e com o coorientador, Professor Dr. Orlando Nobre.

Os diálogos consecutivos com os orientadores nos fizeram observar que, no meio acadêmico, sobretudo no estado do Pará, a temática educação nas prisões e suas ramificações ainda é pouco explorada, ao se levarem em consideração as pesquisas depositadas no Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Pará (UFPA), bem como na Base de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de modo que os resultados para os primeiros levantamentos no período delimitado nesta investigação revelaram que, desde a década de 1980, o nível de produção acadêmica ascendeu mais efetivamente somente a partir dos anos 2000.

Considera-se que esse progresso se deu em virtude do fortalecimento da política de educação voltada a esse segmento, a qual alcançou maior notoriedade, especialmente, com a inauguração do “Projeto Educando para a Liberdade” e a posterior disseminação de normativas que orientaram a execução dessa política.

Logo, ao se realizar o levantamento das produções acadêmicas na plataforma do Repositório<sup>8</sup> da UFPA, observou-se algumas intercorrências no que se refere à similaridade de palavras ou frases nas entradas de buscas; isto significa dizer que, para a busca de um determinado termo como “Educação na prisão”, a mesma produção acadêmica apareceu quando se buscou pelo termo “Ressocialização” ou “Sistema Penitenciário”, de modo que, para evitar duplicações na contagem de tais produções, as entradas foram emparelhadas, resultando no seguinte quantitativo de trabalhos acadêmicos:

**Quadro 1** – Produções acadêmicas no repositório da UFPA 1980-2017

Busca	Período			
	(80-89)	(90-99)	(00-09)	(10-17)
Educação na prisão/Ressocialização/Sistema penitenciário/Sistema Prisional / Sistema Carcerário / Política Educacional no Sistema Penitenciário / Política Educacional no Sistema Penitenciário	-	-	01	-
História da educação na prisão	-	-	-	-
Concepção de educação na prisão	-	-	-	-
Estratégia de educação na prisão	-	-	-	-
Educação prisional/Ressocialização/ Sistema Penitenciário/Sistema Prisional/Sistema Carcerário	-	-	-	03
Educação Carcerária/Ressocialização/ Sistema Penitenciário	-	-	01	-
História da prisão/Ressocialização/ Sistema Penitenciário	-	-	-	02
Educação formal na prisão	-	-	-	-
Educação de Jovens e Adultos na Prisão	-	-	-	-
Ressocialização/ Sistema Penitenciário/Sistema Prisional/Sistema Carcerário	-	-	04	05
Sistema Prisional Educação	-	-	-	-
Sistema Prisional Ressocialização	-	-	-	-
Sistema Penitenciário/Sistema Prisional/Sistema Carcerário	-	-	01	01

<sup>8</sup>Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2289>>. Acesso em: 11 out. 2017.

Política Pública de Educação Penitenciária	-	-	-	-
História prisional	-	-	-	-
Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional/Sistema Prisional	-	-	-	01
Sistema Prisional/ Sistema Carcerário	-	-	01	08
Sistema Carcerário	-	-	-	06
Assistência educacional na prisão	-	-	-	-
Política Pública de Educação na Prisão	-	-	-	-
Política Educacional no Sistema Penitenciário	-	-	-	-
Institucionalização da educação na prisão	-	-	-	-
<b>Total produção por período</b>	<b>00</b>	<b>00</b>	<b>08</b>	<b>26</b>

**Fonte:** elaborado pela autora a partir das informações disponíveis no repositório da UFPA.

Já em relação às produções no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram encontradas quantitativamente as seguintes entradas, tomando como base a mesma ordem de busca realizada na plataforma do Repositório da UFPA e considerando o mesmo período proposto:

**Quadro 2** – Produções acadêmicas no repositório da CAPES 1980-2017

Busca	Período			
	(80-89)	(90-99)	(00-09)	(10-17)
Educação na prisão	-	-	03	07
História da educação na prisão	-	-	-	-
Concepção de educação na prisão	-	-	-	-
Estratégia de educação na prisão	-	-	-	-
Educação prisional	-	-	04	42
Educação carcerária	-	-	03	02
História da prisão	-	01	02	06
Educação formal na prisão	-	-	-	-
Educação de Jovens e Adultos na prisão	-	-	-	-
Ressocialização	-	15	200	307
Sistema Prisional educação	-	-	02	03
Sistema Prisional ressocialização	-	-	-	04
Sistema Penitenciário	-	11	169	245
Política Pública de Educação Penitenciária	-	-	02	-
História prisional	-	-	01	-
Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional	-	-	-	02
Sistema prisional	01	03	120	363
Sistema carcerário	-	02	38	86
Assistência educacional na prisão	-	-	-	-
Política Pública de Educação na Prisão	-	-	-	-
Política Educacional no Sistema Penitenciário	-	-	-	-
Institucionalização da educação na prisão	-	-	-	-
<b>Total produção por período</b>	<b>01</b>	<b>32</b>	<b>544</b>	<b>1.067</b>

**Fonte:** elaborado pela autora a partir das informações disponíveis no repositório da CAPES.

Conforme foi possível verificar, as ramificações temáticas no que tange ao debate acerca da prisão e da educação na prisão, que subsidiarão o tratamento do objeto de pesquisa

proposto nesta investigação, ainda são incipientes nas várias áreas de conhecimento, considerando o lapso temporal de 37 anos (década de 1980 até 2017).

Sobre o processo de institucionalização da educação no sistema prisional, observa-se no período em destaque não haver nenhuma produção até o momento disponível. Porém, as demais temáticas como “Ressocialização”, “Sistema Penitenciário” e “Educação Prisional”, conforme o levantamento realizado, apresentam-se em um quadro evolutivo de produção acadêmica em nível nacional, mais precisamente a partir da década de 2000; já em nível estadual, nota-se que, embora ainda tímida essa dinâmica, as produções começaram a destacar-se, sobretudo a partir da década de 2010.

Todavia, apesar de o processo de produção acadêmica evidenciar-se quantitativamente maior em nível nacional do que em nível estadual, com base nos quadros 1 e 2, é substancial apontar que no estado do Pará essa temática requer reflexões mais consistentes e densas acerca da instituição prisão como espaço de reintegração social, a partir da institucionalização da educação, cujo fundamento ainda se encontra permeado por lacunas informativas que demandam explicações em relação à seguinte questão norteadora: Como se deu o processo de institucionalização da oferta de educação no Sistema Prisional Paraense a partir da Lei de Execução Penal de 1984 até os dias atuais?

Logo, o desencadeamento desta questão possibilitou que outras inquietações surgissem a respeito desse processo de institucionalização da educação, de modo que se pretende compreender, também, sob qual (is) concepção (ões) a oferta de educação se fundamentou desde a promulgação da LEP no SPP. E, ainda, como a política de educação se organizou no SPP a partir das diretrizes institucionalizadas pelos marcos normativos e políticos constituídos pelos órgãos responsáveis pelo processo de reintegração das PESRPL no estado do Pará.

A partir dessas indagações, buscou-se apontar como a educação chegou à configuração de institucionalidade no SPP, com base em duas categorias, *educação* e *prisão*, pois ao recuperar a análise de Onofre (2015, p. 240-241), anteriormente apontada, sobre a oferta de educação no ambiente prisional, é possível entender que existem “duas lógicas opostas” que se manifestam nesse processo (educação e prisão) e que concorrem para a reintegração social da PESRPL.

Baseado nisto, entende-se que a categoria “prisão” historicamente se caracterizou como uma instituição total<sup>9</sup>, conforme discutido por Goffman (1974), cujo isolamento tem por fim fazer o indivíduo incorporar um conjunto de regras institucionalizadas para condicioná-lo

---

<sup>9</sup> Segundo Goffman (1974, p. 11), a instituição total é definida como um espaço no qual um grande número de sujeitos passou a viver distante da sociedade sob normas, regras e disciplina do estabelecimento.

a comportamentos aceitáveis socialmente, de modo que esse modelo exclusivamente segregador sofreu objeção, principalmente a partir da Idade Moderna, em virtude do avanço das ciências e, em particular, do pensamento Iluminista, quando a então instituição prisão rendeu-se à educação para militar em prol da reintegração social dos sujeitos encarcerados (BECCARIA, 2014).

A partir desse movimento surgiu a questão da institucionalização da educação nesses espaços “peculiares”, que já são institucionalizados por uma vigilância absoluta e por regras essencialmente disciplinares e punitivas constituídas historicamente mediante a despersonalização do sujeito e a imposição do controle social (FOUCAULT, 2014; WACQUANT, 2011; GOFFMAN, 1974).

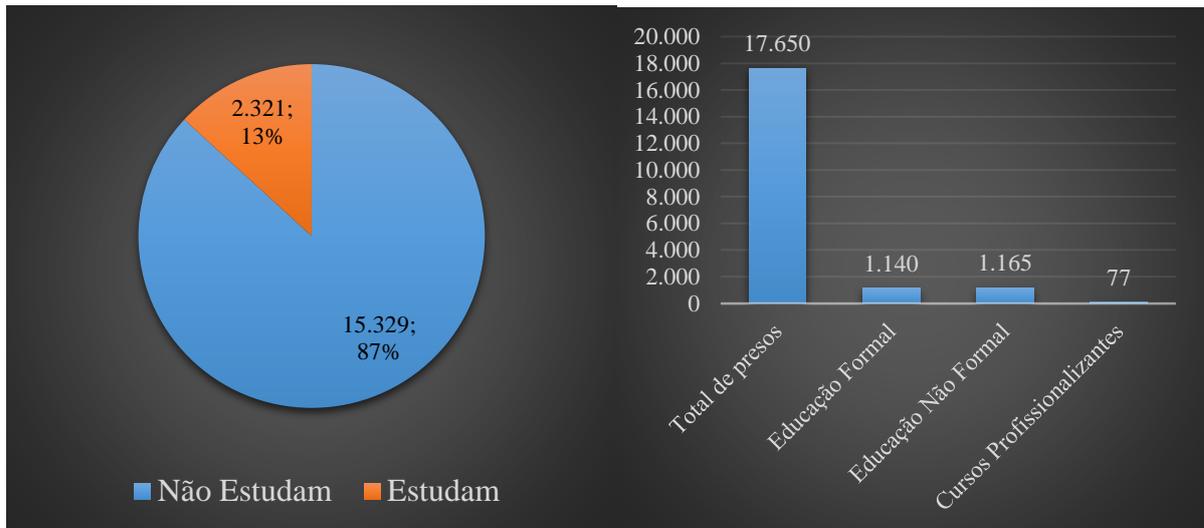
Logo, para que a categoria “educação” pudesse caracterizar-se enquanto proposta de emancipação<sup>10</sup> e assim fosse institucionalizada nesse tipo de instituição total (GOFFMAN, 1974), muitas disputas foram evidenciando-se ao longo de sua oficialização, de modo que a presente proposta se ocupa do objeto de investigação acerca da institucionalização da educação no Sistema Penitenciário Paraense, desde a constituição da Lei de Execução Penal em 1984 até os dias atuais.

Partindo desse pressuposto, observou-se que a educação é operacionalizada e contabilizada no SPP, conforme informações disponibilizadas no site da SUSIPE, com a oferta de Educação Formal caracterizada pelo Ensino Regular (alfabetização, fundamental, médio e superior), Educação Não Formal com Atividades Complementares (cursos livres, aulas de dança, violão) e Cursos Profissionalizantes (cursos acima de 60 h, como mecânica, pedreiro).

Com base nisso, a SUSIPE dispõe mensalmente de relatórios com o quantitativo de sujeitos inseridos nessas atividades educacionais, apresentando-se, por exemplo, no mês de março de 2018 o seguinte cenário, conforme a figura 1:

---

<sup>10</sup> Entendido neste processo, conforme discutido por Adorno (2011), como o meio de superação da barbárie a partir do acesso aos conhecimentos e bens acumulados culturalmente, que possibilitarão uma experiência empírica e substancialmente reflexiva a ponto de tornar o indivíduo um ser social consciente e esclarecido.

**Figura 1**– Inserção da população carcerária em atividades educacionais

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados da SUSIPE em números, março/2018.

De acordo com os dados acima, tem-se, conforme mostrado no lado esquerdo da figura 1, que a Educação Formal, Não Formal e Profissionalizante é contabilizada em um montante apenas (não estudam e estudam), levando-se a inferir que o SPP tem assegurado o processo formativo oficial para cerca de 2.321 sujeitos.

Mas ao se observar o lado direito da figura 1, que apresenta a estimativa quantitativa de sujeitos inseridos por modalidade, é possível concluir que na realidade são atendidos na escolarização oficial apenas 1.140 indivíduos, já que os cursos tanto de Educação Não Formal quanto profissionalizantes não estão previstos no Currículo Oficial da Educação Formal disponibilizada no SPP.

Sobre essa discussão, Trilla (2008, p. 39-40) esclarece que a Educação Formal se caracteriza por toda ação educativa/formativa que se encontra “graduada e hierarquizada orientada à outorga de título acadêmico”, enquanto que a Educação Não Formal se caracteriza “como aquela que se realiza fora do marco institucional da escola ou que se afasta dos procedimentos escolares convencionalmente”.

Nesse sentido, a Educação Formal se diferencia da Não Formal por sua legitimidade perante o Sistema Oficial, que institui, administra, legaliza e valida seus níveis e atos formativos por intermédio de órgãos deliberativos de repercussão geral, como o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação (TRILLA, 2008, p. 32-33).

Já a Educação Não Formal, apesar de se apresentar mais ampla e variada por acontecer em diversos espaços e tempos diferentes da escolarização oficial, se encontra “à margem do organograma do sistema educacional graduado e hierarquizado” (TRILLA, 2008, p. 40), e por

isso não se enquadra necessariamente em uma proposta legalizada e administrada pelos órgãos normativos e deliberativos, o que implicaria uma formação não oficial.

A partir dessa compreensão sobre educação formal e não formal, é possível observar que a SUSIPE contabiliza equivocadamente em seus dados oficiais o quantitativo de presos inseridos em atividades educacionais independentemente da modalidade da qual estejam participando (formal ou não formal), levando a entender com isso que é aplicado o mesmo grau de oficialidade, à educação não formal, que é próprio da educação formal.

No que se refere à demarcação temporal da investigação (desde a LEP), tal escolha se deu em virtude das mudanças ocorridas no sistema político-jurídico do Brasil a partir da década de 80, em especial o direito à educação consagrado na Lei de Execução Penal em 1984 e, posteriormente, reforçado e ampliado pela Constituição Federal de 1988, que passou inclusive a atender àqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade própria (OLIVEIRA, 1999), e por ser considerada uma legislação inovadora na América Latina de abertura e acesso às políticas sociais, conforme afirma Julião (2016, p. 32):

No campo legal, sem sombra de dúvida, o Brasil é reconhecido internacionalmente por sua legislação. Os avanços normativos para a política de restrição e privação de liberdade têm sido analisados como muito positivos por vários países da América Latina, inclusive sendo referência para as suas discussões. Como concepção, é reconhecida como inovadora, pois se fundamenta em uma perspectiva moderna de execução penal que reconhece os sujeitos apenados como cidadãos e garantidores de direitos.

Nessa perspectiva, entende-se que tal recorte temporal não inviabiliza a retomada de discussões anteriores à década de 80, se for levada em consideração a necessidade de recuperar acontecimentos que possibilitem compreender o desencadeamento dos fatos.

Com base nessa decisão, faz-se imprescindível tomar, como orientação e referência, os desdobramentos relativos à inserção da educação nas prisões como política, bem como o direito das PESRPL, para que mediante essa contextualização maior e análise dos eventos se obtenha um conjunto de dados que contribuam para se chegar à finalidade proposta pelo objeto de estudo.

Sendo assim, esta pesquisa tem por objetivo geral investigar o percurso pelo qual a educação se institucionalizou no Sistema Penitenciário Paraense, tomando como marco delimitador a constituição da Lei de Execução Penal em 1984, para que a partir dessa constatação se possam alcançar os objetivos específicos: identificar as concepções que nortearam a oferta de Educação no Sistema Prisional do Estado desde a LEP e analisar a política de educação implementada no Sistema Penitenciário Paraense a partir das diretrizes

norteadoras institucionalizadas pelos marcos normativos e políticos constituídos pelos órgãos executores da política no estado do Pará.

Espera-se com esse percurso suscitar um legado à sociedade paraense sobre a institucionalização da educação nos espaços prisionais como direito inerente do ser humano e dever do Estado, assim como dispor da compreensão do tipo de educação que se disponibilizou ao longo dos tempos para as PESRPL, de modo a assegurar que esses dados subsidiem futuras pesquisas, em face da escassez de investigações deste gênero no estado do Pará, conforme já apontado.

Por conseguinte, há de se considerar que, se investigar a educação na prisão é um grande desafio, recuperar então o processo de sua institucionalização é resgatar do passado informações que coadunam com o tempo presente, tendo porém o devido cuidado de não cair no simplismo explicativo do presente pelo passado ou mesmo traçar cronologicamente fatos sucessivos que determinam o agora (LE GOFF, 1990).

Logo, dada a especificidade do objeto de investigação e a necessidade de interpretar as circunstâncias múltiplas que se dispuseram de um lado no âmbito jurídico, em relação à prisão, e de outro, no âmbito político, em relação ao direito à educação na prisão, o presente estudo sustentar-se-á na pesquisa qualitativa, que, de acordo com Minayo (2001, p. 21-22),

responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Com isso, entende-se que o propósito da abordagem qualitativa para esta investigação não se constitui em um fim em si mesmo, mas visa recuperar fatos sobre o processo de institucionalização da educação no SPP, no sentido de superar o *status quo* da inanidade acerca da temática e assim possibilitar que essa imersão na investigação possa resgatar as nuances pelas quais a educação vem sendo pensada nesse sistema, pois, conforme aponta Chizzotti (2006), a análise qualitativa pode valer-se da multiplicidade interpretativa dos acontecimentos por meio de leituras variadas de modo convergente ou divergente, tendo como base o tempo, o olhar do investigador, as concepções subjacentes e os objetivos pretendentes.

Contudo, há de se considerar que nem sempre a abordagem qualitativa é compreendida como o único caminho, pois embora a pesquisa qualitativa tenha por excelência a função de ampliar o debate inquiridor dos fenômenos sociais, Dal Farra e Lopes (2013, p. 71) alertam que nessa abordagem há certas limitações que “incluem as dificuldades de realizar uma integração confiável das informações obtidas em observações/casos diferentes, assim

como as relações entre eles/elas”, de modo que tal posicionamento se justifica em relação a possíveis análises generalistas realizadas em consequência do baixo acesso a dados e referências; apesar disso, tais fatos são tidos como irrelevantes para alguns pesquisadores qualitativos, diante da complexidade da própria abordagem.

Diante dessa realidade e apesar desse risco iminente, a delimitação dessa abordagem para esta investigação justifica-se, principalmente, pelo próprio legado sociológico consentido pela pesquisa qualitativa, especialmente por ela estar vinculada à análise de grupos marginalizados socialmente, conforme assinalam Chizzotti (2003) e Van Zanten (2004).

Além disso, a pesquisa qualitativa vem sendo desenvolvida na área educacional como método interpretativo de eventos, tanto no interior da escola quanto fora dela, que não podem ser explicados por meio quantitativo (BODGAN; BIKLEN, 1994).

Sendo assim, para subsidiar a escolha da pesquisa qualitativa em consonância à especificidade do objeto de estudo, entende-se que a pesquisa documental possui os subsídios investigativos imprescindíveis para auxiliar no desencadeamento dessa investigação, uma vez que, segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2),

A riqueza de informações que deles [documentos] podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

Com base nisto, entende-se que a utilização dos documentos, sejam eles as fontes primárias<sup>11</sup>, escritos ou não escritos, elaborados para a Política de Educação Prisional no estado do Pará e acessíveis a esta investigação, poderão sinalizar como se desencadeou a institucionalização da educação no SPP, e nesse processo revelar pelo contexto o nível de “maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 2).

Pelos documentos pretende-se também aprofundar as discussões a ponto de suscitar as disputas, concepções, intencionalidades, políticas e estratégias que implicaram a consecução da finalidade maior pela qual a educação foi pensada desde sua origem para os sujeitos dentro da prisão – a ressocialização.

Logo, dada a investigação estar relacionada à inserção da Educação no Sistema Prisional Paraense, a escolha da Pesquisa Documental justifica-se pela possibilidade de direcionar o olhar para o interior de uma instituição punitiva e contraditória, conforme ensina

---

<sup>11</sup>Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 6): “As fontes primárias são dados originais, a partir dos quais se tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, é o pesquisador (a) que analisa”.

Onofre (2016), que, ao mesmo tempo em que cede espaço para a educação servir de instrumento reintegrador, também anula e desconstrói o sujeito.

Nesse sentido, há de se considerar que os desdobramentos ocorridos ao longo do processo de implantação da política de educação para as PESRPL refletem-se na sociedade como realidade dualista, pois ora esse direito é entendido como uma medida necessária ao processo de reintegração social, ora como um privilégio imerecido, apresentando-se desta forma em meio a muitas rupturas, a ponto de não ser “uma sucessão linear de fatos”, conforme assinalado por Rodríguez (2010, p. 36).

Além disso, ao resgatar este assunto peculiar de implementação da educação nas unidades prisionais do estado do Pará, pretende-se superar a visão positivista do registro pelo registro, por análises contundentes, particularmente possíveis sobre os fatos e acontecimentos passados e que coadunem com o presente, de modo a suscitar um legado histórico-social do direito à educação das PESRPL (LE GOFF, 1990).

Para o desencadeamento desse processo, esta investigação contou inicialmente com a revisão da literatura, na qual se apresenta o arcabouço teórico dos debates acerca da instituição prisão e das penas no processo de reintegração social por meio da educação, com o propósito de compreender os vieses tomados, tanto no campo jurídico quanto no político-social, por ambas as categorias, até culminar na institucionalização da educação no Sistema Prisional Paraense.

Ainda na construção dessa etapa, consideraram-se também os avanços ocorridos no campo da política para as PESRPL, principalmente no que diz respeito aos direitos sociais, construídos pelas normativas dispostas no cenário mundial e nacional, a começar, por exemplo, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos (1955), Lei de Execução Penal (1984), Constituição Federal (1988), Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos (1999), Marco de Ação de Dakar (2001), Marco de Ação de Belém (2009), entre outras.

Consequentemente, é imprescindível destacar que, além dessas legislações, há dentre as produções acadêmicas aqueles estudiosos dedicados ao debate acerca do direito à educação, especialmente para jovens e adultos, como: Arroyo (2005), Freire (2005), Gadotti (2009), Saviani (2008), Cury (2002), Oliveira (2015), os quais configuram uma sólida pesquisa tanto no campo dos arranjos sociais, econômicos, culturais e educacionais quanto em relação à dualidade histórica brasileira constituída com base ao acesso à educação para esses sujeitos.

Já em relação à educação e à prisão, além de considerar as legislações e documentos produzidos em nível nacional, como a Constituição Federal de 1988 (CF), Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB), Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), Lei de Execução Penal 7.210/84 (LEP), Resolução nº 02 CNE/CBE, Resolução nº 03 CNPCP-MJ, Projeto Educando para a Liberdade, as quais dão o suporte orientador no sentido do direito e da garantia de atendimento do público que se encontra nesses espaços, foram também consideradas as legislações e documentos em nível local, destacando-se, para isto, a Constituição Estadual de 1989 (CE) e o Plano Estadual de Educação 2014-2024 (PEE), assim como o Memorial da SUSIPE e a *Revista inForm@ção* do Centro de Formação de Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará – CEFOR, a Instrução Normativa nº 01/2009 (IN), os Relatórios de acompanhamento da política de educação nos espaços prisionais, bem como o 1º, 2º, 3º e 4º Termos de Cooperação Técnica Interinstitucional entre SEDUC e SUSIPE, e mais recente com o IFPA, assim como as propostas dos Planos Estaduais de Educação nas Prisões de 2012 e 2015 (PEEP), que ainda não foram oficialmente sancionados, mas que de certa forma orientam a política de oferta de educação no sistema prisional.

Quanto àqueles que discutem a prisão como instrumento de controle e poder sobre o comportamento ilegal dos indivíduos, do mesmo modo em que apontam a educação como instrumento aperfeiçoado de transformação e emancipação dos sujeitos, foram observados Julião (2010), Pereira (2011), Foucault (2014), Onofre (2014), Beccaria (2014), Adorno (2011), Goffman (1974), Mészáros (2008), Wacquant (2011).

Após esse levantamento teórico em torno do debate da prisão como mecanismo de controle social (WACQUANT, 2011) e, em particular, da educação como meio de transformação e emancipação dos sujeitos (ADORNO, 2011), faz-se necessário seguir em direção ao processo de institucionalização da educação nos espaços de privação de liberdade, sobretudo no estado do Pará, utilizando-se, para isto, da aproximação nos documentos que nortearam tal processo a partir da análise documental, pois tal prática “é uma ‘visita’ que o pesquisador faz a documentos que tenham significado para a organização da educação ou do ensino, com o objetivo de empreender uma análise, em geral crítica, das propostas em questão”(TOZONI REIS, 2010, p. 32).

A partir desse direcionamento, será adotada como critério de investigação a seleção de fontes documentais, dentre as quais estão aquelas já mencionadas anteriormente (Constituição Federal de 1988 e Estadual de 1989, Instrução Normativa nº 01/2009, os Termos de Cooperação Técnica, o Plano Estadual de Educação 2014-2024, Propostas dos Planos

Estaduais de Educação nas Prisões de 2012 e 2015, Relatórios, Nota Técnica, entre outros), disponíveis tanto pela vertente do Sistema de Segurança quanto pela vertente da Educação, pois ambas representam o Estado frente à política e à garantia do direito à educação, que ainda não sofreram tratamento investigativo, e caso o tenham, que ainda possam desencadear novas interpretações e discussões.

Quanto à coleta de dados, Tozoni Reis (2010, p. 31) explica que o próprio documento é uma “fonte dos dados”, cabendo ao pesquisador realizar uma seleção que tenha relação direta com o objeto a ser pesquisado.

Dentre as fontes documentais elencadas acima, serão priorizadas aquelas que tenham por escopo o direcionamento da política de educação pelo governo do estado do Pará para o Sistema Penitenciário, assim como serão igualmente priorizados os documentos que abordam o aparelhamento estatal frente à execução da política de oferta de educação no Sistema Prisional Paraense a partir da constituição da Lei de Execução Penal, em 1984, que então inaugurou a garantia da institucionalização da educação nesses espaços.

Tal encaminhamento justifica-se, em princípio, pelo acúmulo de impressões aparentes e latentes que carregam os conteúdos dos documentos, já que estes não estão isentos e muito menos possuem uma neutralidade ideológica (FREIRE, 2011), assim como são eles que balizam e fundamentam as políticas voltadas para os grupos marginalizados socialmente, a ponto de materializar as concepções, intencionalidades e estratégias que permeiam o contexto sócio-histórico de inserção sistematizada da educação nos espaços prisionais do estado do Pará (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009; CONSTANTINO, 2002).

Para auxiliar no desenvolvimento e aprofundamento analítico das informações contidas nos documentos, esta investigação recorreu à técnica de análise de conteúdo, que, segundo Chizzotti (2006, p. 114),

é uma dentre as diferentes formas de interpretar o conteúdo de um texto que se desenvolveu, adotando normas sistemáticas de extrair os significados temáticos ou os significados lexicais, por meio dos elementos mais simples de um texto. Consiste em relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou ideias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo seu autor.

A partir desse posicionamento e dada a amplitude interpretativa dos documentos que a análise de conteúdo pode viabilizar para a compreensão dos fatos, tal escolha se deu em virtude da capacidade analítica interpretativa dos dados, o que, segundo Triviños (1987, p. 160), pode ser o meio de “desvendar as ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios e diretrizes, etc., que à simples vista não se apresentam com a devida clareza”, tendo o devido cuidado de articular-se ao referencial teórico em voga para suscitar as

inferências necessárias ao desvelamento que sustentou o processo de institucionalização da educação no sistema prisional, uma vez que a técnica de análise de conteúdo, conforme Constantino (2002, p 188),

Tem como primeiro objetivo buscar sentido ou sentidos no texto e fundamenta-se nos pressupostos da concepção dinâmica da linguagem, entendida como construção real de cada sociedade e como expressão da existência humana; elaborando e desenvolvendo representações, em todos os momentos históricos.

Sustentado nisso, o processo da análise obedeceu às seguintes etapas, conforme classificado por Bardin (2009, p. 121).

Na **Pré-análise**, a finalidade foi separar e organizar todo o material analisado, para “a formulação das *hipóteses* e dos *objetivos* e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”. Nesta fase foram examinados os documentos que estiveram acessíveis, conforme já mencionado anteriormente, e que transitaram na esfera do processo de institucionalização da educação no Sistema Penitenciário do estado do Pará, tomando-se como marco temporal a constituição da LEP em 1984.

Entende-se que essa proposta de realizar o levantamento e o exame inicial dos documentos que nortearam a institucionalização da educação no Sistema Prisional Paraense permitiu a ocorrência de uma leitura flutuante; isto quer dizer que todo o material selecionado e recolhido foi lido para assegurar a aproximação das primeiras impressões possíveis entre as hipóteses iniciais e o referencial teórico discutido.

Sendo assim, cabe destacar que o objetivo desta análise de conteúdo dos documentos correlaciona-se com os dois objetivos específicos desta investigação, que são: a) identificar as concepções que nortearam a oferta de educação; e b) analisar a Política de Educação no Sistema Penitenciário Paraense, tendo por hipóteses preliminares três suposições: A educação instituída no SPP foi pensada, planejada e implementada de modo aligeirado, mínimo. Houve a articulação de uma concepção que levasse em consideração o indivíduo, o mundo e os espaços e tempos de aprendizagem condizentes com as especificidades dos sujeitos em situação de restrição e privação de liberdade. Estava a política de educação prisional sendo realmente compreendida e implementada no SPP a ponto de reintegrar a PESRPL à sociedade paraense.

Para Bardin (2009, p. 124), esse exercício de realizar a formulação do objetivo e o levantamento das hipóteses possibilita ao pesquisador obter um direcionamento da análise, pois “uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos da análise” e o “*objetivo* é a finalidade geral a que

nos propomos (ou que é fornecida por uma instância exterior), o quadro teórico e/ou pragmático, no qual os resultados obtidos serão utilizados”.

Antes de prosseguir, vale ressaltar que essas etapas não estiveram fechadas, uma vez que ao longo desse percurso outros documentos surgiram para acrescentar novos dados e informações, sendo, pois, a técnica de análise de conteúdo flexível nesse sentido (BARDIN, 2009, p. 121).

Já na etapa de **Exploração do Material**, Bardin (2009, p. 127) explica que essa fase somente será de fato efetiva se a anterior (Pré-Análise) for bem executada; isto significa dizer que se chegou ao momento da “análise propriamente dita”, ou ainda, “a aplicação sistemática das decisões tomadas” sobre os documentos analisados.

De posse das informações, chegou-se à última etapa, que é o **Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação**, cujos primeiros dados e impressões obtidas através da pré-análise e da exploração do material dos documentos são ainda, para Bardin (2009, p. 127), os “resultados em bruto”, os quais, para esta investigação, possibilitaram anunciar as concepções que nortearam ou vêm norteando a educação no SPP e a configuração da política de educação prisional no estado do Pará, devendo, pois, estes posteriormente passar por tratamento, ou melhor, uma reanálise ou ainda, como define Bardin (2009, p. 129), pela codificação<sup>12</sup> das informações, a qual poderá “propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objectivos previstos –, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”.

Para a fase do *tratamento dos resultados* é importante frisar que os documentos passaram pelo refinamento dos dados, que transitaram de uma escala de maior para menor complexidade.

Esse procedimento permitiu extrair dos documentos as unidades de contexto<sup>13</sup>, que funcionam como codificadores das unidades de registro, ao favorecem uma compreensão mais ampliada da mensagem (BARDIN, 2009, p. 133); em seguida, essas unidades de registro foram examinadas na perspectiva das coocorrências<sup>14</sup> da análise de contingência, entendida

---

<sup>12</sup>A codificação, para Bardin (2009, p. 129), “corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão”.

<sup>13</sup> Ainda para Bardin (2009, p. 133): “A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registro”.

<sup>14</sup> A coocorrência, para Bardin (2009, p. 257-258), “procura extrair do texto as relações entre os elementos da mensagem, ou mais exactamente, dedica-se a assinalar as presenças simultâneas (coocorrência ou relação de associação) de dois ou mais elementos na mesma unidade de contexto, isto é, num fragmento de mensagem previamente definido”.

como um mecanismo que leva em consideração as relações que possuem as mensagens designadas nos documentos analisados com o processo de institucionalização da educação nos espaços prisionais paraenses.

Quanto às inferências dos documentos, entende-se que estas correspondem ao conjunto de fatores ligados à comunicação que seguramente a mensagem transmite e que a análise de conteúdo suscita.

Sendo assim, constatou-se nesse processo o **emissor**, que para esta investigação se materializou na figura representativa do Estado como promotor das legislações; o **receptor**, cuja legislação se direcionou à massa de sujeitos em restrição ou privação de liberdade; e a **mensagem**, a qual “constitui o material, o ponto de partida e o indicador sem o qual a análise não seria possível!” (BARDIN, 2009, p. 164), sendo, pois, toda informação aparente e latente imersa em um contexto histórico direcionada a um público específico.

Logo, para a interpretação da análise, levou-se em consideração que esta investigação tem uma vertente mais qualitativa do que quantitativa e por isso se constituiu um procedimento exploratório válido, “sobretudo, na elaboração de deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa e não em inferências gerais”, sendo, pois, basilares nesse processo o **sentido** e o **contexto** pelo qual os documentos foram constituídos com vistas à institucionalização da educação no SPP (BARDIN, 2009, p. 141).

Desta forma, com base nos procedimentos apontados pelos autores do campo metodológico, como Bardin (2009), esta investigação analisou todos os documentos disponíveis, sendo, deste modo, possível contatar ao longo desse processo que a educação que vem sendo pensada para os sujeitos em privação de liberdade no SPP transita ora por propostas de cunho terapêutico e moralista ora para o capital.

Com isso, entende-se que o levantamento documental do processo de institucionalização da educação no SPP não se esgota simplesmente no desencadeamento dos fatos, mas necessariamente na contextualização de concepções e estratégias que fundamentaram a oferta de educação nas prisões do estado do Pará, de modo a subsidiar futuras pesquisas no campo acadêmico.

Nesse sentido, optou-se por dividir a presente dissertação em Introdução, dois Capítulos e as Considerações Finais, de modo que, na Introdução, apresenta-se a contextualização das principais expressões do debate em torno das disputas no campo da prisão e do direito da PESRPL à educação, além da motivação que norteou esta pesquisa, assim como o objeto de estudo, os objetivos e a metodologia que conduziu o desenvolvimento desta investigação para alcançar seus fins.

O primeiro capítulo, sob o título “**A prisão e as concepções de educação no Sistema Prisional Paraense**”, tratou de descortinar o processo de constituição da prisão e das penas, para em seguida constatar como vem configurando-se o debate acerca da inserção da educação no sistema prisional, e em particular no sistema prisional paraense, finalizando, portanto, com as concepções que vêm norteando a oferta de educação nas prisões paraenses a partir da modalidade de ensino disponível para esses sujeitos.

Em relação ao segundo capítulo, intitulado “**As diretrizes norteadoras da política de educação no sistema penitenciário paraense a partir de 2006**”, analisou-se a política de educação implementada no Sistema Penitenciário Paraense a partir das diretrizes norteadoras institucionalizadas pelos órgãos executores da política no estado do Pará.

Por fim, apresentam-se as Considerações Finais, nas quais foi possível, após a constatação de como a educação se institucionalizou no SPP, inferir sobre as principais concepções que, ao longo desse percurso, têm subsidiado esse movimento de inserção da Educação no Sistema Prisional do Estado do Pará, assim como apontar como a política de educação foi tomando espaço e forma no Sistema Penitenciário Paraense.

## **2 A PRISÃO E AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL PARAENSE**

O presente capítulo tem por escopo identificar as concepções que nortearam a oferta de educação no Sistema Prisional Paraense. Para isto, tomou como principal eixo da discussão as diferentes finalidades da pena, uma vez que a cada ciclo histórico estas evoluíram, para além de fortalecer o poder do Estado e os interesses das classes dominantes, influenciar a organização do processo educativo dentro da prisão com “fundamentos de uma determinada prática, o modo de conceber um determinado conhecimento educativo” (PEREIRA, 2018, p. 247).

Para a sistematização dessa discussão, optou-se por subdividir este capítulo em três subitens, de modo que o primeiro retrata brevemente a respeito da evolução dos fins da prisão e das penas, pois ao se interceptar o debate dos direitos humanos, propôs-se a prisão em um espaço possível de reabilitação do sujeito delinquente e o consequente ajustamento e implementação de modelos educativos na prisão.

No segundo subitem, buscou-se, com apoio nas discussões da seção anterior, constatar aproximadamente as concepções que vêm norteando o processo educativo das pessoas encarceradas no estado do Pará a partir da organização do Sistema Prisional Paraense. Já o terceiro e último subitem ocupou-se em apresentar os modelos de educação mais recentes propostos no SPP e que têm norteado o processo educativo das PESRPL desde a adesão do estado ao Projeto Educando para a Liberdade.

### **2.1 UMA BREVE VOLTA AO TEMPO SOBRE A PRISÃO E AS PENAS**

Ao esboçar uma breve retrospectiva sobre o surgimento da prisão e das penas, constata-se inicialmente que a ideia de prisão surge ainda na Antiguidade, quando o encarceramento, principalmente de escravos, servia tão somente para custodiá-los a fim de evitar uma possível fuga.

Os espaços destinados à tutela dos indiciados nesse período resumiam-se a recintos absolutamente insalubres, de modo que esses lugares ficavam distribuídos “entre encarceramentos subterrâneos, calabouços em palácios e nas fortalezas, onde os tipos de indivíduos, mulheres, velhos e crianças, aguardavam a morte” (MENEZES, 2014, p. 2).

Nesse tipo de prisão-custódia, que ainda não tinha caráter de pena, pretendia-se materializar no tecido social um controle punitivo retributivo, baseado no princípio da Lei de

Talião<sup>15</sup>, “olho por olho e dente por dente”, de modo que o sujeito, por seu ato considerado ilícito, deveria ser castigado da forma mais perversa possível, com uma ação de dor e sofrimento no corpo, manifestada publicamente por meio de mutilações e açoites, chegando até mesmo à máxima pena de morte (AMARAL, 2013; MENEZES, 2014).

Esse modelo de prisão-custódia continuou sendo praticado até a Idade Média, quando progressivamente a Igreja Católica ascendeu hegemonicamente ao poder e difundiu o Direito Canônico<sup>16</sup>. De início esse direito destinava-se tão somente ao disciplinamento dos membros da Igreja católica, que, reclusos em um espaço conhecido como prisão-convento, puniam seus corpos a fim de corrigi-lo e elevá-lo novamente a Deus.

Segundo Bitencourt (2011, p. 38), essa síntese de enclausuramento, associada à penitência do corpo propagada pela Igreja Católica, aguçou o interesse dos governantes durante a transição da Idade Antiga para a Média, a ponto de a prisão-custódia perder sua capacidade de expressar no coletivo social a retribuição do mal praticado.

Com isso surgia uma nova prática punitiva, assentada não mais somente no corpo, mas especialmente no controle socioeconômico, que destinou muitos desafortunados do medievo às prisões, uma vez que nesse período “os indivíduos eram submetidos ao arbítrio dos governantes que empunham as penalidades de acordo com a sorte e status social a qual pertencia o acusado” (MENEZES, 2014, p. 2).

Isso contribuiu sobremaneira para a instauração de um clima tendencioso de controle e vigilância absoluta tanto dos governos quanto da Igreja sobre a população, permanecendo assim até a Idade Moderna, quando se desencadeou uma contrarreforma no Sistema Penal<sup>17</sup>, em decorrência dos avanços e das transformações que vinham fortalecendo-se no âmbito da política, ciência, economia e sociedade à luz do Pensamento Iluminista (CORSI, 2016).

A princípio o reflexo desse movimento foi a promulgação da primeira Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789, que instituiu “os Direitos naturais, inalienáveis e sagrados do Homem” (DECLARAÇÃO..., 1978), em oposição às práticas punitivas cruéis

---

<sup>15</sup> Conhecido desde o código do rei Hamurábi da Babilônia, o termo “talião” refere-se à reciprocidade, ou seja, à “retaliação” de um crime: se roubou, será roubado, se matou, será morto, e assim por diante. Disponível em: <<https://portalcognoscere.wordpress.com/tag/lei-de-taliao/>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

<sup>16</sup> Segundo Bitencourt (2011, p. 35), “O direito canônico contribuiu consideravelmente para com o surgimento da prisão moderna, especialmente no que se refere às primeiras ideias sobre a reforma do delinquente”.

<sup>17</sup> Na transição do medievo para a modernidade, a industrialização e o acúmulo de capital nos grandes centros urbanos promoveram a movimentação de muitos indivíduos do campo para a cidade, os quais passaram a compor uma estatística precarizada de vulnerabilidade social, e consequentemente aumentando os índices de delinquência, de modo que: “Por razões de política criminal era evidente que, ante tanta delinquência, a pena de morte não era uma solução adequada, já que não se podia aplicar a tanta gente”(BITENCOURT, 2011, p. 37).

que eram então executadas nas prisões, sendo impreterível, para isto, “a reforma do sistema punitivo” (BITENCOURT, 2011, p. 52).

Essa reforma, no entender de Julião (2010, p. 531), embora tenha possibilitado incorporar ao sistema prisional “o conceito de reinserção, reabilitação social, ressocialização” a partir do debate da humanização da pena, também tratou de “controlar o indivíduo, neutralizar a sua periculosidade, modificar suas disposições criminosas”.

Posto isto, em pleno século XVIII, Beccaria<sup>18</sup>, comprometido com essa discussão, buscou à luz do Iluminismo argumentos para subsidiar sua refutação ao modo como a prisão e o ato de punir se constituíam, chegando à máxima de que “É preferível prevenir os delitos a ter de puni-los” (BECCARIA, 2014, p. 94).

Para ele era essencial reformular o sistema penal vigente, caracterizado como “desumano, impreciso, confuso e abusivo” (BITENCOURT, 2011, p. 53), por uma arqueologia jurídica em que atribuísse às penas “um caráter técnico” sobre o qual o “princípio da proporcionalidade” garantisse o equilíbrio entre os delitos e as penas (OLIVEIRA FILHO, 2013, p. 1).

Sobre isto, Beccaria propôs, por exemplo, que a pena de morte e a tortura fossem banidas. Expôs um conjunto de reformas necessárias à prisão e às penas e advertiu sobre um caminho possível para se evitar a aproximação dos homens à criminalidade, concluindo assim que, “finalmente, a maneira mais segura, porém ao mesmo tempo mais difícil de tornar os homens menos propensos à prática do mal, é aperfeiçoar a educação” (BECCARIA, 2014, p. 98).

Com essa proposta de reformulação, o Sistema Penal, especialmente o europeu a partir da Idade Moderna, empreendeu um novo debate no meio jurídico-social de defesa da não eliminação do sujeito preso, mas sim da sua (re) forma no sentido de torná-lo útil e produtivo à sociedade, que ora se ajustava à economia capitalista como “alternativa para coibir a vagabundagem e disciplinar o trabalhador no mundo industrial” (CHIAVERINI, 2009, p. 8), apropriando-se “dos corpos não para destruí-los, mas para tirar deles o máximo de proveito possível” (SOUZA, 2015, p. 391).

Comprometido assim com a perspectiva de “reformatar o delinquente”, o sistema penal implementou a ideia de recuperação do criminoso fundamentado em um tratamento

---

<sup>18</sup>Foi dessa confluência de ideias que em 1764, aos 27 anos, Cesare Bonessana (1738–1794), também conhecido como Marquês de Beccaria, inspirado por Montesquieu, Rousseau, D’Albert, Diderot e Hume, publica em Milão um opúsculo que mudaria os rumos do Direito Penal mundial. Ele escreveu uma obra de grande vulto que viria a se transformar na grande referência de transformação das formas de execução das penas e que ainda é atual, a obra *Dei Delittie delle Pene (Dos Delitos e Das Penas)*, publicada pela primeira vez sem nome em Livorno, no ano de 1764 (GARUTTI; OLIVEIRA, 2012, p. 9-10).

educativo-correcional<sup>19</sup>, que considerava como medida educativa três estratégias disciplinares: o trabalho, a punição física e a instrução religiosa (BITENCOURT, 2011, p. 40).

Em razão dessa proposta, o espaço prisional passou por readequações arquitetônicas, cujos principais projetos, dentre outros, foram o sistema penitenciário da Pensilvânia<sup>20</sup>, o de Auburn<sup>21</sup> e o Irlandês<sup>22</sup>.

Cada modelo arquitetônico orientava-se a partir de um sistema normativo-disciplinar, que para Goffman (1974) se define em uma instituição total cuja finalidade é isolar o indivíduo do mundo externo para introduzi-lo em um subsistema de regras institucionalizadas que manipulam os comportamentos, associado a uma tecnologia de vigilância ou, como expressa Foucault (2014, p. 27), “uma tecnologia política do corpo”, que suprime a identidade do indivíduo para torná-lo inabilidoso ante o processo de “retomada de seus direitos civis quando em liberdade” (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 55).

Baseado nisso surgiu o modelo pensilvânico, cuja proposta sustenta-se no isolamento absoluto associado à reflexão e à leitura bíblica; além do mais, não era permitido o trabalho nem contato com outros internos, pois “no regime adotado na Filadélfia, as únicas operações da correção do indivíduo foram a consciência e a arquitetura que isolava o indivíduo de todo contato com outro ser humano” (OLIVEIRA, 2007, p. 5).

Segundo Bitencourt (2011, p. 82), esse modelo pensilvânico mostrou-se ineficaz, falho e desumano por haver induzido muitos internos ao suicídio ou à loucura, já que o isolamento total era considerado a pior tortura, de modo que esse modelo não conseguiu “servir à reparação dos condenados corrigíveis [...] precisamente porque desabilita, em vez de fortalecer o sentido moral e social do condenado”.

Tal fato abriu caminho para um novo modelo, o de Auburn, que para Oliveira (2007, p. 5) diferenciava-se do pensilvânico somente em relação à prática laboral, que no sistema auburniano era estimulado no sentido de ensinar um ofício, ocupar o tempo e satisfazer as necessidades dos internos como parte do processo de reabilitação.

---

<sup>19</sup>Surgem instituições correcionais na Inglaterra, as *houses of correction* ou *bridwells*, as *workhouses*; e em Amsterdam, as *rasphuis* e as *spinhis* (BITENCOURT, 2011, p. 39).

<sup>20</sup>Segundo Oliveira (2007, p. 2), “Este modelo prisional foi adotado no presídio da cidade de Filadélfia, nos Estados Unidos, em 1790, por William Penn”.

<sup>21</sup>Ainda segundo Oliveira (2007, p. 5), “O modelo Auburniano surgiu em 1821, na cidade de Nova York, na prisão de Arburn, daí o seu nome”.

<sup>22</sup>Baseado em uma proposta progressiva da pena: “Seu idealizador foi Walter Crofton, que no ano de 1853, elaborou um sistema com quatro fases a serem percorridas pelo condenado” (OLIVEIRA, 2007, p. 6).

Cabe destacar que essa proposta foi imediatamente refutada por associações sindicais, que arguíam sobre uma possível “competição com o trabalho livre” (BITENCOURT, 2011, p. 90), alegando que a mão de obra advinda do cárcere era desqualificada para ocupar os postos de trabalho das indústrias e fábricas.

Apesar dessa objeção por parte dos sindicatos, verifica-se que o lado positivo proposto por esse modelo era o trabalho, porém o lado negativo era que o sistema auburniano empregava veementemente um regime disciplinar que utilizava castigos corporais excessivamente cruéis (BITENCOURT, 2011).

Como é possível observar, os sistemas penitenciários pensilvânico e auburniano não se mostraram eficientes em suas propostas de reabilitação dos delinquentes, a ponto de surgir a partir do século XIX um novo modelo, baseado em um regime progressivo da pena conhecido como sistema penitenciário irlandês, que segundo Bitencourt (2011, p. 97-98) pretendia:

distribuir o tempo de duração da condenação em períodos, ampliando-se em cada um os privilégios que o recluso pode desfrutar de acordo com sua boa conduta e o aproveitamento demonstrado do tratamento reformador. Outro aspecto importante é o fato de possibilitar ao recluso reincorporar-se à sociedade antes do término da condenação. A meta do sistema tem dupla vertente: de um lado pretende constituir um estímulo à boa conduta e à adesão do recluso ao regime aplicado, e, de outro, pretende que esse regime, em razão da boa disposição anímica do interno, consiga paulatinamente sua reforma moral e a preparação para a futura vida em sociedade.

Sob esta perspectiva o preso passaria por quatro etapas: reclusão celular diurna e noturna; reclusão noturna e trabalho diurno; período intermediário (quando o preso era transferido para uma prisão especial onde ele poderia trabalhar inclusive fora da prisão), até chegar à liberdade condicional, que antecedia a liberdade definitiva (BITENCOURT, 2011, p. 101-102).

Esse sistema irlandês, mesmo sendo melhor ponto de vista do tratamento penal, acabou recebendo diversas críticas, principalmente por ser considerado um modelo extremamente automatizado e indiferente aos fenômenos e às causas da criminalidade, de modo que Ferri revela que “a progressão ou regressão (das penas), fundamentada em um regulador automático com o número de fichas ganhas ou perdidas, não tinha mais que um valor puramente negativo, analisado do ponto de vista humano e psicológico” (apud BITENCOURT, 2011, p. 109).

A fragilidade desse modelo progressivo associado à pressão dos organismos internacionais que impunham às lideranças mundiais a responsabilidade de “estabelecer normas para uma vida pacífica e digna” (RIZZI; GONZALEZ; XIMENES, 2011, p. 15), incitou novamente uma intensa reforma no sistema prisional, de modo que as discussões

caminharam em direção à necessidade da individualização<sup>23</sup> das penas e a defesa de um regime penitenciário que zelasse por “uma vida em comum mais racional e humana” (BITENCOURT, 2011, p. 110).

Com isso os sistemas penais foram provocados a assumir o compromisso com o princípio da dignidade humana reinstaurado em 1948 com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) como eixo norteador do tratamento penal, a fim de transformar a prisão em um espaço humanizado para que a pessoa, mesmo sob a condição de restrição ou privação de liberdade, continuasse desenvolvendo-se dignamente enquanto ser humano, com acesso aos direitos sociais e, particularmente, à educação, conforme se destaca na seção seguinte.

### **2.1.1 O direito à educação das pessoas em privação de liberdade**

Com os debates no âmbito do tratamento penal em voga, é importante salientar que o acesso à educação se estendeu às pessoas em privação de liberdade no sistema prisional não por se tratar de um benefício, mas por constituir um direito garantido por marcos normativos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que desde 1948 vem orientando os estados a assumirem internacionalmente o compromisso de garantir acesso de todos – homens e mulheres, à formação elementar obrigatória e gratuita, ao ensino técnico-profissional e ao ensino superior, a fim de tornar possível o “pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (Artigo 26, DUDH, 1947).

Por ser extensivo e universalmente garantido a todo ser humano, o direito de acesso das PESRPL à educação no sistema prisional constitui-se como elemento fundamental no processo de reintegração à sociedade, devendo, portanto, estar “[...] assegurada como dever do Estado, por meio da formulação e execução de políticas públicas” (GRACIANO, 2005, p. 10).

Como direito, além da DUDH, outros dispositivos normativos surgiram para ratificar que as PESRPL devem ter garantido seu acesso à educação na prisão, como as Regras Mínimas para Tratamento de Reclusos, ou Regras de Mandela, estabelecidas em 1955 pela Organização das Nações Unidas (ONU), que propôs orientar os sistemas prisionais do mundo

---

<sup>23</sup>Para Silva (2015, p. 292), “a chamada individualização da pena consiste em mensurar a pena ao caso concreto, tendo em vista que cada indivíduo possui um histórico pessoal, o qual deve receber a punição que lhe é devida [...]. Em suma, tal princípio reflete o pensamento de que a pena deve ser proporcional à lesão ao bem jurídico tutelado e a medida de segurança à periculosidade do agente”.

sobre o tratamento humanizado dos sujeitos em privação de liberdade, dada a diversidade e realidade de cada país, fundamentada em uma proposta de recuperação dos detentos através da “assistência, educação, trabalho e na disciplina” (ASSIS, 2007, p. 2).

Revisadas em 2016, as Regras de Mandela passaram por uma atualização a fim de reiterar a responsabilidade dos estados-membros ante a garantia de proteção e respeito à dignidade humana das pessoas que se encontram em restrição e/ou privação de liberdade e ampliar os debates do tratamento penal à configuração dos direitos humanos.

No que concerne à formação educacional, o documento manteve a obrigatoriedade da educação para analfabetos e jovens presos, integrada, preferencialmente, ao sistema oficial de educação para que, quando em liberdade, o sujeito pudesse continuar estudando.

Além disso, o documento acrescentou que os sistemas prisionais devem organizar a oferta a partir de um plano individualizado no qual sejam priorizadas as necessidades individuais dos presos mediante seu histórico social e criminal, suas perspectivas e aptidões (BRASIL, 2016).

No Brasil, o direito da pessoa presa à educação ganhou legitimidade no âmbito jurídico especialmente a partir da disposição da assistência educacional na Lei de Execução Penal nº 7.210/84 (LEP)<sup>24</sup>, reforçada posteriormente pelo artigo 205 da Constituição Federal de 1988.

À vista disso, o direito do preso e do internado à educação na LEP compreende a instrução escolar e a formação profissional (Art. 7, LEP, 1984), mas como obrigatório o artigo 18 aponta somente o ensino fundamental, e apenas recentemente, em 2015, a norma incluiu assegurar a oferta do ensino médio, de modo que Graciano (2005, p. 27) faz a seguinte observação:

No caso brasileiro, a ampliação do acesso à educação formal tem ocorrido mais por pressão da sociedade civil, do que pelo cumprimento espontâneo de compromissos internacionais assumidos pelo Estado. Reafirma-se, assim, a ideia de que a inscrição em normas é mais um instrumento de luta política pela conquista do direito do que propriamente sua garantia.

Para Bobbio (2004, p. 25), essa tensão constante entre direito e garantia de direitos procede principalmente de problemas políticos, visto que “Não se trata mais de saber quais e

---

<sup>24</sup>A LEP “foi elaborada com fundamento nas ideias da Nova Defesa Social e tendo como base as medidas de assistência ao condenado” (Parecer CNE/CEB nº 4/2010, p. 8). Essa Nova Defesa Social, segundo Amaral (2013), embora defenda a ressocialização do delinquente, põe esse indivíduo como objeto de investigação, devendo, portanto, ser retirado do convívio social para ser reformado a partir de um “pacote” formativo/disciplinar estatal mais humanizado.

quantos são esses direitos, [...] mas sim qual o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados”.

Na perspectiva de continuar reafirmando o direito da pessoa presa à educação, em 1990 o Conselho Econômico e Social da ONU, através da Resolução 1990/20, recomendou aos estados-membros que a oferta de educação nas prisões fosse destinada a todos os privados de liberdade, fundamentando-se em três ações: prevenir delitos; reinserir na sociedade; e reduzir a reincidência.

Para garantir que tais objetivos fossem de fato alcançados, a Resolução 1990/20 enfatizou ainda a necessidade de a oferta de educação na prisão ser a mais diversa possível, tanto na Educação Básica quanto em programas de formação profissional, respeitando, para isto, as especificidades dos sujeitos.

No bojo dessa competência, em 1994, por deliberação da ONU, o Brasil voltou a legislar pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) sobre o direito da pessoa presa à educação, estabelecendo no Capítulo XII da Resolução nº 14/94<sup>25</sup> a obrigatoriedade da instrução escolar (ensino fundamental) e a alfabetização nos sistemas prisionais do país.

Posteriormente, em 1996, foi homologada a lei que rege a educação nacional – Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação, que então deu maior destaque para a Educação de Jovens e Adultos sem, contudo, especificar determinados campos de atuação. Deste modo, a educação voltada à pessoa em privação de liberdade foi particularizada pelo Conselho Nacional de Educação somente em 2010, quando houve uma inclinação clara dessa oferta com a disposição das Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (GRACIANO; SCHILLING, 2008).

Diferente, por exemplo, da Argentina, que em 2006 regulamentou a modalidade de educação nas prisões em sua Lei de Educação Nacional, em resposta a um longo caminho de construção e fortalecimento da oferta de educação em ambientes prisionais pelo país, incorporando finalmente essa modalidade na legislação educacional como direito da pessoa em situação de encarceramento, como explica Pallini (2010, p. 44):

La finalidad de esta etapa fue instalar el tema en las agendas políticas y su máxima expresión como cierre y apertura lo constituye la inclusión en la nueva Ley de Educación 26.206 promulgada al finalizar el 2006. La Ley asume a la educación en contextos de encierro como una de las ocho modalidades del sistema educativo,

---

<sup>25</sup>Esta resolução trata das Regras Mínimas para o Tratamento de Presos no Brasil.

junto a educación rural, educación de jóvenes y adultos, educación intercultural bilingüe, educación especial, entre otras.

Sobre esse aspecto, considera-se de suma importância o tratamento individualizado da educação em prisões em normativas como medida protetiva da garantia do direito da pessoa encarcerada à educação (BOBBIO, 2004), principalmente pelo fato de a educação nas prisões brasileiras ainda se encontrar em “uma situação de invisibilidade”, seja pela tardia intervenção regulatória do Ministério da Educação (MEC) ou pelo descaso do Estado em assegurar o compromisso de garantir o direito à educação nas prisões frente à autonomia concedida aos sistemas prisionais estaduais, que por sua vez (re) interpretam a política para muitas vezes (des) construí-la, como apontam Graciano e Schilling (2008, p. 111-114).

Além disso, essa ausência da educação em prisões na lei de educação no país abre precedentes para que o direito e a garantia de acesso à educação no sistema prisional ganhem uma conotação de descontinuidade, haja vista a oferta estar atrelada aos interesses e intempéries dos representantes e executores dessa política no contexto estadual, que a cada ciclo de mudança de governo assumem ou não esse compromisso, e ainda o ciclo vicioso dos projetos/convênios, que, com prazo de validade, assumem a forma de garantia da oferta de educação no sistema prisional.

No campo educativo, os debates acerca do direito da pessoa encarcerada à educação encontraram espaço com maior propriedade nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA), especialmente a partir da V CONFINTEA, realizada em Hamburgo, Alemanha, em 1997, onde se chegou à máxima “aprendizagem ao longo e ao largo da vida” (IRELAND; SPEZIA, 2012, p. 211).

Nessa V CONFINTEA houve particular importância e atenção aos segmentos sociais mais vulneráveis, sobretudo, os encarcerados, a ponto de a *Declaração de Hamburgo* orientar os países a “Reconhecer o direito de detentos à aprendizagem” – item 47, e reafirmar que os muitos jovens e adultos que se encontram encarcerados também têm direito a uma proposta pedagógica mais adequada possível às suas necessidades, de modo que o processo deve ocorrer segundo Ireland e Spezia (2012, p. 235-236):

- a) informando os presos sobre oportunidades de educação e de formação existentes em diversos níveis, e permitindo-lhes o acesso a elas;
- b) elaborando e pondo em marcha, nas prisões, amplos programas de educação, com a participação dos detentos, a fim de responder a suas necessidades e aspirações de aprendizagem;
- c) facilitando a ação de organizações não governamentais, de educadores e de outros agentes educativos nas prisões, permitindo, assim, aos detentos, o acesso a instituições educativas, estimulando iniciativas que tenham por fim conectar cursos dados na prisão com os oferecidos fora dela.

Mesmo com todas essas recomendações, o direito da pessoa em privação de liberdade à educação somente retornou às agendas políticas no Brasil em 2005, a partir da mobilização do Ministério da Justiça (MJ), com o lançamento do Projeto Educando para a Liberdade como política de educação voltada ao segmento prisional no país.

Pouco tempo depois, mais precisamente em 2009, a cidade de Belém, Pará, sediou a VI CONFINTEA (Conferência Internacional de Jovens e Adultos), cujo tema Direito da Pessoa Encarcerada à Educação foi novamente tratado, reiterando-se aos estados, no documento *Marco da Ação de Belém*, a recomendação de assumirem o compromisso de “oferecer educação de adultos nas prisões, apropriada para todos os níveis” (alínea (e) do item 5).

Como parte desse processo o MJ tratou de legislar sobre o tema ainda em 2009, no domínio da política criminal, com a publicação da Resolução nº 03, de 11/03/2009, para reafirmar e repactuar através das Diretrizes Nacionais a oferta de educação em estabelecimentos penais, bem como a responsabilidade representativa do Estado e dos vários órgãos envolvidos quanto a essa garantia com base nos meios e fins da educação e da execução penal.

Decorrido um ano da implementação dessa resolução do MJ, o MEC também legislou nessa esfera pela competência educacional, dispondo da Resolução nº 02 CNE/CBE, de 19/05/2010, para definir as Diretrizes Nacionais de oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, que por sua vez recuperou a proposta da Resolução nº 03/2009 do MJ para reiterar as orientações, meios e fins da oferta de educação nas prisões.

De 2010 em diante algumas normativas surgiram e outras foram atualizadas com o propósito de fortalecer o direito da pessoa encarcerada à educação no país, como o caso da remição da pena pelo estudo, incluída na LEP a partir de 2011, assim como as Diretrizes Básicas para arquitetura prisional, também de 2011, que orientam a construção de espaços destinados às atividades de ensino formal, informal e profissionalizante.

Com relação à remição da pena pela leitura, há de se considerar que, embora não haja ainda uma lei nacional aprovada nesse sentido, muitos estados brasileiros vem promovendo por iniciativa própria projetos que contemplam essa proposta, como aqui no estado do Pará, que desde 2003 implementa a remição da pena pela leitura; e, mais recentemente, a remição da pena pelo xadrez, através da Portaria nº 001/2016 do Tribunal de Justiça do Pará, que tomou como base a Recomendação nº 44/2013 do Conselho Nacional de Justiça para propor:

[...] a possibilidade de remição de parte de tempo de execução da pena pela participação, com aproveitamento, em curso básico de formação em jogo de xadrez e participação desportiva em eventos promovidos pelas entidades oficiais representativas do jogo de xadrez.

Destaca-se ainda nesse processo o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei 13.0005/2014), que retomou a discussão sobre a oferta de educação nos cárceres, associando-a às metas da EJA, por ser esta a modalidade de ensino vigente nas prisões do país, de modo que, no plano, previu-se ampliar a oferta **em todas** as unidades prisionais com base na Estratégia 9.8, assim como articulá-la ao Ensino Profissional, conforme a Estratégia 10.10.

Como foi possível notar, no campo normativo o direito da pessoa encarcerada à educação vem sendo constantemente reiterado, o que nem sempre se manifesta no campo da garantia, o que, segundo Bobbio (2004), é uma questão política na qual paira uma tensão constante que oscila entre a (des) construção e a minimização da garantia do direito, sendo esta muitas vezes acionada por agentes externos, como a sociedade civil organizada e os órgãos internacionais dos direitos humanos, para que sejam observadas e implementadas.

### **2.1.2 Os modelos educativos e as concepções de educação voltadas ao sistema prisional**

Conforme vem sendo apontado no decurso desta investigação, a prisão ao longo dos tempos vem servindo como estratégia de controle e neutralização das camadas sociais, especialmente das mais pobres, em resposta a uma política de proteção dos interesses das classes dominantes, que defendem a presença do Estado penal em detrimento da minimização do Estado social (WACQUANT, 2011).

Ao se estabelecer como instrumento material do projeto de repressão e invisibilidade, a prisão e as penas acabaram assumindo diferentes finalidades ao longo dos tempos, “ora sendo vista como semelhante à finalidade do hospital, ora como a da escola” (JULIÃO, 2010, p. 529), de modo que na consolidação desses fins estava a educação reforçando e legitimando o processo de reforma do delinquente.

Nesse sentido, ao examinar essa discussão a partir de Carreira (2009, p. 26), é possível verificar que os sistemas prisionais da América Latina vêm implementando unanimemente três modelos educativos que ora se destacam por suas particularidades, ora se articulam por sua intencionalidade com base em seus antecedentes, fundamentos e características, conforme discutido no quadro 3 abaixo:

**Quadro 3**– Modelo educativo terapêutico

<b>Antecedentes</b>	Quando a prisão por volta do século XIX assumiu a responsabilidade de recuperar o sujeito delinquente, ela passou a ser compreendida como um espaço terapêutico no qual o mal (delinquência) deveria ser tratado a fim de alcançar a “cura, recuperação, ato regenerativo, readaptação, ressocialização, reeducação” (JULIÃO, 2010, p. 529).
<b>Fundamentos</b>	Como parte do movimento da reforma penal anunciada por Beccaria, considera-se que essa proposta de recuperação do sujeito delinquente a partir de um tratamento terapêutico se tenha estabelecido com base nos fundamentos da Teoria Relativa ou de Prevenção <sup>26</sup> da pena, cujos argumentos “buscam fins preventivos posteriores e fundamentam-se na sua necessidade para a sobrevivência do grupo social” (BITENCOURT, 2011, p. 132).
<b>Característica</b>	Por ver o sujeito como enfermo, a educação torna-se o remédio para a cura. Sua organização pauta-se em medidas paliativas que possam amenizar temporariamente o mal em potencial (CARREIRA, 2009).

**Fonte:** Elaborado pela autora com base na discussão de Carreira (2009) e demais autores.

Para Scarfò e Aued (2013, p. 92) esse modelo de educação baseado, em uma proposta terapêutica de ressocialização, desarticula-se totalmente do objetivo próprio da educação, que busca desenvolver os sujeitos plenamente para que tenham acesso aos bens culturais e, conseqüentemente, aos demais direitos sociais; sendo assim, eles concluem:

No tenemos que perder de vista que la educación es un derecho humano que poco tiene que ver con un tratamiento terapéutico, ya que no es una ‘pastilla’ que cura ninguna ‘enfermedad’. Es decir que al considerar la como parte o herramienta del tratamiento, pierde su carácter de derecho humano y por en de no se puede judicializar (por ejemplo, ante un reclamo por negación del derecho). La educación tiene un fin próprio en tanto derecho humano: El desarrollo integral del individuo. Debemos entender que la persona privada de su libertad es un sujeto de derechos y que debe ser el Estado el garante de su goce efectivo.

Corroborando com essa discussão, Hangel (2007, p. 83) acrescenta que ainda hoje muitos sistemas prisionais se valem dessa proposta terapêutica porque geralmente transferem sua responsabilidade às organizações não governamentais, que por sua vez sistematicamente possuem uma “visão da educação como intervenção terapêutica ou de reabilitação ou, pior ainda, a um tratamento especial para os detentos”.

Além do tratamento terapêutico, a prisão assumiu também a responsabilidade de tratar a personalidade e o comportamento do sujeito a partir de uma proposta de reforma moral, pois se este praticou um ato delituoso, isso significa que o mesmo ainda não havia internalizado os valores morais socialmente aceitáveis, devendo, portanto, dentro da prisão, tornar-se

<sup>26</sup>Segundo Bitencourt (2011, p. 134), a Teoria Relativa desenvolveu-se “no período do Iluminismo. São teorias que surgem na transição do Estado absoluto ao Estado liberal [...] tais ideias tiveram como consequência [substituir] o poder físico, poder sobre o corpo, pelo poder sobre a alma, sobre a psique”. Nesse sentido, essa teoria, com a aplicação da pena, pretende intimidar a sociedade, desestimular o delinquente a reincidir na prática criminosa e promover meios que possibilitem sua ressocialização (GRECO, 2017, p. 621).

moralmente capaz de retornar e ser aceito na sociedade de modo que esse modelo apresenta os seguintes aspectos:

**Quadro 4**–Modelo Educativo Reformador Moralista

<b>Antecedentes</b>	<p>Ainda como parte do movimento da reforma penal desencadeada, principalmente a partir do século XVIII, o tratamento moral da delinquência tomou como base o movimento político-econômico industrial para difundir um projeto de higienização e invisibilidade social desse mal, visto que se buscava “eliminar a agitação no delinquente, afastar seus maus pensamentos, conter sua imaginação” (AMARAL; BARROS; NOGUEIRA, 2016, p. 67).</p> <p>Com efeito, essa reforma moral se materializou com as Casas de Correção, que tinham por fim “estabelecer a tranquilidade, a ordem pública e o controle social [...] como forma de construir a imagem simbólica da nação civilizada”, utilizando-se, para isto, da educação com a leitura diária de materiais com conteúdo moral e do trabalho como principais eixos de reconstrução moral do delinquente (VASQUEZ, 2013, p. 3).</p>
<b>Fundamentos</b>	<p>Quanto à fundamentação da reforma moral do delinquente, considera-se que a Teoria Mista da pena tenha sido a principal fonte de orientação dessa proposta, uma vez que a pena nessa teoria, “por sua natureza, é retributiva, [...] mas sua finalidade é não só a prevenção, mas também um misto de educação e correção” (MIRABETE, 2005, p. 245). Nesse sentido, os argumentos apontam que “a sanção punitiva não deve <i>fundamentar-se</i> em nada que não seja o fato praticado, qual seja, o delito” (BITENCOURT, 2011, p. 150), logo, percebe-se que havia um pretense alvo – o delito, mas corrigia-se o indivíduo.</p>
<b>Característica</b>	<p>Sob esta perspectiva de retribuição e prevenção do mal praticado, o sujeito é visto como imoral transgressor das regras e dos bons costumes moralmente aceitáveis na sociedade, por isso cabe à educação proporcionar-lhe uma formação disciplinar do corpo e da mente a ponto de torná-lo moralmente ressocializado.</p> <p>Considera-se que esse remodelamento de comportamento a partir de uma formação moral abrangente ligada ao corpo e ao cognitivo esteja estritamente relacionada ao que Foucault (2014) discute sobre tornar os sujeitos dóceis e úteis, pois:</p> <p style="padding-left: 40px;">A prisão, aparelho disciplinar exaustivo, toma a seu cargo todos os aspectos da vida do indivíduo, cuidando dele com zelo totalitário: treinamento físico, aptidão para o trabalho, comportamento cotidiano, atitude moral e disposições. Ela é “onidisciplinar”: disciplina incessante, sem exterior nem lacuna, não se interrompe, a não ser depois de terminada totalmente sua tarefa, sua ação sobre o indivíduo é ininterrupta (BENELLI, 2014, p. 70).</p> <p>Nesse sentido, a oferta de educação geralmente se baseia no ensino das primeiras letras associada à educação moral, tomando esta, a primazia de todo o processo de reforma do delinquente.</p>

**Fonte:** Elaborado pela autora com base na discussão de Carreira (2009) e demais autores.

Essa prática de forjar moralmente o caráter do delinquente encarregou a prisão de disciplinar os corpos improdutivos com o trabalho como parte de um processo que punia para ressocializar, pois “Não foi por acaso que, além da vigilância contínua, o trabalho se tornou obrigatório na pena de detenção” (MENEGHETTI; SAMPAIO, 2016, p. 138), de modo que a proposta de um modelo educativo baseado no processo produtivo para o capital passou a nortear o cotidiano prisional, conforme se apresenta no quadro 5:

**Quadro 5**–Modelo educativo para o capital

<b>Antecedentes</b>	Como parte do processo de transição política e econômica desencadeada com o avanço da industrialização no século XVI, a prisão deixou de ser o lugar apenas da punição com açoites, queimaduras, esquartejamentos e decapitações para se tornar “alternativa para coibir a vagabundagem e disciplinar o trabalhador no mundo industrial” (CHIAVERINI, 2009, p. 8). Nesse sentido, o trabalho na prisão acabou imprimindo um código de ameaça no coletivo social com a regulação da mão de obra, pois se intimidavam os trabalhadores livres com a mão de obra carcerária (DIAS, 2010).
<b>Fundamentos</b>	Considera-se que os fundamentos dessa proposta estejam estritamente articulados também com a Teoria Mista da pena, tendo em vista que se buscava reeducar o preso com um misto de disciplina laboral e intimidação coletiva.
<b>Característica</b>	<p>Para acompanhar essa finalidade a educação passou a ser pensada em uma relação direta de formação de mão de obra para capital; com isso o processo educativo se resumia no domínio elementar da leitura e do cálculo. Segundo Adorno (2011), essa formação mínima se constitui meramente especulativa por tornar uma mão de obra alienada e instrumental, a qual facilmente contribui para a degradação da sociedade, da cultura e da emancipação dos sujeitos, pois conforme Giorgi (2006, p.45):</p> <p>O cárcere representa a materialização de um modelo ideal de sociedade capitalista industrial, um modelo que se consolida através do processo de “desconstrução” e “reconstrução” contínua dos indivíduos no interior da instituição penitenciária. O pobre se torna criminoso, o criminoso se torna prisioneiro e, enfim, o prisioneiro se transforma em proletário.</p> <p>Sendo assim, essa formação pretende “reproduzir um proletariado que considere o salário como justa retribuição do próprio trabalho e a pena como justa medida dos seus próprios crimes” (GIORGI, 2006, p. 47).</p>

**Fonte:** Elaborado pela autora com base na discussão de Carreira (2009) e demais autores.

De acordo com Foucault (2014, p. 235-236), o trabalho se incorporou à prisão como medida de ordem e regulação proletária frente ao plano político e econômico capitalista, que fomentava “uma produção social com formas de controle mais efetivas” (LIMA; SANTOS, 2008, p. 17).

Sendo assim, a prisão constituiu-se como o meio favorável de reunir em um só espaço a disciplina, a vigilância e a produção numa relação conseqüentemente de estranhamento do sujeito com o trabalho, de modo que o trabalho prisional

deve ser concebido como sendo por si mesmo uma maquinaria que transforma o prisioneiro violento, agitado, irrefletido em uma peça que desempenha seu papel com perfeita regularidade. A prisão não é uma oficina; ela é ela tem que ser em si mesma uma máquina de que os detentos-operários são ao mesmo tempo as engrenagens e os produtos.

A utilidade do trabalho penal? Não é lucro; nem mesmo a formação de uma habilidade útil, mas a constituição de uma relação de poder, de uma forma econômica vazia, de um esquema de submissão individual e de seu ajustamento a um aparelho de produção (FOUCAULT, 2014, p. 203-204).

Da perspectiva de cura ao ajustamento moral do indivíduo, um novo modelo vem sendo defendido com base em um processo educativo de cunho sócio-humanizador, de modo que esse quarto modelo está organizado da seguinte forma:

**Quadro 6** –Modelo educativo sócio-humanizador

<b>Antecedentes</b>	No contexto de vigilância absoluta e de disciplinamento do corpo e da mente, desencadeia-se a partir do século XVIII o movimento de humanização do sistema prisional, de modo que a prisão deixou de ser apenas o lugar de punir para incorporar a ideia de reintegração social das pessoas em privação de liberdade através de um conjunto de ações, dentre as quais está a educação.
<b>Fundamentos</b>	Para este modelo, toma-se como fundamento a Teoria Relativa da pena e mais especificamente a de Prevenção Especial, cuja proposta defende a pena com o fim no indivíduo e na sua ressocialização, sendo assim a pena assume três propósitos: a intimidação, para réus primários; a ressocialização para reincidentes; e o asseguramento, que, como última instância, isola reincidentes contínuos para aplicar-lhes a penalidade de reclusão.
<b>Característica</b>	<p>Nesse modelo a pessoa encarcerada é vista como sujeito de direito inserido em um contexto histórico-social, sendo assim cabe ao sistema garantir que não haja nenhum direito a menos. Sobre isso, Julião (2011, p. 145) ensina que na criminologia moderna não são apenas as assistências apontadas na LEP que têm que garantir a reintegração social, mas que o Estado e a sociedade também são fundamentais nesse processo. Além de ter direito, a PESRPL precisa em privação de liberdade de meios, que o faça (re) ambientar-se no espaço social, quando em liberdade, do qual deixou de conviver por um tempo, desta forma a socioeducação seria, segundo Julião (2010, p. 236):</p> <p style="padding-left: 40px;">o caminho do desenvolvimento pessoal e social, ou seja, preparar o indivíduo para avaliar soluções e tomar decisões corretas em cima de valores: aprender a ser e a conviver. Compreende que a educação deve garantir as seguintes competências: pessoal (relaciona-se com a capacidade conhecer a si mesmo, compreender-se, aceitar-se, aprender a ser); social (capacidade de relacionar-se de forma harmoniosa e produtiva com outras pessoas, aprender a conviver); produtiva (aquisição de habilidades necessárias para produzir bens e serviços, aprender a fazer); e cognitiva (adquirir os conhecimentos necessários ao seu crescimento pessoal, social e profissional, assegurar a empregabilidade e/ou trabalhabilidade).</p> <p>Nesse sentido, a socioeducação no ambiente prisional tem a função de romper com a prática formativa conteudista para seguir em direção a uma proposta emancipadora por meio da qual o sujeito encarcerado seja provocado a tomar consciência da sua condição e da sua experiência enquanto ser social, para que de modo independente (re) construa sua visão de mundo, de homem e de sociedade (ADORNO, 2011), de modo que Onofre (2011, p. 110-111) complementa:</p> <p style="padding-left: 40px;">A proposta educacional traçada para essas escolas, ao explicitar as concepções sobre o homem, sobre o mundo e sobre a educação e a produção de conhecimento, enfatiza que a educação, para ser válida, deve levar em conta tanto a vocação ontológica do homem (vocação de ser sujeito) quanto às condições nas quais vive (contexto). Toda ação educativa tem como princípio fundamental desenvolver no indivíduo competências e habilidades, para que tenha condições de transformar o mundo em que está inserido, não se tornando um instrumento de ajuste à sociedade. É preciso, pois, que, ao tomar consciência de sua realidade, o homem procure refletir sobre ela, comprometendo-se em transformá-la. O que se precisa ter presente é se a atividade educativa está sendo desenvolvida para a libertação dos homens – a sua humanização – ou para a sua domesticação. Sobressai, então, a importância da clareza sobre as diferentes formas de ação no campo educacional, a fim de tornar possível a opção ou escolha pelos caminhos que se pretende tomar.</p>

**Fonte:** Elaborado pela autora com base no Parecer CNE/CEB nº 4/2010 e na discussão de Julião (2010).

Como parte desse movimento de humanização do tratamento penal, alguns autores contemporâneos como Maeyer (2006), Ireland (2011), Pereira (2011), Julião (2013) e Onofre (2013), além de reconhecerem o sistema prisional como um espaço complexo, defendem que

o processo educativo na prisão deve apoiar-se em uma proposta de (trans) formação da PESRPL, de modo que esses autores apontam algumas possibilidades nesse sentido, conforme se destaca a seguir.

Sustentados na proposta advinda da V CONFINTEA, Maeyer (2006) e Ireland (2011) apontam que a educação no sistema prisional deve reconhecer o sujeito em contínuo desenvolvimento, que vivenciou momentos de exclusão e, por isso, um ser histórico que precisa retomar o controle de sua vida em um processo de “desconstrução/reconstrução de ações e comportamentos” (MAEYER, 2006, p. 22), sobre o que Ireland (2011, p. 35) complementa:

Ao entender a educação em prisões como uma modalidade de educação de jovens e adultos, defendemos a necessidade de situar a EJA na perspectiva da aprendizagem e da educação ao longo da vida, procurando dar expressão à educação por uma diversidade de formas não necessariamente restritas à escolaridade.

Essa diversidade de formas apontada por Ireland é recuperada por Maeyer (2006, p. 28-36), com base na dimensão multiforme própria da educação, “educar para a saúde, o meio ambiente, a não violência, a formação profissional, a cidadania e assim por diante”, para que a educação na prisão seja considerada a partir da compreensão de que:

- é parte da educação continuada;
- tem uma dimensão multidisciplinar, é uma educação para e por todos;
- é uma responsabilidade de todos os atores;
- é uma educação para a tolerância;
- deve ser oferecida – se for possível e não for perigoso – geográfica e culturalmente próxima dos relacionamentos dos internos;
- faz parte da formação profissional dos internos;
- é uma capacitação para a autonomia profissional.

De acordo com Gadotti (2016, p. 52-55), *educação ao longo da vida* e *educação permanente* são sinônimos por se ocuparem do mesmo princípio, a educação que extrapola o tempo de infância e juventude e acompanha o sujeito por toda a vida. Desta forma, este autor chama atenção sobre esse termo “Educação ao longo da vida” ser direcionado à educação para adultos, pois:

A Educação ao Longo da Vida não pode ser confundida com a Educação de Adultos, pois o próprio princípio “ao longo da vida” indica que a educação ocorre em todas as idades e não só na idade adulta. Por outro lado, se a educação ao longo da vida se dá em espaços formais e informais, reduzir esse conceito à educação formal seria, também, privá-lo de uma de suas grandes potencialidades. Por isso, não devemos confundir Educação ao Longo da Vida como a Educação Formal.

Ao considerar a prisão “um local fundamentalmente irracional em sua finalidade educativa e social”, Maeyer (2011, p. 44-50) recomenda que a educação ao longo da vida na prisão “seja permanente e não um recomeço”; para isto:

Ela terá de reconhecer os saberes e os conhecimentos anteriores dos detentos, sem obrigatoriamente aprová-los. A validação ou pelo menos considerar-se as experiências adquiridas é importante. Todos os detentos têm alguma experiência de vida, às vezes na escola, frequentemente de fracasso, às vezes de revolta, muitas vezes de incompreensão. Têm experiências de sobrevivência, de relações familiares e sociais, de economia informal, de estratégias de abordagens sociais, de fracasso.... Não se trata, evidentemente, de valorizar os atos que levaram à condenação, mas de dar outra vez o gosto pela aprendizagem, com conhecimento, ou mesmo compreendendo o passado do aprendiz. Deve-se permitir ao detento distinguir por si próprio (e não mais perante o tribunal – isto já foi feito) suas forças e fraquezas e persuadi-lo que é com essas forças que ele pode construir não apenas um programa de formação qualificador ou não, mas um projeto de vida na prisão e após ela. Uma vez mais, não se trata de valorizar o que é condenável (e que já foi condenado), mas de dizer ao detento que ele tem valor, que ele não é uma mente oca a ser preenchida, que ele não é uma pessoa perigosa por definição, por nascimento, ou um embrutecido por hábito.

Pereira (2011, p. 40), de outro modo, defende uma educação pautada na transformação e emancipação do sujeito, já que em algum momento essas PESRPL irão vivenciar o tempo do pós-encarceramento e a proposta formativa deve pautar-se em:

um tipo de educação de adultos que visa escolarizar, formar e qualificar pessoas temporariamente encarceradas para que, depois que cumpram o tempo de privação da liberdade, possam reinserir-se com dignidade no mundo social e do trabalho, já que essas pessoas, em sua maioria, têm baixa ou nenhuma escolarização. Nesse sentido, grande parte dessas pessoas presas necessita de uma educação ampla e diferenciada para que adquiram conhecimentos, saberes e práticas que lhes possibilitem a (re) construção de sua cidadania, se é que em algum momento de sua vida social e produtiva ela foi ou se sentiu cidadã.

Julião (2010), tomando como base as discussões de Costa (2006), caminha em direção à implementação de uma proposta socioeducativa no sistema prisional, já que o considera como um espaço educativo e seus representantes socioeducadores no processo de reintegração social, de modo que:

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. Assim como devem existir educação escolar e a educação profissional dentro do espaço carcerário como política de execução penal, hoje, também defendemos que deve existir uma proposta político-pedagógica orientada na socioeducação, cujo objetivo seja preparar o apenado para o convívio social.

Recorrendo a Costa (2006, p. 49), como orientação dessa discussão socioeducativa, entende-se que a implementação da socioeducação no SPP buscaria romper com o estigma de

“instituição total’, voltada para si mesma, sem comunicação e cooperação com outras organizações, sem arejamento” para envolver diversos e diferentes agentes sociais (família, sistema socioeducativo/prisional/justiça, órgãos públicos e particulares governamentais e não governamentais, dirigentes, agentes prisionais, educadores, etc.), na (re) construção do sujeito em privação de liberdade nos aspectos pessoal, social, produtivo e cognitivo (JULIÃO, 2010, p. 5).

Logo, entende-se que essa articulação multissocial, ou melhor, intersetorial, com foco na socioeducação constituiria o que propõe o atendimento em rede, que por sua vez alcançaria de modo mais efetivo o que recomendam as normativas, especialmente o artigo 11 da LEP, no qual são apontadas seis assistências como forma de “orientar o retorno à convivência em sociedade” (Art. 10, LEP –1984), sobre o qual Leiras (2015, p. 44) esclarece que, na rede de atendimento:

As ações conjuntas poderão ter atividades de tipos diferentes, que se apoiem e se complementem. As ações políticas que combinem diferentes tipos de ação podem ter uma força muito maior do que aquelas desenvolvidas através de um único tipo de atuação.

Para se constituir uma rede formal, seus membros precisam ter claramente o seu objetivo. Uma rede está sempre aberta à entrada de novos membros que aceitem as regras estabelecidas, ainda que as mesmas devam ser revistas à medida que a rede vá realizando seus objetivos ou definindo novos objetivos.

Desta forma, ao tomar as discussões de Costa (2006) sobre o trabalho socioeducativo desenvolvido de modo colaborativo e as recomendações das normativas quanto à garantia de direitos, entende-se que essa forma seria possível no SPP a partir de um planejamento integrado e articulado.

Integrado no sentido de que todas as instituições envolvidas precisariam compreender qual sua função e posição na rede enquanto ponto de interseção na grande teia, e articulado no sentido de esses serviços serem acionados sempre que necessário para atuarem de forma conjunta, ou mesmo individual, a fim de continuamente assegurar o processo de reintegração social das PESRPL (LEIRAS, 2015; COSTA, 2006).

Finalmente, Onofre e Julião (2013, p. 65) defendem a oferta de uma educação emancipadora no sistema prisional cujo fundamento esteja calcado no direito humano e com os fins amplamente articulados com a execução penal, pois:

falar em direito à educação é mais que organizar um processo de alfabetização e aquisição de noções de cálculo e, para tanto, há que se investir na formação de educadores que elaborem um projeto educativo de maneira multiprofissional, ultrapassando a perspectiva de programas temporários de educação, evitando, se possível, a superposição dos horários de trabalho-escolarização-educação não

formal. Não se trata de tomar um sujeito a ser atendido por diversas ações isoladas, mas promover um programa educativo integrado, que respeite a singularidade de cada pessoa e construa com ela, um projeto de vida. A educação é um processo global porque recolhe pedaços dispersos da vida: dá significado ao passado, oferece ferramentas para formular projetos individuais no presente, e ressignifica as perspectivas de futuro.

Onofre (2013) reflete justamente sobre a forma isolada de formação das PESRPL que na maioria das vezes deixa de considerar as demais assistências e o trabalho intersetorial. Aponta que um programa educativo integrado é uma intervenção que considera o indivíduo muito além de uma particularidade (o ato delituoso) que o levou a estar vivenciando o tempo de encarceramento, permite trabalhar os diversos aspectos da vida desses indivíduos no sentido de alcançar os melhores resultados no processo de reintegração social.

Por esses caminhos de possibilidades, de reconhecimento, de reconstrução da identidade, de pertencimento social, ainda que temporariamente invisibilizado, da autossuficiência moral para romper com estigmas e de reposicionamento no contexto social é que a educação vem sendo defendida por esses autores.

Nesse sentido, pretende-se com base nessas discussões identificar a partir da seção seguinte quais dessas concepções vêm norteando o processo educativo das PESRPL que se encontram no Sistema Prisional do Estado do Pará.

Contudo, cabe destacar antes de prosseguir que infelizmente os sujeitos responsáveis pela oferta de educação no SPP não tiveram o cuidado de manter um registro das etapas, ações e encaminhamentos que asseguraram a educação no SPP, de modo que a recuperação desse processo acabou apresentando certas lacunas, visto que, antes do Projeto Educando para a Liberdade, as atividades educacionais disponíveis no SPP:

se caracterizaram, especialmente por ações administrativas pontuais. O que dificultou de maneira substancial o seu registro e a memória, deixando a trajetória da Educação nas Prisões do Estado fragmentada. O legado da Educação também sofreu as interveniências do campo político. Foram muito recorrentes nas falas dos servidores da instituição com os quais tive contato ao longo deste trabalho os relatos de que a cada novo governo as equipes que assumiam a gestão do setor educacional deixavam de dar continuidade as ações anteriormente iniciadas, ou até mesmo como descrito por uma das ex-gerentes da Educação Liliane Freitas, o sumiço e descarte indevido de documentações (SOUZA, 2015, p. 44-45).

Logo, mesmo diante desses fatos e por essas ausências, tentou-se reunir o máximo de informações que pudessem reconstruir esse processo para então tentar identificar, aproximadamente, as concepções que nortearam a oferta de educação no SPP.

## 2.2 ENTRE (CONTRA) TEMPOS: A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA PRISIONAL NO ESTADO DO PARÁ

Os primórdios da organização das prisões no estado do Pará confundem-se com a própria ocupação do território paraense em meados dos anos 1600<sup>27</sup>, quando os espaços destinados ao aprisionamento resumiam-se inicialmente às fortificações erguidas, e mais adiante ao Senado da Câmara, em cujas partes baixas do prédio havia compartimentos que foram destinados ao funcionamento da primeira Cadeia Pública de Belém (ANTUNES, 1977, p. 179).

Como parte de um código de controle e neutralização social diante das “várias mortes, [...] e desordens” causadas pela expansão e exploração territorial que se foi estabelecendo desde as primeiras décadas no Grão-Pará, estendeu-se a Santa Maria de Belém as legislações criminais portuguesas representadas pelo pelourinho<sup>28</sup> e polé<sup>29</sup>, sendo o pelourinho erguido “na antiga Praça da Matriz [...] edificadas em frente ao Palácio Episcopal, Colégio dos Padres da Companhia e Igreja do Santo Cristo”(ANTUNES, 1997, p. 180).

A principal função do pelourinho era a aplicação das penas diante do maior número de pessoas mediante um código punitivo que passava pelas “decisões dos capitães-mores e, posteriormente, dos juízes nomeados pela Coroa” (SOARES, 2009, p. 62), para executar, sobretudo, a “arte quantitativa do sofrimento” (FOUCAULT, 2014, p. 37).

Mesmo com a prática de marcar no corpo, a memória social, o Sistema de Segurança Pública de Belém começou a apresentar sinais de fragilidade, a ponto de a Província não dispor até aquele momento de nenhuma “prisão segura onde se possa prender os criminosos” (ANTUNES, 1977, p. 181), motivo este que obrigou o rei a expedir, por volta de 1731, uma ordem de serviço para a construção de uma cadeia a fim de conter a sucessão de fatos delinquentiais, a qual nunca saiu do papel.

---

<sup>27</sup>Integrante do projeto de colonização portuguesa “assentada no tripé comércio/aldeamento/fortaleza”, Francisco Caldeira Castelo Branco fundou em 1616 a então Santa Maria de Belém do Grão-Pará (FACHIN, 2010, p. 31).

<sup>28</sup>Segundo Soares (2009, p. 60), “O levantamento do pelourinho fazia parte da cerimônia de domínio político. Ele simbolizava o núcleo legal, era instrumento e símbolo de autoridade”, característico no período do Brasil Colônia.

<sup>29</sup>Uma polé era um instrumento de tortura e de castigo, em que os supliciados, com pesos amarrados aos pés, eram levantados do chão por cordas, presos pelas mãos, para depois serem deixados cair repentinamente. A este processo dava-se o nome de trato de polé ou suplício da estrapada”. Disponível em: <<http://araduca.blogspot.com.br/2017/07/pelourinho-pole-forca.html>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

A aquisição de um novo espaço para o aprisionamento na Província do Grão-Pará somente se tornou possível com as reformas pombalinas<sup>30</sup> que, por meio do governo local, expulsaram as ordenações religiosas e confiscaram seus bens e espaços físicos, como o Convento São José, que pertencia a um grupo de religiosos franciscanos vindos de Portugal, da ordem “da Piedade do Gurupá” (ANTUNES, 1977, p. 186), o qual passou a integrar a responsabilidade do Governo do Pará a partir de 1758, ajustando-se a diversas funcionalidades<sup>31</sup>, até servir em 1843 de Cadeia Pública (COELHO, 2002).

Com o São José, o governo paraense avançou na proposta de um modelo de segurança pública baseado no controle, na ordem e na disciplina social (WACQUANT, 2011), sem considerar com isso as discussões sobre os direitos individuais e coletivos que já haviam sido anunciadas desde 1789 pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (DDHC), pois conforme Antunes (1997, p. 187), “os governos da antiga Província nunca se aperceberam das exigências da ciência em relação aos criminosos e da necessidade de sujeitá-los a um regime repressivo, que os pudesse restituir à sociedade em condições de não reproduzirem o delito”.

Essa realidade das províncias, característica do Brasil Colônia, somente começou a mudar com o advento do movimento da Independência do Brasil, desencadeado em 1822<sup>32</sup>, e a disseminação do pensamento iluminista, que impulsionou novas reformas no âmbito da política, economia e sociedade, incluindo uma proposta jurídica ajustada à ideia de recuperação dos sujeitos desviantes das leis e a transformação da prisão em um espaço de correção (ALVAREZ; SALLA; SOUZA, 2003).

No Pará, essa discussão chegou à Assembleia Provincial, mas no sentido de transferência e adiamento das responsabilidades do Estado com a questão prisional, tanto que, na sessão de 15 de agosto de 1844, o presidente da província, Manoel Paranhos da Silva Vellozo, relatou que a Cadeia São José substituiu a antiga prisão (Senado da Câmara) por esta se encontrar em situação de abandono pelo poder público, cujo prédio inspirava um pretenso desabamento; além disso, o espaço não atendia às diretrizes estabelecidas para as prisões na Constituição de 1824, que determinava que estas deveriam ser arejadas e coerentemente adequadas aos princípios da civilização e humanidade.

---

<sup>30</sup>Um conjunto de reformas políticas, econômicas e sociais idealizadas pelo Marques de Pombal com o propósito de assegurar a modernização de Portugal. Dentre as reformas estava a expulsão das ordenações religiosas das colônias, as quais monopolizavam em benefício próprio a mão de obra indígena (TAVARES, 2008).

<sup>31</sup>Olaria (1767), Quartel, Corpo de Artilharia, Esquadrão de Cavalaria Provincial, Depósito de pólvora; Hospital (1835) (MUNIZ, 2017, p. 79-80).

<sup>32</sup>Mesmo com a passagem do regime colonial para o capitalista, as práticas de punir os corpos mantiveram-se principalmente para os menos favorecidos no novo contexto social – os escravos, pois o pensamento punitivo da colônia ainda estava entranhado na “nova” sociedade escravocrata.

Embora os dirigentes do Estado estivessem cientes da reforma do sistema prisional em uma perspectiva de dignidade e integridade humana, tanto a antiga Cadeia do Senado da Câmara como a “nova” Cadeia de São José estavam distantes de um padrão arquitetônico minimamente adequado em relação ao que se defendia como tratamento penal humanizado, posto que o prédio do Convento apresentava diversas goteiras e infiltrações, não havia banheiros, algumas paredes estavam desabando e, mesmo assim, o São José passou a ser a única prisão para encarcerar “infratores de várias localidades da Província” (COELHO, 2002, p. 9).

Além da estrutura física inadequada, as penas aplicadas em Belém nos anos de 1870 continuaram extremamente cruéis, tanto que no São José se utilizavam os mais variados e desumanos métodos de execução que os códigos penais anteriores poderiam imprimir e que surpreendentemente já haviam sido abolidos desde 1830<sup>33</sup> pelo Código Penal do Império, pois foi assim que

O São José testemunhou também as últimas horas de presos que, condenados à morte, passavam seus derradeiros instantes no ‘oratório’ antes de serem conduzidos à forca que se erguia no largo de São José, em frente à Cadeia Pública (COELHO, 2002, p. 9).

Essa conservação das práticas punitivas na Cadeia de São José permite-nos compreender que o Código de 1830 levou certo tempo para ser, de fato, implementado nas províncias, provavelmente porque segundo Amaral (2013, p. 3):

Não havia previsão de qualquer sistema progressivo no Código Criminal do Império. O código de 1830 se preocupava mais com a arquitetura das prisões (o tipo de prisão) que com o tratamento penitenciário a ser ministrado ao condenado. Aquele Estatuto Penal espelhava um compromisso com a *Ciência das Prisões* e não com o indivíduo que nela se encontra cumprindo pena. No Brasil, ainda não era tempo de uma *Ciência Penitenciária*.

Apesar dessa realidade, algumas estratégias na perspectiva de recuperação do delinquente chegaram ao SPP a fim de atender às discussões de cunho humanizado que vinham paulatinamente se disseminando no cenário internacional e nacional, a partir da contrarreforma da política criminal, que defendia não mais a eliminação do sujeito preso, mas sim sua (re) forma, no sentido de torná-lo útil e produtivo à sociedade (BITENCOURT, 2011).

---

<sup>33</sup>Esse Código fundamentou-se no pensamento iluminista expresso na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, a fim de constituir a garantia dos direitos civis e a isonomia jurídica a partir da proporção entre os delitos e as penas.

Exemplo disso foi a criação da escola de primeiras letras na Cadeia de São José, por deliberação da Lei Provincial nº 701, de 25 de outubro de 1871, expedida pelo então presidente da província, Abel Graça (1871-1872).

A escola da Cadeia de São José, inaugurada somente no dia 17 de agosto de 1874, iniciou suas atividades com 25 alunos matriculados, sendo todos maiores de 20 anos, dos 130 detentos que o São José tutelava (COELHO, 2002, p. 9); com isto, demarcava-se o início de um processo de recuperação da pessoa presa no Sistema Prisional do Estado, conforme se observa no texto publicado no *Jornal do Pará* de 17 de agosto de 1874 sobre a inauguração da escola na prisão:

Levar a luz da civilização ao meio de homens ignorantes e sem a mínima noção das grandes verdades ensinadas pelo Divino Mestre é um passo gigantesco dado em prol da nossa reorganização social.

[...] Foi, portanto, uma ideia patriótica e ao mesmo tempo cristã a criação de uma escola do ensino primário na cadeia pública da nossa capital.

Os infelizes presos, por serem criminosos, não deixam de ser homens, e se como tais são susceptíveis de erros também o são de correição, que os pode tornar, no correr dos anos, cidadãos uteis a pátria e à família.

A ideia de criação de escolas nas cadeias públicas e penitenciárias é deste século. Foi a Prússia quem primeiro as teve, seguindo-se logo depois a França, a Inglaterra e a Holanda, que delas têm colhido imensas vantagens para o melhoramento moral e intelectual da sociedade.

A lei provincial, de que acima tratamos, estava, há mais de dois anos, esquecida, como outras muitas, nas coleções. Ao ilustrado Sr. Dr. Pedro Vicente d’Azevedo coube a glória de executá-la, manifestando com esse ato o interesse que liga a regeneração moral desses infelizes, afastados, por sua posição, dos gozos e vantagens da vida social. (Ortografia atualizada.)

Para Nery e França (2014), o funcionamento de uma escola dentro da Cadeia de São José estava estrategicamente em harmonia com o movimento de difusão da instrução primária iniciado na década de 1860 e implementado pelo governo da província do Pará<sup>34</sup>, de modo, que a instrução chegou às instituições públicas como forma de estender esse privilégio “às outras classes” (NERY; FRANÇA, 2014, p. 90), incluindo, portanto, os que estavam em situação de encarceramento.

Além da criação, expediu-se também o primeiro regulamento da escola de primeiras letras do São José a fim de organizar e orientar o trabalho educativo na prisão, conforme publicação no jornal *O Liberal do Pará* de 2 de agosto de 1874.

O referido regulamento estabelecia, entre outros dispositivos, que o docente responsável pela ministração do ensino seria o ajudante do carcereiro, demonstrando com isso

---

<sup>34</sup>“Dentre as estratégias de disseminação da instrução pública primária, na Província do Pará, na década de 1870 estão: a criação de escolas primárias noturnas; a instrução primária ofertada por instituições filantrópicas e a instrução primária ofertada no âmbito de instituições públicas como o Exército, a Marinha, a Polícia e as Cadeias e a criação de escolas primárias agrícolas” (NERY; FRANÇA, 2014, p. 86).

que o ensino ministrado na prisão permaneceria sob o controle do sistema penitenciário; que o ensino compreenderia o alfabeto até a leitura corrida, escrita até cursivo, doutrina cristã e as quatro principais operações aritméticas; que os livros seriam fornecidos pela Diretoria de Instrução Pública; que os materiais didáticos ficariam à custa da província; que a escola funcionaria regularmente todos os dias; que os alunos estariam cobertos tanto pelo regulamento disciplinar das escolas fora da cadeia quanto pelos castigos que o regulamento da própria prisão permitia; que haveria “prêmios” aos alunos que se destacassem, como dispensa de serviços obrigatórios na cadeia; que as matrículas seriam realizadas pelo próprio professor (ajudante do carcereiro); que poderiam se candidatar a aluno somente aqueles que gozassem de saúde e fossem livres<sup>35</sup>; que o professor seria o responsável por toda a organização administrativa da escola, assim como deveria manter informado o chefe de polícia sobre as incorrências diárias.

Com a disposição de que o ensino compreenderia o alfabeto, leitura, escrita, doutrina cristã e as quatro operações e que os alunos-presos estariam cobertos pelo regimento disciplinar tanto das escolas de fora da prisão quanto do próprio sistema carcerário, e ainda, que o Código de 1830 não indicava um tratamento penal voltado para o indivíduo, entende-se que, nesse momento, a educação dispensada às pessoas encarceradas na Cadeia de São José se aproximava de uma intervenção moralista, com resquícios da proposta para o capital.

Nesse sentido, buscava-se a “regeneração moral” dos delinquentes pela correição a fim de torná-los “cidadãos uteis à pátria e à família”, estando a serviço disto a prisão e a instrução escolar<sup>36</sup>, que articuladas imprimiam no corpo e na consciência desses “infelizes” uma tecnologia de poder<sup>37</sup>(FOUCAULT, 2014) que refletia na sociedade a ideia de que a criminalização do “vadio, vagabundo e pedinte” deveria ser combatida como solução para os problemas da violência, insegurança e principalmente da ociosidade.

Com a iminente Proclamação da República em 1889 e a homologação do Código Criminal de 1890, o estado do Pará impulsionou um conjunto de reformas no sistema prisional, a começar pela autorização dispensada ao então governador Lauro Sodré (1891-

---

<sup>35</sup>Como se pode perceber, até no cárcere havia a discriminação negativa; ao escravo não era permitida a oportunidade de estudar.

<sup>36</sup> Até a leitura do Código Criminal passou a fazer parte do processo educativo nas escolas paraenses, sob a Lei nº 880, de 19 de abril de 1877, que estabeleceu no Art. 3º: “Nas escolas effectivas o ensino constará também de leitura do Código Criminal e do catecismo de agricultura, applicado à lavoura do paiz, e analyse logica e grammatical” (O LIBERAL DO PARÁ, 1877).

<sup>37</sup>Tendo o poder por objeto de conquista o corpo e conseqüentemente o corpo social, este segundo Foucault (1979) se baseia na disciplina, que sua vez é “[...] “personificado”, seja em forma de leis, autoridade, capital e tantas outras formas de dominação que são exercidas na coletividade e que aparentam serem únicas” (BRÍGIDO, 2016, p. 212).

1897) para construir e adaptar em 1893, através da Lei nº 101, de 22/06/1893, a prisão-convento que servia desde 1843 de Cadeia Pública no Grão-Pará, na então Penitenciária São José (PEREIRA, 2002), que segundo Muniz (2017, p. 80-81) contou com a mão de obra dos respectivos aprisionados, que também prestavam “diversos trabalhos na província”.

Para Antunes (1977), a administração de Lauro Sodré foi fundamental para o início de muitas mudanças no Sistema Prisional do Estado do Pará, principalmente porque ele retomou essa discussão na Assembleia Legislativa do Estado.

O principal discurso de Lauro Sodré era a reformulação do Sistema Carcerário Paraense e, para isto, propunha a construção de uma penitenciária no mesmo nível de execução penal com que os demais sistemas carcerários no mundo vinham organizando-se, a fim de “preencher uma grande falta de que há muito se ressentia o Estado” Antunes (1977, p. 187).

Inspirado no movimento da *Belle Époque*<sup>38</sup>, Lauro Sodré apresentou um desenho arquitetônico de penitenciária baseado no modelo europeu de *Santé* de Paris, cuja proposta priorizava a distribuição e funcionalidade dos espaços, de modo que o projeto de Lauro Sodré compreendia, segundo Pereira (2002, p. 301):

quatro seções: o corpo central da administração, em que estão as salas da diretoria, da biblioteca, de inspeção e de registro, o parlatório, a farmácia e outras dependências; a torre central compreendendo o compartimento de depósitos, rouparia, cozinha e padaria; os dois raios celulares com três pavimentos cada um e 24 células em cada pavimento, sem contar as células de banheiros, quartos para guardas com salões de oficinas; e finalmente, a seção posterior com salões para escolas e capela, células e salões de enfermaria.

Percebe-se, pois, que um empreendimento desse porte requeria um vultoso investimento de verbas, o que de fato ocorreu durante três anos, de 1893 até o final de 1896, quando tão logo o potencial econômico do ciclo da borracha entrou em declínio, cessando a previsão de recursos para continuidade da construção da penitenciária e conseqüentemente a interrupção das obras, de modo que se manteve a custódia daqueles que cometiam delitos no “mesmo sórdido convento que nos legou o regime colonial” (ANTUNES, 1977, p. 191).

Essa questão, associada à negligência dos sucessores de Lauro Sodré quanto ao tema sistema prisional, acabou colocando o estado do Pará na contramão das discussões que se fortaleciam no âmbito das ciências penitenciárias em nível internacional e nacional, a respeito da reintegração social do delinquente, a partir de um conjunto de reformas dispensadas às prisões que à época buscavam:

---

<sup>38</sup>Refere-se à fase de modernização e transformações políticas, sociais e culturais que aconteceram em Belém desencadeadas pelo aquecimento econômico decorrente da exploração da borracha (COELHO, 2016).

Reformar o caráter do criminoso, ensinar-lhe um ofício ou uma profissão, sujeitá-lo a um regime apropriado, no qual se lhe faça ver que se colocou em antagonismo com a sociedade, inculcar-lhe o amor ao trabalho, encaminhar a sua vontade, os seus esforços, de modo a se corrigir e a não persistir na senda do crime, constituem o desiderato da pena. (ANTUNES, 1977, p. 192).

A consequência desse adiamento da Reforma Penitenciária no Pará acabou transformando o São José em um depósito de decadência humana, conforme é possível observar na reportagem do jornal *Folha do Norte* de 1909 sobre a visita à cadeia feita pelo desembargador e então chefe de polícia do estado à época, Pires dos Reis, conforme relato de Antunes (1977, p. 193-194):

A cadeia é um infecto casarão em que há lugares onde não se pode respirar. Como numa hospedaria de imigrantes cuja lotação se excedesse, os presos repousam, na sua maioria, sobre o chão úmido, num estado de seminudez, porque a roupa que o governo fornece é feita dum estofado ordinário que não resiste a mais de quatro meses. Não lhes pagam também a diária com pontualidade, não lhes concedem alimentação bastante, não proporcionam aos doentes assistência eficaz. Uns estão impaludados, outros beribéricos, alguns tuberculosos, o maior número enfim é de enfermos, e todos esses infelizes dormem em promiscuidade asfixiante, no recinto de celas onde o ar é rarefeito, a luz escassa, os miasmas de acumulação pejram o ambiente de cheiros nocivos. (Ortografia atualizada.)

A condição pelo qual se encontrava a Cadeia São José era extremamente desumana e, como visto anteriormente, os sucessores de Lauro Sodré não mediram esforços nem mesmo para discutir essa questão, eles ficaram no poder durante 20 anos, tempo suficiente para instaurar o caos e acelerar o déficit de ausências e descasos no SPP.

A retomada desse debate somente se tornou possível com a volta de Lauro Sodré ao governo do Pará (1917-1921), quando pôs em evidência a necessidade de uma reforma no âmbito do Sistema Prisional do Estado em consonância à organização penal nacional, cuja proposta já incluía a inserção de medidas educativas na prisão por meio da criação de espaços que, além de isolar, deveriam disciplinar e corrigir os delinquentes pelo trabalho.

Em resposta a essa demanda, foi expedida a Lei nº 1.747, de 18/11/1918, para autorizar o governador Lauro Sodré a “criar, onde fosse mais conveniente, uma Escola de Reforma, que deveria compreender um Patronato de menores e uma Colônia Correccional” (PEREIRA, 2002, p. 301).

Compete ressaltar que ambas as instituições (patronato e colônia) tinham por fim isolar o indivíduo para fazê-lo incorporar um conjunto de regras institucionalizadas e assim condicioná-lo a comportamentos aceitáveis socialmente (GOFFMAN, 1974), tanto que Antunes (1977, p. 205), ao descrever a finalidade de cada uma, aponta que o patronato se destinava “a educar os menores abandonados, ministrando-lhes instrução literária e

profissional, de preferência agrícola e de indústria derivadas” e a colônia “teria por fim corrigir, pelo trabalho, os vadios e vagabundos”.

No Pará essa proposta se evidenciou, principalmente, a partir de 1804 com a criação de instituições<sup>39</sup> que funcionavam como recolhimentos para abrigar tanto crianças, adolescentes e jovens que estivessem na condição de órfãs e desamparadas, assim como deficientes e idosos, para ensinar-lhes um ofício, pois “o objetivo era justamente formar o cidadão útil à pátria [...], mas, principalmente, formar sujeitos capazes de realizar uma ocupação útil” (BARBOSA, 2011, p. 106).

Havendo, portanto, uma intenção bem definida para essas instituições, aproveitou-se a ideia para criar no governo Lauro Sodré a Colônia Correccional, a fim de concentrar em um único espaço um grande complexo agrícola que reunisse “presos correccionais e os sentenciados de boa conduta”, oriundos da Cadeia Pública de São José, para ensinar-lhes um ofício e dar-lhes ocupação (LOPES; BELTRÃO, 2017, p. 5).

A principal atividade da Colônia Correccional era o cultivo da terra, desse modo os internos eram obrigados a trabalhar na limpeza e manutenção do espaço, o que de certa forma mantinha o sustento deles e da colônia, conforme constata esse breve relato de Antunes (1977, p. 207), de quando a colônia se encontrava ainda em Viseu:

O número de presos da Colônia era, então, de sete sentenciados e um correccional apenas, guardados por quatro policiais.

O diretor mandou fazer grandes derrubadas, não só para os trabalhos de agricultura, como para melhor defesa dos ataques dos índios *Urubus*, que, na época do verão, infestam aquela fertilíssima região.

No sítio escolhido e nas suas proximidades existem antigos cafezais e cacoais abandonados, que foram limpos e prometiam, como os roçados de milho, mandioca, arroz e algodão, etc., farta colheita, quando a Chefia de Polícia ordenou nova mudança, perdendo-se, desse modo, o trabalho e despesas ali feitas.

Entende-se, pois, que embora a colônia funcionasse mediante uma relação de disciplina, punição e trabalho (ANTUNES, 1977), buscava-se imprimir na sociedade e no indivíduo infrator a necessidade de ser útil, produtivo; com isso, compreende-se que essa combinação de disciplina, punição e trabalho educava para o projeto de expansão econômica, acrescentando a isso o domínio elementar da leitura e do cálculo.

Logo, distante de uma proposta humanizadora, essas iniciativas demonstraram um esforço do governo no sentido de atualizar o Sistema Prisional Paraense nas discussões da penologia criminal; entretanto, na capital, a situação carcerária, em meados de 1900,

---

<sup>39</sup>Em Belém, desde 1804 já funcionava o Recolhimento das Educandas – hoje o Colégio Gentil Bittencourt (FRANÇA; FRANÇA, 2011, p. 177), e em 1840 foi criada a Casa dos Educandos Artífices, com a premissa de ensinar “artes mecânicas aos meninos pobres” (BARBOSA, 2011, p. 110).

mantinha-se inalterável, de modo que o único espaço que ainda servia para custodiar os criminosos era o São José.

Isso causava grande desconforto ao governador Lauro Sodré, que sempre esteve engajado nesse debate, tanto que temas como cadeia e modernização do SPP sempre estiveram presentes em seus discursos, como a mensagem de abertura da Assembleia Legislativa proferida em 1919, quando ele voltou a relatar o estado deplorável em que se encontrava o Presídio São José e advertiu sobre os apelos que vinham sendo feitos sobre a necessidade de retomada urgente da construção de uma penitenciária que atendesse à sociedade paraense, conforme segue trecho da mensagem abaixo:

O que temos o regime essencialmente corruptor da promiscuidade, em que convivem na mais estreita comunhão, delinquentes de toda a espécie, primários e reincidentes, crianças, moços, adultos e velhos, desde o infrator de simples medida preventivas de polícia até o autor de graves latrocínios, com sua matrícula antiga nos cadastros criminosos. Ali, [...] os delinquentes fermentam na inatividade, forma-se e completam-se, em uma constante corrupção mútua, em um persistente trabalho de nivelamento na perversidade, pela aquisição de novos hábitos maus.

Temos diante de nós não um mal incurável, mas uma falta para o qual ao contrário é conhecida a providência que há de saná-la, como deixou dito o Sr. Chefe de polícia, reiterando o apelo feito pelo seu ilustre antecessor, desembargador Santos Estanislão, para que sejam reencetadas as obras do edifício em construção da penitenciária, embora seja de bom conselho introduzir no plano modificações indispensáveis de acordo com a moderna penologia. (Ortografia atualizada.)

Apesar dessa manifestação, a obra da penitenciária não saía do plano dos discursos; contudo, o SPP não deixava de incorporar estratégias que pudessem minimamente corresponder à humanização do espaço prisional.

Dentre as estratégias implementadas no SPP a partir de 1921 estava a criação da **Assistência Pública**, que encaminhava e prestava atendimento à saúde dos encarcerados; o **Gabinete de Identificação**, que era responsável pela identificação dos presos; a **Escola de Agentes**, que ofertava formação elementar e militar aos praças; o **Albergue Noturno**, que atendia custodiados que cometiam delitos menos graves; além da **Colônia Correccional**.

Mesmo ainda sem perspectivas de recursos financeiros e apoio político para a construção da penitenciária adequada aos moldes da penologia moderna, a Cadeia de São José passou por diversos reparos, que ainda assim não atendiam aos requisitos mínimos da dignidade humana, de modo que, nas mensagens proferidas nas aberturas da Assembleia Legislativa de 1923, 1924 e 1926, é possível constatar isso, especialmente no último ano, quando o então governador, Dr. Dionysio Ausier Bentes, fez proferir a seguinte situação:

A cadeia de São José, já melhorada por sua própria administração e assistência do Dr. chefe de polícia, permanece o mesmo impróprio presídio, que o nosso coração se

confrange, por não poder, de pronto, substituí-lo por um estabelecimento em condições, nos novos moldes do Direito Penal.

Essa condição da Cadeia se estendeu até 1943, quando ascendeu ao poder o intendente Magalhães Barata (1943-1945). Sua trajetória marcou consideravelmente o estado do Pará, principalmente por executar um conjunto de reformas, particularmente no sistema prisional, as quais há muito tempo vinham sendo requisitadas pelos defensores de uma penologia humanizada.

Inicialmente Magalhães Barata tratou de reformar a Cadeia de São José, para reinaugurá-la em 1944 sob o título de Presídio São José, após o espaço ter passado por ampliações e adequações que possibilitaram transformá-la em um recinto mais humanizado (MUNIZ, 2017).

Mais adiante, especificamente em 1947, foi instituído por meio de decreto-lei o Serviço de Assistência Sócio-Penal (SASP), cuja proposta serviço se alinhava à perspectiva de reintegração social, ao proporcionar assistência moral e material às famílias dos apenados, às vítimas de crimes, aos sentenciados e aos egressos, a fim de ampará-los e orientá-los no processo de readaptação social (O LIBERAL, 1947).

Além do SASP, o SPP continuou ofertando educação para os encarcerados de modo que, em 1960, criou-se o Centro de Instrução no Presídio São José, que, segundo Muniz (2017, p. 82), “era o responsável pelas atividades educacionais do sistema penal”.

Vinculada a este Centro de Instrução estava a escola denominada Unidade Escolar São José, que ofertava “Educação Intelectual, Educação Física, Educação Profissionalizante, Educação Social, Educação Religiosa e Educação Moral e Cívica” (BEDER apud MUNIZ, 2017, p. 82).

Ainda segundo Muniz (2017), esse desenho de oferta alinhou-se posteriormente, a partir de 1970, à organização e estrutura da educação nacional voltada à população de jovens e adultos, com o projeto intitulado Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que por sua vez se manteve no SPP até por volta de 1985.

Como programa do Governo Militar (1964-1985), em substituição ao Movimento de Cultura Popular<sup>40</sup> (1960-1964), sua principal função era subsidiar e dar prosseguimento à política de erradicação do analfabetismo, que se havia disseminado com maior proporção nas décadas de 60 e 70 pelo país (BRASIL, 2005).

---

<sup>40</sup>Coordenado por Paulo Freire na perspectiva libertadora e no uso dos temas geradores a partir da realidade do aluno, o MOBRAL foi reformulado a partir do MCP para aplicar o uso de palavras escolhidas “a partir de estudo das necessidades humanas básicas” por uma equipe técnica central (BRASIL, 2005, p. 4).

Enquanto programa de erradicação do analfabetismo, o MOBRAL passou a ser o modelo de educação garantido no SPP em detrimento do perfil de escolaridade dos encarcerados, que avolumavam negativamente os dados estatísticos do país em relação ao analfabetismo.

Para se ter uma ideia, o São José em meados da década de 1970 tinha capacidade para atender a 120 internos, e chegou a custodiar 675 sujeitos, dos quais 521 estavam inseridos em atividades educacionais, sendo 86 no Curso de Alfabetização e 390 no Programa de Educação Integrada, e mais 45 internos que frequentavam os Cursos Profissionalizantes de Marcenaria e Corte e Costura (MENSAGEM À ASSEMBLEIA LEGISLATIVA, 1978).

Sobre a execução do programa, tem-se segundo Muniz (2017) que os sujeitos, constituídos como mediadores do processo ensino-aprendizagem, eram os próprios encarcerados, que para isso “recebiam uma formação a qual era organizada pela Secretaria Executiva de Educação (SEDUC), pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)” (MUNIZ, 2017, p. 83-84).

No que se refere à organização pedagógica, o MOBRAL desdobrava-se em vários programas (Alfabetização Funcional, Educação Integrada (equivalente ao fundamental menor), Projeto Minerva (equivalente ao fundamental maior), MOBRAL (Cultural e Cursos Profissionalizantes), a fim de prover a formação inicial e educação continuada de adolescentes e adultos, o que, na compreensão de Paiva (2005, p. 19), constituiu-se

no interior dos sistemas de ensino, uma modalidade compensatória de educação, firmemente ancorada nos valores da teoria do capital humano, de caráter desenvolvimentista, que a ditadura militar assumiu para tirar o país do atraso, mas que passava ao largo da perspectiva do direito, principalmente porque aqueles não eram tempos de respeito aos direitos sociais, nem políticos, nem humanos.

Em relação aos conteúdos, estes eram abordados a partir de uma sequência crescente, organizados de uma complexidade menor para a maior, onde se trabalhavam inicialmente na Alfabetização Funcional as palavras geradoras, para somente depois, na Educação Integrada, trabalhar o texto gerador (SILVA, 2012, p. 119).

De acordo com Mota (2009, p. 15), a metodologia do MOBRAL baseava-se no condicionamento técnico da leitura, escrita e cálculo, sem, contudo, mediar o processo de aprendizagem de modo crítico, como ocorria no Movimento de Cultura Popular, já que até o material didático e as palavras geradoras trabalhadas no MOBRAL eram selecionadas por um Comitê Central que desconsiderava, principalmente, a realidade do aluno, a ponto de esse programa ter criado “analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que muitas vezes aprenderam

somente a assinar o nome, e que não apresentam condições de participar de atividades de leitura e escrita no contexto social em que vivem”.

Registra-se ainda com Muniz (2017, p. 84) que a execução do MOBRAL no SPP alcançou, no ano de 1966, 125 matrículas, e em 1975 havia chegado a 950 alunos matriculados, um aumento considerável de 660% de matrículas em pouco menos de uma década.

Tal ascendência nas matrículas se deve ao fato de no ano de 1975 a Unidade Escolar São José ter atingido plenamente a oferta de Ensino de 1º e 2º Graus com a Alfabetização Funcional, Educação Integrada, Projeto Minerva e 8 Cursos Profissionalizantes concluídos e mais 4 em andamento, conforme a Mensagem do Governador à Assembleia Legislativa em 1976.

Como parte do MOBRAL, a “Educação Integrada” se caracterizava pela continuidade dos estudos, posto que equivalia à primeira etapa do ensino fundamental destinado aos alunos que já haviam concluído a primeira fase da alfabetização funcional.

Desta forma, como extensão da Alfabetização Funcional, a Educação Integrada também se baseava no princípio da funcionalidade, que segundo Silva (2012, p. 96) “consistia em preparar o aluno para desempenhar uma função na sociedade”.

Além da Educação Integrada, disponibilizou-se também o Projeto Minerva<sup>41</sup> no SPP, de modo que a metodologia adotada por esse Projeto foi a radiodifusão, que supria “a ausência de professores e escolas pelo ensino a distância” (BERNARDI, 2014, p. 3).

Quanto ao Ensino Profissionalizante, havia a oferta de cursos de curta duração como corte e costura, marcenaria, manicure e pedicure, eletricitista, pedreiro, alfaiataria, de modo que, na Mensagem do Governador à Assembleia Legislativa em 1976, sobre o Gabinete Técnico-Profissional que funcionava no São José é possível constatar que:

O exercício de 1975 marcou definitivamente o acerto do processo, ao conseguir aumentar para 28 o número de profissões ensinadas por prática. Prática esta que é também complementativa necessariamente ao bom aproveitamento dos Cursos Técnicos Profissionais ministrados pelos competentes professores do PIPMO, ETEFP e outros órgãos técnicos.

---

<sup>41</sup>Em relação à organização, o Projeto Minerva operava de duas maneiras: a primeira, com a formação de classes com cerca de 30/50 alunos por turma concentrados em uma central de rádio difusora para acompanhar as aulas com auxílio de um monitor. Na segunda maneira, o aluno poderia estudar sozinho a partir dos materiais didáticos que recebia em sua residência e, ao final do período letivo, ele deveria participar das avaliações que eram realizadas na rede credenciada da oferta (BERNARDI, 2014). Os conteúdos ensinados no Projeto Minerva resumiam-se à “decodificação de signos, operações elementares da matemática e relato de fatos e acontecimentos históricos sem a devida contextualização” através do uso de cartilhas (PEIXOTO et al., 2014, p. 6-7).

No ano seguinte (1976), novos convênios de oferta de educação no SPP continuaram sendo celebrados e outros foram ratificados, como se deu com o terceiro convênio com a Coordenação Estadual do MOBREAL, que firmou a continuidade de oferta de Educação Integrada e Cursos Profissionalizantes no SPP; a assinatura de mais dois convênios com a Coordenação Municipal do MOBREAL para oferta de Alfabetização Funcional e o sexto convênio com a SEDUC para o prosseguimento na oferta de Ensino Supletivo do 1º Grau (atual Ensino Fundamental) (PARÁ, 1977).

Esses convênios serviram para atender a uma população categoricamente jovem, pois no ano de 1976 o Presídio São José registrou uma movimentação de 594 internos, dos quais 6 eram menores de 18 anos, 233 estavam na faixa etária de 18 a 22 anos, 109 tinham entre 23 e 25 anos, 87 estavam entre 26 a 30 anos, 54 possuíam entre 31 e 35 anos, 46 tinham entre 36 e 40 anos, 44 se concentravam entre 41 e 45 anos e 15 se enquadravam acima de 45 anos (PARÁ, 1977).

Por esses dados é possível inferir que a educação disponibilizada às PESRPL que se encontravam no SPP, nesse período, continuou sustentando-se em ideias de base moral e capitalista, uma vez que a organização do processo educativo, conforme visto, pretendia formar uma mão de obra que se consolidava na prisão “como dispositivo orientado à produção e à reprodução de uma subjetividade operária” (GIORGI, 2006, p. 44).

Com a intensificação do aprisionamento da sociedade paraense instaurado na década de 1970, e a iminente intenção de desafogar o Presídio São José diante dessa realidade, houve no governo de Aloysio da Costa Chaves (1975-1978) a deliberação para construção de uma nova penitenciária denominada Fernando Guilhon, sob autorização da Lei nº 4.713 de 26/05/1974 (JESUS, 2010).

Inaugurada em 1977 no distrito de Americano, município de Santa Izabel, distante 41 km da capital, a proposta arquitetônica dessa penitenciária procurou atender aos requisitos estabelecidos nas Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos pela ONU, de 1955, de modo que a referida prisão contava para cada unidade celular com uma área mínima de 6 m<sup>2</sup>, banheiro privativo, cama, armário e armador de rede (O LIBERAL, 1989).

Segundo essa reportagem, a Penitenciária Fernando Guilhon era o símbolo da inovação, mesmo sobrevivendo com os aportes financeiros e técnicos à míngua, e contando tão somente com a assistência dada pela Secretaria de Estado de Justiça e a dedicação dos servidores que integravam a Superintendência Penal do Estado, em relação à institucionalização de um processo assistencial mais humanizado no SPP.

Ainda nesse período foi criada sob a Lei nº 4.713, de 26/05/1977, a Superintendência do Sistema Penal do Estado do Pará (SUSIPE), subordinada à Secretaria de Estado do Interior e Justiça como órgão gerenciador da execução penal no estado do Pará. De acordo com os artigos 1º e 2º dessa lei, a SUSIPE tinha por finalidade planejar e executar a política penitenciária do estado, bem como promover a “reeducação do delinquente, com vistas à sua recuperação social”.

Para garantir o alcance desse propósito, a SUSIPE instituiu em sua estrutura administrativa algumas divisões<sup>42</sup>, dentre elas, a Divisão de Atendimento Educacional e Social, que tinha por fim “proporcionar ao internado meios de formação humana, cultural e profissional, bem como prestar assistência social à sua família e ao egresso” (Lei nº 4731/1977, artigo 8º).

Concomitante a isto, discutiam-se em nível nacional desde a década de 1940 propostas<sup>43</sup> de execução penal alinhadas à ideia dos direitos humanos, as quais culminaram, a partir do processo de redemocratização política do país na década de 1980, na manifestação do Judiciário a favor da “consolidação de uma execução penal jurisdicionalizada, mais humana, responsável e alinhada com o Estado de Direito, com viés abertamente voltado à finalidade de prevenção especial positiva e a harmônica integração social do condenado e do internado” (ALMEIDA, 2014, p. 34).

O resultado desse processo imprimiu na legislação prisional seu legado histórico no país, a partir de uma nova jurisprudência, ante o reconhecimento dos direitos humanos, que ficou conhecida como Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 – LEP).

A referida Lei nº 7.210/84 fundamentou-se “na efetivação da execução penal como sendo forma de preservação dos bens jurídicos e de reincorporação do homem que praticou um delito à comunidade”; para isto, assegurou o acesso das pessoas em privação de liberdade a serviços de saúde, educação, atendimento psicológico, religioso, social, jurídico e apoio material, ainda que limitados em sua liberdade (ASSIS, 2007, p. 2).

No estado do Pará, os efeitos dessa Lei de Execução Penal foram percebidos quando, por mais que se tenha expandido significativamente o número de cadeias, o SPP não deixou de fomentar novas medidas de oferta de educação para as PESRPL, mesmo que não

---

<sup>42</sup>Administração, Assistência e Controle Legal, Saúde, Biotipologia Criminal (Artigo 4º).

<sup>43</sup>A proposta de 1942 tinha fundamentação nas “bases de um direito punitivo e liberal” (BATISTELA; AMARAL, 2009, p. 11). A de 1962 foi apresentada como “o primeiro anteprojeto de um Código de Execuções Penais” (ASSIS, 2007, p. 2). A proposta de 1970 foi inspirada nas Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos de 1955. Outra tinha como fundamento a concepção de recuperação dos detentos através da “assistência, educação, trabalho e na disciplina” (ASSIS, 2007, p. 2).

definitivamente institucionalizada, para que esses sujeitos permanecessem tendo acesso à educação na prisão.

Desta forma, para dar continuidade à oferta de educação no SPP aos privados de liberdade, manteve-se no estado do Pará a celebração de convênios com os sistemas estaduais e municipais de educação, os quais tomavam como norte a política de educação voltada para os jovens e adultos, conforme os debates se fortaleciam em nível nacional, assim como os compromissos que o Brasil firmava com os organismos internacionais em relação ao direito de todos à educação.

No campo da política de jovens e adultos, viu-se a substituição do MOBRAL em 1985 pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar<sup>44</sup>, que igualmente foi extinta em 1990, quando tão logo o então presidente Fernando Collor (1990-1992) assumiu o governo do país.

Logo, mesmo diante dessa situação que atingia a política de educação voltada aos jovens e adultos no país, o SPP chegou a firmar parceria com a Fundação Educar em 1990, “com vistas a minimizar o grave problema do analfabetismo no Estado do Pará”, conforme nota do jornal *A Província do Pará* de 06 de fevereiro de 1990:

O coordenador da Fundação Educar no Pará, Carlos Alberto Ferro e Silva e o superintendente do Sistema Penal do Presídio São José, Natanael Furtado de Araújo, assinarão termo de cooperação técnica amanhã às 10h30min horas no prédio do Presídio São José. O referido convênio tem como objetivo estender o programa de Educação Básica – 1ª etapa, aos detentos que não tiveram acesso à escola em idade própria.

Com a cobertura da Fundação Educar em voga no SPP desde 1985, assumiu posteriormente ao longo de oito anos consecutivos o governo do estado o governador Almir Gabriel (1995-2003), cuja administração no âmbito da Segurança Pública foi marcada por um conjunto de reformas tanto de cunho expansionista, sobretudo com a interiorização das casas penais, quanto política, com a implantação de uma proposta cuja finalidade era a integração entre as “instituições policiais paraenses” (civil e militar) em substituição à “histórica dualidade operacional”<sup>45</sup> (OLIVEIRA NETO, 2005, p. 96).

Além disso, Cavalcante (2005, p. 159-170) atesta que governo do estado do Pará, a partir desse reaparelhamento estatal, empreendeu uma política de segurança pública

<sup>44</sup>Segundo o Decreto nº 91.980/85, a Fundação Educar tinha por objetivo, conforme o artigo 1º, “fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente”.

<sup>45</sup>Para Oliveira Neto (2005), esse mecanismo de integração entre as polícias não foi bem-sucedido inicialmente, tendo em vista que muitas dificuldades operacionais se dispuseram como os limites impostos na execução das ações integradas entre essas instituições.

reguladora dos segmentos sociais vulnerabilizados, baseada na Teoria da Janela Quebrada e a Política de Tolerância Zero<sup>46</sup>, disseminada, sobretudo, na década de 1990, de modo que o Estado social deu lugar à criminalização da miséria<sup>47</sup>:

Os efeitos das políticas de contenção em massa podem ser observados no caso do Pará. Na última gestão de Almir Gabriel à frente do governo do Estado do Pará, a operacionalização da política estatal de criminalização da miséria, encarcerando uma população jovem (seguindo tendências globais de penalização e encarceramento em massa), colocou o sistema penal no centro da discussão da segurança pública.

Os problemas nas prisões do Sistema Penal do Estado do Pará representam uma consequência lógica de duas décadas de elevadas taxas de criminalidade, do aumento da pressão pública em favor do “endurecimento” contra o crime.

Como resultado desse “endurecimento”, o estado do Pará, no início da década de 1990, apresentava uma população prisional com cerca de 402 detentos<sup>48</sup>, chegando ao final de 1995 com um saldo de 1.105 custodiados<sup>49</sup>, motivo este que levou o estado, a partir de 1996, a expandir o número de Centros de Recuperação e Presídios<sup>50</sup> para diversos municípios paraenses.

No que se refere às ações educativas desenvolvidas no período 1996-1998 no SPP, o Departamento de Assistência Integrada da SUSIPE, por ser responsável por articular e desenvolver estratégias de reintegração social do preso e do egresso, elaborou um relatório no qual apontou as principais dificuldades relacionadas a essa oferta, conforme se dispõe a seguir (PARÁ, 1998, p. 13):

- a) A falta de uma política educacional para o sistema penitenciário;
- b) Estrutura física inadequada ou inexistente para ações educativas, tanto no aspecto formal como informal;
- c) Falta de materiais permanentes como: quadros, carteiras, armários, mesa, cadeira e outros;
- d) Falta de material esportivo para desenvolvimento das atividades;
- e) Falta de colaboração por parte de alguns diretores das Casas Penais às atividades educacionais;
- f) Paralisações das atividades educacionais em consequência das situações de algumas Casas Penais, como explosão de bombas, tentativas de fugas, rebeliões, motins, transferências de internos, alvarás, livramentos condicionais, que influenciam na dinâmica dos Estabelecimentos Penais, repercutindo nas atividades educacionais, com destruição do patrimônio e seus espaços;

<sup>46</sup> Com base na Teoria da Janela Quebrada – “uma pequena infração, quando tolerada, pode levar ao cometimento de crimes mais graves, em função de uma sensação de anomia que viceja em certas áreas da cidade” –, a Política da Tolerância Zero desencadeada nos EUA na década de 90 passou “a reprimir todo tipo de desordem social, ainda que isso não significasse necessariamente um crime” (SHECAIRA, 2009, p. 166-168).

<sup>47</sup> Segundo reportagem do jornal *O Liberal* de 14/01/1996, a superlotação carcerária que atingia o Sistema Prisional paraense na década de 90 estava estritamente relacionada às prisões, como vadiagem e pequenos furtos.

<sup>48</sup> De acordo com a reportagem do jornal *O Liberal* de 06/02/1990.

<sup>49</sup> Conforme reportagem no jornal *O Liberal* de 14/01/1996.

<sup>50</sup> Santarém, Marabá e Itaituba, todas inauguradas em 1996. Na Região Metropolitana foi inaugurado o Americano II em 1998, Paragominas, Altamira e Bragança em 1999, o Presídio Estadual Metropolitano I e o Centro de Recuperação de Castanhal em 2000, Tucuruí, Tomé-Açú, Abaetetuba e Mosqueiro, todos em 2002 (JESUS, 2010).

g) Prazo muito longo para alfabetização (um ano) e Ensino Supletivo – Telecurso 2000 (dezenove meses).

São dificuldades constatadas há cerca de 20 anos, mas bastante contemporâneas, se se levar em consideração que muitos desses problemas ainda persistem no processo de oferta de educação no SPP, mesmo com uma política de educação prisional consolidada no país.

Esse cenário bem característico do sistema punitivo-disciplinar, que se prolonga e se alarga na prática de aparelhar medidas de controle e destituir direitos das pessoas privadas de liberdade, vem há bastante tempo fazendo parte do SPP, de modo que ainda no primeiro mandato do governador Almir Gabriel (1995-1999) ocorreu a desativação do Presídio São José, que desde 1843 servia ao estado como prisão.

A decisão se deu por pressão da sociedade a respeito do tratamento desumano, que era atestado pelas sucessivas rebeliões, especialmente a de 1998, que resultou em um saldo negativo de três presos mortos e quatro feridos. Em 2002 o espaço, já revitalizado, foi inaugurado para dar existência ao Espaço São José Liberto, onde funcionam atualmente o Museu de Gemas do Pará, o Polo Joalheiro e a Casa do Artesão (JESUS, 2010).

Antes de essa fatalidade ter marcado o fechamento do Presídio São José, houve ainda a celebração de mais um convênio entre a SUSIPE e a Fundação Roberto Marinho, em 1995, cujo objeto previa a implantação de duas telessalas<sup>51</sup> no Presídio São José e no Centro de Recuperação Feminino (CRF), a fim de atender a cerca de 80 alunos e assim manter a garantia da oferta de educação para as PESRPL, conforme explica Muniz (2017, p. 86) a respeito do processo:

Os internos do projeto seriam orientados por professores da rede estadual de ensino, capacitados pelo Telecurso 2000, da Fundação Roberto Marinho. Na primeira etapa do projeto, assistiram às aulas de Português, Matemática e História. A necessidade de ofertar esta modalidade de ensino surgiu depois de uma pesquisa do Ministério da Justiça no ano de 1994, revelar que 129.377 presos vivem em condições precárias e sem perspectivas e que 87% destes presos não concluíram o 1º grau.

A partir de 2003, a SUSIPE voltou a celebrar um novo convênio, desta vez com a Fundação Banco do Brasil, para implantar o Programa BB Educar, cuja proposta pedagógica

---

<sup>51</sup>O Telecurso 2000 visava, através da aceleração da aprendizagem, possibilitar que jovens e adultos concluíssem o ensino fundamental e médio, como opção ao ensino regular. Sua proposta pedagógica baseava-se em um ensino contextualizado; um currículo voltado para o mundo do trabalho, as práticas sociais e o desenvolvimento de habilidades e competências com base nos saberes necessários à educação do futuro (PICANÇO, 2002). Nas telessalas os alunos assistiam às aulas por cerca de 2h, com apoio de um tutor que os auxiliava nas dúvidas que surgissem ao longo da apresentação dos vídeos, de modo que os conteúdos selecionados se apresentam conforme revela Picanço (2002, p. 5): “relevantes, adequados e dosados em relação ao curto período de estudos, a ênfase em conteúdos funcionais e no desenvolvimento de habilidades básicas para a formação do cidadão – entendidas como a capacidade permanente de aprender, a criticidade e criatividade”.

do programa tem por perspectiva os “princípios de uma educação libertadora (que) considera a realidade do alfabetizando como ponto de partida do processo educativo”, utilizando para isto, como metodologia, a “prática de leitura de mundo” (BB EDUCAR, 2017).

Esse programa, além de ter financiado a oferta de educação no SPP, assumiu também a responsabilidade de realizar a formação dos sujeitos que atuavam como docentes nas prisões do estado, sendo estes os próprios servidores da SUSIPE vinculados à Divisão de Assistência Integrada (DAI) que realizavam à época “ações educativas no CRF, CRA I, CRA II, PEM I, PEM II e CRAN”, com a oferta de “alfabetização, 1ª, 2ª e 3ª etapas do ensino fundamental” (PARÁ, 2015, p. 9).

Em 2004 a SUSIPE passou por uma reformulação política, através da Lei nº 6.688, de 13/09/2004, que a transformou em Autarquia Estadual, passando a denominar-se Superintendência do Sistema Penitenciário do Estado do Pará (SUSIPE), vinculada à Secretaria Especial de Estado de Defesa Social.

Além dessa pequena mudança no nome, a SUSIPE também passou a ter autonomia administrativa, jurídica, técnica, financeira e patrimonial para finalmente prosseguir planejando e implementando suas ações em atenção à Lei de Execução Penal, dentre elas, a oferta de educação às PESRPL no SPP.

Com a disposição desses fatos, constata-se que projetos e programas, especialmente de organizações governamentais e não governamentais<sup>52</sup>, passaram a ser os principais responsáveis pela garantia de acesso à educação nas prisões do estado do Pará, incluindo o seu financiamento.

Além disso, considera-se que, por se tratar de uma política que ainda estava em fase de amadurecimento no estado, muitas dificuldades se fizeram presentes ao longo do processo de planejamento e organização da educação no SPP, principalmente, no que se referia à indisponibilidade de normativas que pudessem subsidiar a garantia dessa oferta nos sistemas prisionais do país naquele momento.

Nesse sentido, após dois anos de atividades do Programa BB Educar no SPP, surgiu em nível nacional (2005) o movimento de implantação do Projeto Educando para a

---

<sup>52</sup>Considera-se importante e necessária a atuação de ONGs, da sociedade civil, família e demais agentes públicos no processo de reintegração social da PESRPL; porém, discorda-se quando o poder público transfere sua responsabilidade, enquanto agente promotor e protetor das políticas sociais, a essas instituições como a mais abrangente ou única forma de garantia de acesso à educação. Para Rangel (2007), essa transferência de responsabilidade do processo educativo desenvolvido na prisão, especialmente às instituições não governamentais, resulta em uma intervenção de base terapêutica, paliativa, no qual o Estado, escamoteando-se de suas obrigações, improvisa, delegando a terceiros a formação das pessoas que se encontram encarceradas no sistema prisional.

Liberdade<sup>53</sup>, cuja parceria entre os ministérios da Justiça e da Educação, com representação da UNESCO e apoio do Governo Japonês, propunha instrumentalizar, auxiliar e garantir o aporte financeiro aos estados brasileiros quanto à organização das experiências educativas que vinham ocorrendo nos espaços prisionais como política pública de acesso das PESRPL à educação, conforme descreve o documento de referência do Projeto Educando para a Liberdade (UNESCO, 2006, p 22-23):

Com base nesse documento, os estados e o governo federal podem rediscutir com mais legitimidade as suas dinâmicas de financiamento e podem avançar na consolidação de diretrizes mais adequadas para o setor, até mesmo com o envolvimento dos órgãos competentes para essa finalidade [...]. Essa abertura de espaços para o diálogo e a construção coletiva de referenciais para o setor, aliás, podem ser tidas como a grande virtude do projeto. De certa forma, ele ajudou a criar o que a teoria política contemporânea designa como ampla esfera pública não estatal, em que governos, sociedade e seus diversos sujeitos constitutivos estabelecem novos pactos referentes à determinada questão, ao mesmo tempo em que redescobrem outras possibilidades para a sua atuação transformadora.

Com essa proposta, o MJ acionou o MEC para implementar um conjunto de ações integradas visando à institucionalização da educação nos espaços prisionais, sendo que “essa iniciativa se revelou trabalhosa e delicada” (UNESCO, 2006, p.15), posto que o alcance do projeto envolveria diversos agentes sociais e instituições com finalidades nem tanto análogas.

No bojo da competência, o projeto, em princípio, aglutinou-se à política de superação do analfabetismo<sup>54</sup> na configuração do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), cujo compromisso do Brasil à época frente aos organismos internacionais demarcou a iniciativa de erradicar o analfabetismo do país e reconhecer o direito de todos à educação, especialmente daqueles que não tiveram acesso ou não concluíram a escolarização (UNESCO, 2006; LINHARES; TEODORO, 2010).

No Pará essa situação tornou-se evidente somente no ano seguinte (2006), quando o estado aderiu ao Projeto Educando para a Liberdade e prosseguiu fomentando diversas ações no sentido de institucionalizar o direito à educação das PESRPL nas unidades prisionais paraenses, de modo que a organização do processo educativo teve como principal eixo norteador a política de erradicação do analfabetismo.

Sustentado no legado da Declaração de Hamburgo, o PBA constituiu-se na forma de oferta de educação oficialmente disponibilizada às PESRPL no SPP, e a concepção desse

---

<sup>53</sup>Vale ressaltar que esse projeto surgiu por iniciativa do Ministério da Justiça (MJ), após constatar em 2004 que o sistema carcerário brasileiro apresentava uma população de 240.203 aprisionados e, destes, somente 18% participavam de atividades educacionais pontuais e até então não institucionalizadas (UNESCO, 2006, p.12).

<sup>54</sup> Voltou-se a atender aos objetivos da Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012) e do Plano de Ação (UNESCO, 2006, p. 17-18).

programa baseava-se na “política pública que reconhece e reafirma o dever do Estado de garantir a educação como direito de todos” (BRASIL, 2011 apud BEZERRA; MACHADO,2017), de modo que se pode complementar:

Essa concepção está atrelada com o que emana do Art. 6º da Constituição Federal de 1988 quanto aos direitos sociais do brasileiro, entre eles a educação, e constata-se, ainda, a tentativa de abandono da perspectiva da EJA como uma ação periférica e compensatória, passando a ser considerada uma ação estratégica de inclusão dos grupos sociais historicamente excluídos (BEZERRA; MACHADO, 2017, p. 244).

Quanto ao processo didático-metodológico, o PBA adotou o princípio da autonomia. Na prática, isso significava que os estados teriam a liberdade de gerenciar todo o processo educativo a partir de suas experiências acumuladas, especialmente no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2011).

Nesse sentido, no estado do Pará, o PBA, aglutinou-se ao Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA Pará), que, segundo a SEDUC/PA, “configura-se como uma política pública de inclusão social [...] visando superar e/ou minimizar o analfabetismo de homens e mulheres a partir dos 15 anos” (MOVA PARÁ, 2009).

O MOVA Pará fundamenta-se na concepção libertadora, operando didático-metodologicamente em torno das experiências e vivências dos sujeitos para que os mesmos façam a leitura de mundo através da palavra, do diálogo e da conscientização através de temas geradores (PARÁ, 2008).

Apoiado nesses princípios, o MOVA Pará estendeu-se ao SPP para atender, com turmas de alfabetização, aos jovens e adultos encarcerados, de modo que, conforme descrito no site da SEDUC, “as ações de alfabetização de um cidadão ocorrem ao longo de oito meses, em programação didática específica”.

Com base nisto, buscou-se compreender a disposição desse programa no tempo e espaço do SPP, mas logo se constatou que os órgãos oficiais responsáveis pela organização dessa oferta não mantiveram um registro desse processo. Mesmo assim, considera-se o MOVA Pará uma estratégia relevante no contexto da política de erradicação do analfabetismo no SPP, cujo compromisso do estado com a política de educação prisional coincidiu com o período de transição de governo entre o governador Simão Jatene e a governadora Ana Júlia Carepa (2007-2011).

Relevante porque, na administração da governadora Ana Júlia, o SPP experimentou diversas reformas, especialmente no que diz respeito à modernização do aparelho prisional e à ampliação dos direitos das PESRPL, dentre os quais Jesus (2010, p. 7-8) anuncia:

Em 2009 o Diário Oficial nº 31423 de 21 de maio, define pela primeira vez, sede própria para a SUSIPE. Ainda em 2009 a portaria nº 1299/09 de 15 de novembro, define o Pará como primeiro Estado a regulamentar a visita íntima homoafetiva em unidades prisionais.

[...] A data de 29 de março de 2010 foi de grande relevância para a Superintendência do Sistema Penitenciário do Estado do Pará, quando foi oficializada por meio de homologação, o Regimento Interno da SUSIPE, através do decreto nº 2199 de 24 de março de 2010.

[...] Em acompanhamento à evolução tecnológica e comunicacional, já presentes em sistemas prisionais de outros estados, a Superintendência do Sistema Penitenciária do Estado do Pará vê inaugurada em 02 de setembro do mesmo ano, o sistema de vídeo audiência judicial virtual, através da audiência de vinte internos do CTM I, sendo o Pará o primeiro estado das regiões norte e nordeste a implementar este sistema.

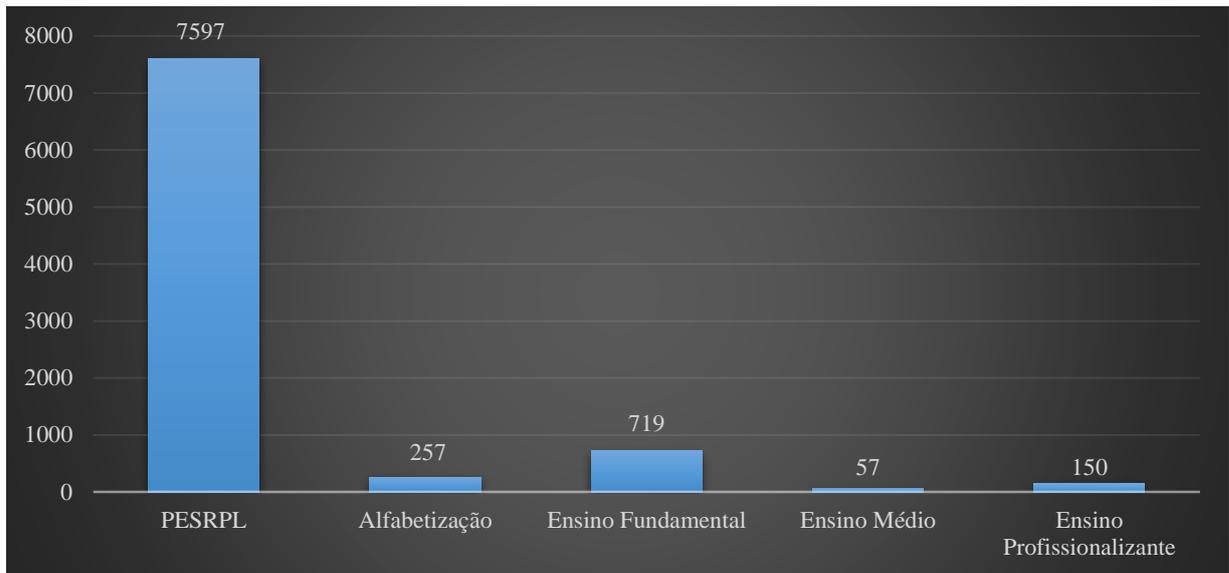
[...] No dia 14 do mês seguinte é inaugurado o Espaço Primavera, destinado à custódia de 480 internas. Um centro de reeducação feminino diferenciado por sua proposta de considerar os anseios das internas, o que resultou na construção de áreas ventiladas para interação das internas, lavatórios em cada cela e a cor lilás deste novo espaço.

Em parceria com a Ordem dos Advogados do Brasil é inaugurado em 15 de dezembro o sistema de vídeo conferência, fazendo conexão do interno com o advogado de forma virtual, permitindo maior velocidade no atendimento dos processos pendentes sem acontecerem necessidade de deslocamentos e dispêndios financeiros para o Estado.

Todo esse movimento de modernização do SPP aconteceu paralelamente às discussões sobre a educação para jovens e adultos instauradas na VI CONFINTEA, ocorrida em 2009 na cidade de Belém, PA, a qual recomendou aos sistemas federais, estaduais e municipais de ensino sobre o segmento prisional:

Estabelecer políticas públicas que atendam à necessidade educacional da diversidade dos sujeitos privados de liberdade e em conflito com a lei, fomentando a ampliação do atendimento educacional na modalidade EJA integrada à formação profissional, em presídios e nas unidades socioeducativas, nestas últimas para sujeitos com idade compatível à modalidade, contando para isso com a formação específica de educadores e professores (CONFINTEA, 2009, p. 46).

No estado do Pará, essa necessidade de estabelecer políticas de ampliação do acesso à educação na prisão era iminente, já que dois anos antes da VI CONFINTEA, portanto em 2007, o SPP contava com 7.597 PESRPL, e destes, 1.183 estavam estudando, ou seja, um percentual de apenas 6,4% de pessoas tuteladas pelo estado tendo acesso à educação básica, de acordo com o Relatório da Situação Atual do Sistema Penitenciário – Educação e Profissionalização, publicado em maio de 2008, e conforme se pode conferir no gráfico 1:

**Gráfico 1**– Número de pessoas estudando no SPP – 2007

**Fonte:** Elaborado pela autora com base no Relatório da Situação Atual do Sistema Penitenciário – Educação e Profissionalização.

Desde então, a tendência de aprisionamento de jovens e adultos no estado do Pará tem-se alargado de modo que a intervenção da política institucionalizada de educação nos espaços prisionais fez com que as secretarias estaduais de educação e segurança optassem pela celebração de convênios para tornar oficial a oferta de educação formal, não formal e o ensino profissionalizante no SPP.

Compreende-se que essa preferência pela prática de celebrar convênios, como a única forma de garantir educação às PESRPL no SPP, revela-se uma estratégia fragilizada, principalmente pelo fato de esses documentos possuírem prazo e data de validade, o que acaba tornando a execução da oferta refém das intempéries político-administrativas e de uma possível (des) continuidade desses convênios.

Além disso, os convênios são bastante flexíveis, podendo ser facilmente, a qualquer momento, reeditados por termos aditivos que podem igualmente melhorar a oferta ou negar direitos já adquiridos. Uma possível solução, para isto, seria a reconsideração dessa decisão pela constituição sistemática de normativas específicas que tratassem da oferta de educação nas prisões, como o próprio Plano Estadual de Educação nas Prisões, que tem por fim ampliar e qualificar o processo formativo das pessoas que se encontram nos sistemas prisionais.

Quanto à decisão da concepção norteadora do trabalho educativo no SPP, verifica-se, com Cabral e Souza (2017), que esta não chegou a ser definida pelas secretarias estaduais responsáveis pela sistematização da política no estado; ao contrário disso, surgiram três

propostas<sup>55</sup>, a partir de 2007, que foram implementadas tomando como norte a política voltada à população do campo paraense, já que muitos dos sujeitos que estavam envolvidos ou à frente da política de educação prisional tinham experiências anteriores com a política do campo, de modo que modelos como a multissérie, por etapa e modular foram experimentados no SPP, conforme se discorrerá na seção seguinte.

### 2.3 O CENÁRIO INICIAL DA EDUCAÇÃO PRISIONAL NO PARÁ A PARTIR DO PROJETO EDUCANDO PARA A LIBERDADE

Ao tomar o ano de 2006 como marco do engajamento e institucionalização da educação no Sistema Prisional Paraense, com a adesão do estado do Pará ao Projeto Educando para a Liberdade enquanto política pública, verifica-se com Cabral e Souza (2017, p. 40) que diversas ações foram implementadas a fim de tornar legítimo o direito de acesso das PESRPL à educação no SPP, verificando-se, pois, “a necessidade de sistematizar o processo educativo na educação prisional para o Estado”.

A princípio, a sistematização da oferta de educação institucionalizada no SPP baseou-se nas orientações disponibilizadas no documento do Projeto Educando para a Liberdade, tendo em vista que novas diretrizes sobre essa política surgiram somente a partir de 2009.

Sendo assim, os trabalhos para organizar o processo educativo no SPP iniciaram-se a partir de um diagnóstico realizado pela SEDUC em 12 casas penais a fim de constatar a realidade dos sujeitos e do contexto no qual se daria a oferta de educação, para então definir as “concepções, metodologias e práticas pedagógicas” (CABRAL; SOUZA, 2017, p. 40), de modo que:

A realidade mais presente observada no circuito de visitas a 12 (doze) unidades prisionais era de ambientes insalubres, escuros, úmidos e com forte odor, as salas de aula eram na verdade espaços adaptados, sem material algum, carente de mobília e material didático para os alunos.

Uma das maiores dificuldades era quanto à inexistência de documentos básicos como RG e Certidão de Nascimento, falta de documentação escolar, com registros de escolaridade anterior, que na verdade era muito comum segundo os próprios funcionários das unidades.

Concomitantemente a esse mapeamento, SEDUC e SUSIPE logo celebraram o primeiro convênio para tornar oficial a “implantação de turmas de Educação de Jovens e

---

<sup>55</sup>Cabe destacar que, apesar de a modalidade EJA ser definida como a forma de oferta adequada a esse segmento, o SPP tratou de organizar a educação a partir de modelos educativos (multisseriado, por etapas e modular), de modo que cada modelo proposto se fundamentava em uma concepção de homem e de mundo, organizando-se metodologicamente para tal.

Adultos do Ensino Fundamental – Alfabetização a 4ª etapa, e Ensino Médio”, sendo que essa proposta sofreu ampla resistência por parte dos agentes das Casas Penais, que a viam como uma contínua ameaça ao Código de Segurança Prisional (CABRAL; SOUZA, 2017, p.43).

Mesmo encontrando oposição por parte dos atores envolvidos, especialmente das casas penais, deu-se início à oferta de educação nas unidades; no entanto, ainda era preciso definir sua forma de organização e fundamentação, conforme orientava a política nacional aos órgãos executores, os quais deveriam “criar alternativas de organização” do processo educativo com o propósito de garantir “amplos programas de ensino, com a participação dos detentos, a fim de responder às suas necessidades e aspirações” (UNESCO, 2006, p. 12-67).

A partir dessa recomendação, observa-se pelos registros acessíveis a essa investigação que o esforço empreendido nesse sentido no estado do Pará acabou transformando o SPP em um grande laboratório de experiências consecutivas, visto que a SEDUC recorreu a sucessivos modelos educativos para dar conta da oferta na modalidade de Educação de Jovens e Adultos nas unidades prisionais do estado.

Nesse sentido, a primeira fase sistematicamente institucionalizada de oferta da educação no SPP, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, iniciou-se em 2007 e se estendeu até 2009, tendo como base o **modelo multisseriado**, que se organizava em “- Turmas de Alfabetização; - Turmas de 1ª a 4ª séries; - Turmas de 5ª a 8ª séries; - Turmas de 1ª e 2ª séries do Ensino Médio” (CABRAL; SOUZA, 2017, p. 47).

No que se refere ao quantitativo de PESRPL matriculadas na Educação Básica nesse período de implementação do modelo multisseriado no SPP, constata-se através do Relatório de Gestão da SUSIPE 2007-2008 que, das 5.102 pessoas custodiadas pela SUSIPE em 2008, somente 1.210 se encontravam matriculadas em turmas de Alfabetização, Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo que mais da metade desse quantitativo, ou seja, 672 presos, evadiram-se por diversos motivos<sup>56</sup>, destacando-se, em particular, a desistência de 203 indivíduos (PARÁ, 2008, p. 58-59).

De acordo com Cabral (2016, p. 22), esse modelo foi implementado no SPP “diante da grande dificuldade de comprovação de estudos, após os primeiros levantamentos da demanda de alunos nas unidades”; e para agravar a situação, “percebeu-se que a falta de aplicação de instrumentos pedagógicos, como testes classificatórios, por exemplo, contribuiu para a configuração do quadro”.

---

<sup>56</sup>258 presos foram transferidos de unidades, 99 receberam alvará de soltura, houve 1 óbito, 49 saíram em livramento condicional, 62 fugiram, além das desistências apontadas acima, totalizando, portanto, 672 alunos evadidos (PARÁ, 2008, p. 59).

Enquanto medida paliativa e emergencial nesse descortinar de cenário da política de educação voltada ao segmento prisional, considera-se que essa forma de organização da oferta de educação pela multissérie no SPP se revelou fragilizada, em decorrência, principalmente, da morosidade dos órgãos ante essa política, uma vez que o resultado do diagnóstico das visitas nas unidades prisionais já havia anunciado a realidade do contexto, e mesmo assim a SEDUC tomou como base um modelo educativo que naquele momento não correspondia às necessidades e interesses dos sujeitos em questão e tampouco à conjuntura política.

Ao recuperar a disposição desse modelo multisseriado<sup>57</sup> no âmbito estadual, constatou-se que a multissérie vem sendo disponibilizada à população do campo paraense, pelo Sistema Estadual de Ensino, como forma de organização do trabalho educativo e muitas vezes como o único meio de acesso, dessa população, à educação básica.

No âmbito nacional, a multissérie é fruto do Programa Escola Ativa<sup>58</sup> (PEA), que segundo o documento “Projeto Base – Escola Ativa” (BRASIL, 2010), tem por concepção de educação a transformação social, por se fundamentar no aprofundamento das:

[...] dimensões sociopolíticas, envolvendo os sujeitos educativos em uma distinta forma de organização do trabalho pedagógico e do trato com o conhecimento, apontando tanto para a busca de processos participativos de ensino aprendizagem, quanto de formas de ação social que contribuam para a transformação da realidade social (BRASIL, 2010, p. 20).

Sustentado nessa perspectiva, os conteúdos, a metodologia e o trabalho pedagógico na multissérie desenvolvem-se mediante a “articulação entre a teoria/prática na construção de conhecimentos”, de modo que todo processo educativo é desenvolvido a partir de questões problematizadoras do cotidiano dos sujeitos e da comunidade em que vivem, os quais seguem as seguintes etapas, conforme revela o documento base do Projeto Escola Ativa (BRASIL, 2010, p. 20-21):

- I) Levantamento de problemas da realidade;
- II) Problematização, em sala de aula, das questões identificadas na realidade, a partir de fundamentos filosóficos, antropológicos, sociais, políticos, psicológicos, culturais e econômicos e articulação com os dos conteúdos;
- III) Teorização (pesquisa, estudos e estabelecimento de relação com o conhecimento científico);
- IV) Definição de alternativas de solução em relação à problemática identificada;
- V) Proposição de ações de intervenção na comunidade.

<sup>57</sup> Segundo Ximenes-Rocha e Colares (2013, p. 93), a multissérie define-se por seu formato de organização onde ocorre o processo ensino-aprendizagem, pois reúne “em um mesmo espaço físico diferentes séries que são gerenciadas por um mesmo professor”.

<sup>58</sup> “O Programa Escola Ativa se propõe a tarefa de aprofundar e propiciar melhores condições para o desenvolvimento da escola do campo e para o fortalecimento da experiência escolar, estimulando a conquista das coletividades e o compromisso com a vida escolar, com a comunidade e com o país” (BRASIL, 2010, p. 22).

Como é possível perceber, o modelo multisseriado não se resume apenas a juntar em um mesmo espaço físico o maior número possível de pessoas; ao contrário disso, há por trás dessa organização um conjunto de intencionalidades que pretendem discutir os problemas do cotidiano para transformar a realidade, o que de certa forma não se anunciou no contexto do SPP, haja vista as observações de Cabral e Souza (2017) apontarem que esse modelo surgiu como uma solução imediatista, sem, contudo, considerar os limites ora evidentes na implementação desse processo educativo no SPP.

Com base nisso, considera-se que a organização da educação nesse momento inicial de institucionalização do processo educativo no SPP aproximou-se de uma proposta terapêutica, conforme discutido anteriormente sobre os modelos implementados nas prisões da América Latina, principalmente porque se tentou remediar/reparar um déficit histórico de ausências com uma intervenção imediatista, pois pretendia tão somente “contemplar o máximo possível de alunos por unidades” (CABRAL; SOUZA, 2017, p. 47).

Ao se preocuparem muito mais com a quantidade, os órgãos executores da política de educação deixaram de consolidar, nesse início de institucionalização da educação, os pressupostos normativos dessa oferta no sentido de subsidiar as unidades prisionais do estado com orientações de como e para que assegurar educação nos espaços de privação de liberdade no estado do Pará, a partir de uma articulação intersetorial que buscasse alcançar o pleno desenvolvimento e a reintegração social desses sujeitos, conforme propunha o Projeto Educando para a Liberdade (UNESCO, 2006).

Isso levou a uma “revisão crítica do funcionamento das classes multisseriadas”, a ponto de haver uma reformulação na proposta de oferta de educação no SPP, de sorte que o modelo multisseriado foi suplantado pelo **modelo das etapas**, para que então os sujeitos fossem atendidos conforme “o nível de aprendizagem nas suas respectivas etapas”, ou seja, eles não estariam mais todos juntos aprendendo, mas separadamente por nível de desenvolvimento cognitivo, pois desta forma se buscava, segundo Cabral e Souza (2017, p. 47-48),

qualificar a oferta de educação no cárcere, e consequentemente alcançar resultados mais significativos, afinal os docentes trabalhariam com alunos e alunas com níveis semelhantes de compreensão e capacidade de apreensão dos conteúdos trabalhados em sala (Cela) de aula.

Posto isto, o modelo por etapas surgiu para operacionalizar a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no SPP no período de 2010 a 2013, com a oferta de “turmas de Alfabetização, 1ª etapa do ensino fundamental, 2ª etapa do ensino fundamental, 3ª etapa do

ensino fundamental e 4ª etapa do ensino fundamental. Além das 1ª e 2ª etapas do ensino médio” (CABRAL; SOUZA, 2017, p. 47).

Pretendia-se com esse modelo apenas dar fluxo ao processo educativo na prisão em razão do tempo e espaço, o que de certa forma acabou deixando de considerar outros elementos da política, que naquele momento vinha ganhando reforço com as diretrizes nacionais para oferta de educação nas prisões expedidas pelo MJ<sup>59</sup> em 2009 e pelo MEC em 2010.

Tanto que a mudança do modelo da multissérie para as etapas<sup>60</sup> pouco contribuiu, na prática, para alterar a estatística de acesso das PESRPL à educação no SPP, uma vez que de 2008 a 2012 a população carcerária paraense cresceu mais de 50% (no final de 2008 havia cerca de 5.102 PESRPL, chegando a 10.989 no final de 2012), enquanto que um pouco mais de 1.000 sujeitos se encontravam matriculados mensalmente na educação básica.

À vista disso, considera-se que o modelo por etapas acabou revelando-se entre os limites de uma proposta terapêutica e moralista, cuja situação é reflexo não apenas de fatores relacionados aos espaços inadequados ao processo educativo, ao material didático insuficiente ou aos entraves disciplinares próprios do sistema prisional, mas também à dificuldade de apropriação e articulação da política por parte dos agentes do Estado, no sentido de implementar estratégias que consolidassem uma oferta de educação baseada em um currículo, uma concepção e até mesmo um projeto pedagógico específico de educação prisional no estado do Pará (UNESCO, 2006).

Diante dessa conjuntura e por dificuldades de operacionalização da oferta no tempo e espaço prisional que o modelo por etapas não conseguiu romper, houve ainda por parte da Secretaria Estadual de Educação uma terceira reformulação do modelo educativo, com vistas a “melhorar a oferta da qualidade da educação para as pessoas em privação de liberdade” (CABRAL; SOUZA, 2017, p. 48).

Nesse caso, propôs-se implementar em 2014, estendendo-se até os dias atuais, o **modelo de eliminação por disciplinas**, também conhecido como **modular**. Esse modelo se baseia na disposição de um quantitativo X de disciplinas que se organizam em blocos para serem ministradas em um determinado período, no qual deverá ser contemplado todo o percurso formativo e avaliativo do aluno, a fim de manter operacional o processo educativo na

---

<sup>59</sup>No que se refere à organização do processo educativo, as diretrizes apontam que o sistema prisional deve observar a legislação educacional vigente no país e a Lei de Execução Penal, bem como pautar-se nos eixos gestão, formação dos profissionais e aspectos pedagógicos apontados no Projeto Educando pela Liberdade.

<sup>60</sup>Considera-se que essa proposta se estabeleceu no SPP justamente no momento em que o Conselho Estadual de Educação regulamentou, através da Resolução nº 001, de 05/01/2010, a EJA por etapas no estado do Pará, tornando-a equivalente à Modalidade Regular de Ensino no Sistema Estadual de Educação.

prisão e assim alcançar o pleno desenvolvimento do indivíduo, pois segundo Cabral e Souza (2017, p. 48),

Surge então a proposta de oferta de disciplinas através de módulos, onde as mesmas teriam 25 (vinte e cinco) dias em cada turma para o Nível Fundamental, e 17 (dezessete) dias para o Nível Médio. Além das turmas organizadas por área de conhecimento, onde cada área tinha 50 dias de funcionamento.

Desta forma, considera-se a implementação desse modelo por módulos no Sistema Prisional Paraense tenha tomado como base o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), coordenado pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) desde 1982, “com o intuito de levar a educação básica às comunidades rurais ribeirinhas que se encontram mais distantes dos centros urbanos” dos municípios paraenses (PEREIRA, 2017, p. 191-192).

Como o SOME foi concebido para garantir o acesso da população do campo paraense à educação básica, especialmente em lugares remotos que não dispõem de sistema oficial de educação, Brayner (2012, p. 81) explica que esse sistema se organiza da seguinte forma:

Coordenado pela SEDUC (URES) com o apoio das SEMEDs, o SOME é tratado como um projeto especial que visa garantir o Ensino Fundamental e Médio as populações de regiões em que não haja sistema regular de ensino, tanto, pela falta de profissionais habilitados, como pela inexistência de alunos em números suficientes para a criação de escola com sistema regular. Para atender as carências de escola, os professores realizam circuitos de disciplinas escolares, ou seja, as disciplinas se agrupam em número de três ou quatro para a composição do módulo e circuito (Circuito – definição de quatro localidades organizadas levando em conta a proximidade entre elas). Considera-se nesse agrupamento de disciplinas as cargas horárias previstas nas matrizes curriculares, cumprindo uma jornada de 50 dias em 81 cada localidade e atendem quatro localidades fechando o circuito e consequentemente 200 dias letivos.

Das escolas do campo para as escolas da prisão, essa mesma organização do processo educativo passou a ser sistematicamente implementada no SPP a partir de 2014 e vigora até os dias atuais, de modo que Cabral e Souza (2017, p. 48) apontam alguns avanços e retrocessos em relação a essa proposta, conforme registro abaixo:

Esta dinâmica proporcionou experienciar uma metodologia inovadora, tentando também se adequar às especificidades do cárcere, face o seu dinamismo peculiar, onde transferências de internos de uma unidade para outra, as medidas disciplinares ora impostas a quem cometesse alguma transgressão de conduta ou comportamento, além de alvarás e livramento condicional, as fugas, motins e revistas de rotina também ajudam a entender um pouco a dinâmica do contexto carcerário, e perceber o quanto é complexo todo o processo educativo dentro de uma prisão. Uma das dificuldades verificadas para a execução da referida metodologia foi a inexistência de formação continuada para os profissionais envolvidos com a educação no cárcere, tais como tempo para planejar as ações de acompanhamento, reuniões periódicas de avaliação da metodologia e verificação de aprendizagem e assimilação da proposta estabelecida pela coordenação do convênio. Outro entrave encontrado é que a metodologia não se adequava ao calendário letivo da SEDUC, a falta de adequação

do sistema de matrícula de alunos, assim como o movimento e rendimento dos alunos relativo ao lançamento de notas e aproveitamento escolar dos mesmos.

Percebe-se, pelo relato de Cabral e Souza (2017), que os principais entraves desse modelo estavam relacionados às questões de planejamento e organização, embora esse modelo tenha considerado alguns elementos fundamentais, como o contexto prisional e os sujeitos em formação; ainda assim se manifestou como uma intervenção de perspectiva terapêutica, uma vez que a necessidade de adaptar o modelo educativo era mais importante que discutir e definir uma proposta pedagógica especificamente voltada ao segmento prisional do estado.

Essa questão, no entanto, somente foi tratada em recente publicação expedida pela SEDUC<sup>61</sup>, na qual foram disponibilizadas orientações quanto à concepção, o currículo e as metodologias norteadoras do processo educativo no SPP, para então “organizar o trabalho administrativo, pedagógico e organizacional desenvolvidos pela CEJA/SEDUC e demais atores partes integrantes do convênio de cooperação SEDUC/SUSIPE, no interior das unidades penais” (PARÁ, 2016, p. 30).

Nesse sentido, no que tange à recomendação da concepção de educação a ser desenvolvida na escola da prisão (por se tratar do objetivo deste capítulo), o Plano de Ação Pedagógico que faz parte da Nota Técnica aponta que o trabalho educativo no SPP teria

seu alicerce no referencial político-pedagógico da educação libertadora de Paulo Freire, para quem o empoderamento e a emancipação social dos sujeitos são construídos dentro de um processo reflexivo, portanto uma educação que visa auxiliar no processo de reintegração social dos sujeitos apenados (PARÁ, 2016, p. 10).

Ao anunciar nesse plano que a educação se fundamentaria pela concepção libertadora, a SEDUC, através da formação dos professores, do currículo, da metodologia, entre outros, reassumia o compromisso de proporcionar uma formação na perspectiva dialógica, reflexiva e emancipatória no SPP, porém no conjunto da proposta o que se observa são apenas ajustes.

Ajustes na matriz curricular da educação prisional (por ser a mesma da EJA, porém com carga horária adaptada ao modelo modular); ajuste na proposta pedagógica, a qual deveria dar ênfase ao “mundo do trabalho e nas inovações tecnológicas”, mas que não revela como se daria essa articulação e muito menos demonstra como aconteceria esse processo no tempo e espaço prisional; e mais ajustes na proposta metodológica, que somente com o

---

<sup>61</sup>Foram expedidos pela Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) a Nota Técnica SEDUC/CEJA nº 04/2016, que “trata de orientações para a criação da ‘Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Roberto Carlos Nunes Barroso’”, e um Plano de Ação Pedagógico (PARÁ, 2016), voltado à educação carcerária do estado do Pará.

modelo por eliminação de disciplinas pretende atender às especificidades das PESRPL que estão no regime aberto, semiaberto e fechado.

Em síntese, conforme foi possível constatar, a educação passou a fazer parte do cotidiano prisional no estado do Pará desde o Império, baseado em uma proposta de recuperação moral que tinha como principal meta tornar o sujeito delinquente disciplinado ao trabalho e liberto da ociosidade, à vista do sistema econômico capitalista. Sob esta perspectiva, esse misto de punição e correção, simbolicamente, procurava marcar na sociedade a ideia de retribuição do mal praticado como forma de prevenir novos delitos.

Essa proposta de base moral e para o capital se estendeu pelos períodos seguintes até aproximadamente a década de 1990, com diversas formas de organização do processo educativo, as quais se articularam, continuamente, à política de erradicação do analfabetismo e à educação de jovens e adultos no país.

A partir da década de 1990 até meados dos anos 2000, programas de organizações governamentais e não governamentais passaram a garantir a oferta de educação no SPP, revelando-se essa uma proposta de tendência terapêutica (RANGEL, 2007), por meio da qual o Estado, eximindo-se em grande medida de sua responsabilidade, transferia a essas instituições a maior parte do processo formativo das pessoas em situação de privação de liberdade no Pará.

Com o Programa Educando para a Liberdade, o SPP, a partir de 2006 experimentou três modelos (multissérie, etapas e modular) de organização do processo educativo, os quais pretendiam, com suas bases conceituais, operacionalizar a formação das PESRPL, fundamentando-se unanimemente na concepção freiriana, conforme orientava a política da EJA no estado, mas que, segundo Cabral e Souza (2017), acabou encontrando dificuldades em sua implementação devido à formação continuada dos professores não ter dado conta da articulação dessa concepção na escola da prisão.

Em razão disso, depreende-se que esses sucessivos modelos implementados obstaculizaram a consolidação de uma concepção de educação voltada à formação dos sujeitos em privação de liberdade no SPP, embora se tenha visto que, por todo o processo de ajustamento dos modelos educativos, uma ou outra concepção de homem e de mundo foram sendo praticadas no processo de institucionalização da educação nas prisões, ora convergindo para uma proposta terapêutica, ora moralista, destacando-se ao longo desse processo muito mais a ideia de que era necessário tratar, modelar e reformar o indivíduo com doses homeopáticas de cidadania, como se a prisão tivesse essa capacidade e todo o aparato do Estado social disponível a fim de reintegrar a PESRPL ao convívio em sociedade.

Portanto, apesar de essa realidade estar presente no contexto prisional paraense, considera-se que o fortalecimento da política de educação prisional em nível nacional, com a homologação de normativas, tornou viável aos órgãos da educação e segurança no estado do Pará editar aportes legais para orientar a execução da política no SPP, conforme será discutido na seção seguinte.

### **3 AS DIRETRIZES NORTEADORAS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO SISTEMA PENITENCIÁRIO PARAENSE A PARTIR DE 2006**

Considerando a disposição dos fundamentos que têm orientado a educação ofertada no SPP, apontados na seção anterior, pretende-se, a partir desta seção, analisar a política de educação implementada no Sistema Penitenciário Paraense consoante as diretrizes norteadoras institucionalizadas pelos órgãos executores da política no estado do Pará.

Convém destacar que, por ocasião da busca de documentos que tratassem da educação prisional na Superintendência de Segurança Pública do Estado, em um segundo momento em que estivemos lá, foi-nos informado pelos servidores do arquivo que muitos documentos elaborados no período anterior a 1999 foram incinerados, tornando desta forma dificultosa a tentativa de esboçar esse processo desde a LEP, recorrendo-se, portanto, ao período de 2006 em diante, por conta da adesão do estado ao Projeto Educando para a Liberdade, que neste caso institucionalizou a educação no SPP.

Logo, para a contextualização da política de educação para as PESRPL, serão priorizados os principais marcos normativos e operacionais norteadores da política de educação no SPP, os quais ao longo desse caminho foram disponibilizados tanto pela SEDUC quanto pela SUSIPE, e que têm servido como referência no processo de organização e execução da oferta de educação nas prisões paraenses.

Esta seção está dividida em duas subseções, de modo que na primeira serão abordadas as principais ações institucionalizadas recomendadas pelos documentos normativos e operacionais, que se alinham à política nacional para tornar possível a oferta de educação aos privados de liberdade no estado do Pará.

Já na segunda subseção se pretende, particularmente, com base nas metas e estratégias 9 e 10 do Plano Estadual de Educação (PEE) 2014-2024 e dos eixos *educação formal e não formal* abordados na proposta dos Planos Estaduais de Educação nas Prisões (PEEP) 2012 e 2015, apresentar um breve balanço da política de educação no SPP sugerida por esses marcos políticos.

#### **3.1 O MOVIMENTO DOS MARCOS NORMATIVOS E OPERACIONAIS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO NO SPP**

Antes de tratar dos documentos que deram início ao processo de institucionalização da educação no SPP, cabe ressaltar que o Governo Federal, a partir dos anos 2000, pressionado

pela sociedade frente aos índices crescentes de violência e criminalidade<sup>62</sup>, propôs “reprimir e prevenir o crime e reduzir a impunidade, aumentando a segurança e a tranquilidade do cidadão brasileiro” (BRASIL, 2000, p. 4), mediante a implementação de um Plano Nacional de Segurança Pública (PNSP)<sup>63</sup>.

No que se refere à educação, o Estado Brasileiro reassumiu por meio desse plano o compromisso com a “Educação e profissionalização de detentos”, cuja proposta se configurou na implantação do Projeto Educando para a Liberdade, lançado em 2005 como política pública de garantia do direito da PESRPL à educação no sistema prisional.

Como política, o Projeto Educando para a Liberdade apontou alguns caminhos possíveis em relação ao processo de institucionalização da educação nos sistemas prisionais, a ponto de recomendar aos estados e ao Governo Federal rediscutir essa política a fim de “avançar na consolidação de diretrizes mais adequadas para o setor” (UNESCO, 2006, p. 22-23).

Além disso, o Projeto Educando para a Liberdade também consolidou e apresentou um conjunto de sugestões sistematizadas em três eixos: *Gestão, Articulação e Mobilização; Formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta* e *Aspectos pedagógicos*, que consequentemente serviram como diretrizes iniciais do processo de organização da oferta de educação no sistema prisional.

No Pará, a adesão ao Projeto Educando para a Liberdade ocorreu em 2006, sendo, a partir disto, elaborados alguns documentos, os quais pretendemos analisar a fim de compreender o que SEDUC e SUSIPE têm proposto e feito nesse movimento de institucionalização da educação no SPP para assegurar o direito e a oferta de educação aos privados de liberdade.

Com base nisto, realizou-se o levantamento dos documentos, os quais apresento com propósito didático no quadro-síntese (quadro 7) a seguir. Estes documentos estão dispostos cronologicamente com suas respectivas finalidades e os objetivos que pretendemos alcançar com a análise dos mesmos.

---

<sup>62</sup>De acordo com Soares (2007, p. 83-84), o episódio do sequestro do ônibus 174 no Rio de Janeiro, no ano 2000, por um dos sobreviventes da chacina da Candelária, que resultou na morte da professora Geisa por um dos atiradores de elite do BOPE, e posteriormente na do próprio sequestrador, fez com que o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, ordenasse a retomada da “agenda nacional para a segurança”, de modo que “o documento apresentado à nação como um plano não atendia aos requisitos mínimos que o tornassem digno daquela designação”.

<sup>63</sup>O Plano Nacional de Segurança Pública tinha por estratégia integrar ações em três frentes: políticas de segurança pública, políticas sociais e ações comunitárias. Para isto, foram apresentados no plano 15 compromissos do governo, dentre os quais havia ações envolvendo educação, esporte, cultura, lazer e profissionalização de adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social nas periferias urbanas (BRASIL, 2000).

**Quadro 7** – Documentos produzidos a partir da institucionalização da educação no SPP

Período	Documentos produzidos cronologicamente	Finalidade dos documentos	Objetivo na análise dos documentos
1989	Constituição Estadual	O preâmbulo da CE/PA (1989) diz que essa Constituição almeja edificar uma sociedade justa e pluralista; buscando a igualdade econômica, política, cultural, jurídica e social entre todos; reafirmando os direitos e garantias fundamentais e as liberdades inalienáveis de homens e mulheres, sem distinção de qualquer espécie.	Correlacionar o que vem sendo feito entre o instituído e o instituinte.
2006	1º Termo de Cooperação celebrado entre SUSIPE e SEDUC sob o Convênio nº 603/2006	Instrumento jurídico que tem por fim firmar interesse de mútua cooperação técnica visando à execução de programas de trabalho, projetos/atividade ou evento de interesse recíproco.	Verificar as ações propostas entre as instituições para a implementação do processo educativo no SPP; Apontar as dificuldades e contradições que se desencadearam ao longo do processo, bem como as intervenções de ambas as instituições para saná-las.
2007	1º Termo Aditivo do Convênio nº 603/2006		
2008	2º Termo Aditivo do Convênio nº 603/2006		
2009	2º Termo de Cooperação celebrado entre SUSIPE e SEDUC sob o Convênio nº 1118/2009		
2009	Instrução Normativa nº 01/2009 expedida pela SEDUC	A Instrução Normativa importa complementar um ordenamento jurídico superior para detalhar, descrever ou orientar seu público alvo sobre alguma particularidade.	Averiguar a disposição dos principais procedimentos que orientaram a institucionalização da educação no SPP.
2009	1º Relatório referente ao 1º TC – Convênio nº 603/2006	Os relatórios servem para monitorar, acompanhar e avaliar a execução do objeto que motivou a celebração do convênio entre os entes institucionais.	Constatar como a política de educação foi (re) organizando-se a partir das ações apontadas nos termos de cooperação celebrados.
2010	2º Relatório referente ao 2º TC – Convênio nº 1118/2009		
2012	3º Termo de Cooperação celebrado entre SUSIPE e SEDUC sob o Convênio nº 014/2012	Ver o 1º Termo de Cooperação	Ver o 1º Termo de Cooperação
2012	1ª Proposta do Plano Estadual de Educação nas Prisões para o biênio 2012-2014	Fundamentada no artigo 1º do Decreto nº 7.626/2011, a proposta do PEEP tem por fim "ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais".	Ver a 2ª Proposta do Plano Estadual
2014	4º Termo de Cooperação celebrado entre SUSIPE e SEDUC sob o Convênio nº 268/2014	Ver o 1º Termo de Cooperação	Ver o 1º Termo de Cooperação
2015	2ª Proposta do Plano Estadual de Educação nas Prisões para o biênio 2015-2017	Ver a 1ª Proposta do Plano Estadual	Apresentar um balanço da política de educação implementada no SPP a partir dos indicadores apontados nos Planos e do compromisso do estado frente às demandas da política de educação no SPP.
2014-2024	Plano Estadual de Educação	O PEE/PA tem por fim "responder às demandas sociais, concebendo-se a educação para além do direito subjetivo, mas um bem social, elementar ao pleno desenvolvimento social do paraense" (PARÁ, 2015, p. 13).	

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir do acesso e da leitura flutuante nos documentos disponibilizados.

Para o procedimento de análise e discussão desses documentos, optou-se por examiná-los pela ordem cronológica disposta no quadro acima a partir do tipo de documento (Constituição, termo de cooperação e assim sucessivamente), uma vez que esses documentos foram sendo elaborados e oficializados ou retificados à medida que a política de educação para as PESRPL ia encontrando espaço nos debates entre os órgãos executores dessa oferta no estado do Pará.

Nesse sentido, pretende-se suscitar uma reflexão triangulada entre o que anunciam os documentos produzidos no estado do Pará com as legislações internacionais, nacionais e os autores convidados ao debate nessa investigação, para que desta forma seja possível não apenas traçar o percurso da institucionalização da educação, mas também revelar como a política de educação foi ganhando materialidade a partir das ações implementadas, conforme se discute a seguir.

### **3.1.1 Constituição Estadual (1989)**

A Constituição Estadual, criada em 1989 a partir da Constituição Federal de 1988, buscou reafirmar a garantia de direitos inalienáveis dos cidadãos paraenses, apontando, com base na DUDH e na LEP, como política penitenciária do Estado no artigo 301, “a reeducação e reintegração moral e social dos presos, devendo priorizar a manutenção de colônias penais agrícolas ou industriais com o objetivo de promover a escolarização e profissionalização dos presos” (PARÁ, 1989).

Nesse sentido, coube à SUSIPE, enquanto órgão responsável pela administração e execução da política penitenciária no estado, continuar implementando ações que garantissem a reeducação e reintegração da pessoa presa à sociedade.

Entende-se que a utilização do termo “continuar” e não “iniciar” se dispôs porque, conforme visto no capítulo anterior, a educação como estratégia de recuperação do delinquente vem fazendo parte do SPP desde o Império, mas somente com a adesão do estado ao Projeto Educando para a Liberdade é que ela de fato passou a ser oficialmente institucionalizada e instrumentalizada pelas pastas da Educação e da Segurança, as quais, segundo orientação da política, vêm traçando os rumos dessa oferta no SPP, em particular com a disposição de Termos de Cooperação, conforme se dispõe a seguir.

### 3.1.2 A institucionalização da educação no SPP a partir dos seus marcos normativos e operacionais (2007 a 2014)

#### 3.1.2.1 Primeiro Termo de Cooperação sob o Convênio nº 603/2006 (2007-2009)

Logo que o estado do Pará aderiu ao Projeto Educando para a Liberdade em 2006, a SUSIPE tratou de celebrar o **1º Termo de Cooperação (TC)** com a SEDUC, mediante o Convênio nº 603/2006, para tornar oficial e institucionalizada a oferta da educação nas unidades prisionais do estado.

No âmbito da política, considera-se que esse ato de formalização da oferta de educação no SPP, estabelecido entre SUSIPE e SEDUC, atendeu à recomendação apontada no eixo *Gestão, Articulação e Mobilização*, cuja orientação era que “a oferta de educação no sistema penitenciário seja fruto de uma articulação entre o órgão responsável pela administração penitenciária e a Secretaria de Educação que atue junto ao sistema local” (UNESCO, 2006, p. 36).

Sendo assim, verifica-se que esse 1º TC (Termo de Cooperação) se ocupou estritamente do objeto de implantação de “turmas de Educação de Jovens e Adultos, do Ensino Fundamental – Alfabetização a 4ª etapa, e o Ensino Médio”, sendo inclusive sinalizadas no documento algumas obrigações entre os partícipes para a execução da oferta, como demonstra o quadro 8:

**Quadro 8**– Das obrigações dos partícipes no Convênio 603/2006

SEDUC	SUSIPE
2.1.1 Lotar professores de acordo com a formação de turmas, quantidade de alunos, carga horária da respectiva disciplina e níveis da modalidade de ensino;	2.2.1 Disponibilizar os espaços físicos em condições adequadas ao desenvolvimento das atividades escolares;
2.1.2 Definir a proposta metodológica específica a ser desenvolvida junto aos educandos;	2.2.2 Responsabilizar-se pela segurança e integridade física e moral dos professores;
2.1.3 Estabelecer cronograma periódico de supervisão e assessoramento técnico e pedagógico, visando ao desenvolvimento qualitativo do processo ensino aprendizagem; a carga horária respectiva das disciplinas e níveis da modalidade de ensino;	2.2.3 Garantir participação dos discentes nas atividades do convênio;
2.1.4 Promover reuniões mensais de avaliação e acompanhamento das atividades escolares, com a participação da SUSIPE, Anexos e o CES;	2.2.4 Promover participação sistemática, específica na área de segurança do sistema penitenciário, dos professores disponibilizados no presente convênio, através de uma ação conjunta;
2.1.5 Promover, através da DAM e CES, capacitação específica para professores através de ação conjunta com a SUSIPE, considerando a modalidade desenvolvida pelo convênio;	2.2.5 Definir a proposta metodológica específica a ser desenvolvida junto aos educandos;
2.1.6 Fornecer livros e materiais didáticos através da E. E. D. Helena Guilhon e E. E. Juscelino K. de Oliveira, distribuídos pela CAE (Coordenação de	2.2.6 Promover reuniões periódicas de avaliação e acompanhamento das atividades escolares com a SEDUC;

Assistência ao Estudante) da Coordenação do Programa Educação de Jovens e Adultos;	
2.1.7 Participar de forma conjunta das atividades cívicas, culturais, esportivas e outras, promovidas nas Unidades Operacionais da SUSIPE, anexo da unidade escolar;	2.2.7 Receber livros e materiais didáticos da E.E.D. Helena Guilhon e E.E. Juscelino K. de Oliveira oriundos da CAE e CEJA, destinados às atividades escolares;
2.1.8 Acompanhar, assessorar, supervisionar, fiscalizar e avaliar a perfeita execução do objeto do presente convênio pela Secretaria Adjunta de Logística Escolar [...].	2.2.8 Acompanhar e encaminhar a frequência dos professores às respectivas escolas, onde os mesmos estão lotados;
-	2.2.9 Acompanhar, assessorar, supervisionar, fiscalizar e avaliar a perfeita execução do objeto do presente convênio pela Secretaria Adjunta de Logística Escolar [...].

**Fonte:** Convênio 603/2006.

Com base nas obrigações apontadas no convênio, percebe-se que SUSIPE e SEDUC tentaram desenhar inicialmente um modelo de organização do processo educativo voltado ao segmento prisional do estado, tendo em vista que, anteriormente à celebração desse convênio, não havia ainda nenhum outro dispositivo legal que orientasse o planejamento e a organização da oferta de educação no SPP.

Sob esta perspectiva, SUSIPE e SEDUC buscaram construir uma identidade pedagógica para nortear o trabalho educativo no SPP, conforme se observa nos itens 2.1.2 e 2.2.5 do TC, e assim atender ao eixo *Aspectos Pedagógicos* do Projeto Educando para a Liberdade, o qual orienta que a definição de uma proposta curricular seja elaborada de modo participativo, coletivo e que nesse processo sejam considerados o tempo, o espaço e os sujeitos em situação de encarceramento (UNESCO, 2006).

Para Onofre e Julião (2013, p. 66), é fundamental que a construção da proposta metodológico-curricular voltada ao segmento prisional leve sempre em consideração algumas particularidades que são próprias do sistema prisional, como o tempo e o espaço; para isto, os autores acrescentam que os envolvidos precisam entender quem são os “sujeitos da ação educativa em espaços de privação de liberdade, somando-se à reflexão do para que e por que educar em espaços prisionais”, de modo que a partir disso se possa “pensar uma proposta de educação que apresente uma prática pedagógica diferenciada, em que as situações de aprendizagem não estejam condicionadas a conteúdos e a pré-requisitos”.

No SPP, essas questões não foram abordadas com propriedade no convênio – o que de certa forma compreendemos que deveria ser tratado por outras normativas. Logo, essas ausências abriram precedente para que tanto a SEDUC quanto a SUSIPE apresentassem propostas independentes, sendo que na prática essa situação aconteceu em meio a uma relação de disputas e interesses, pois segundo Cabral (2016, p. 15-17):

A partir da vigência do Convênio 603/2006 com os novos servidores, sempre ficou evidente a existência de um verdadeiro abismo ideológico entre pessoas responsáveis e envolvidas diretamente na condução e execução do trabalho pedagógico dentro das unidades prisionais. Com claras diferenças ideológicas, visão de mundo e principalmente de concepção de educação.

O início propriamente dito de todo esse processo se deu através de um encontro realizado na Escola Estadual de Ensino Médio Souza Franco, voltado a professores e técnicos da SEDUC. Na oportunidade foram apresentados todos os profissionais que atuariam no Convênio SEDUC/SUSIPE, sem, no entanto, fazer nenhuma abordagem específica à educação no cárcere. É oportuno lembrar que a composição do quadro de profissionais designados para atuar nas unidades prisionais se deu através de indicação política, a partir de pessoas lotadas na Secretaria Estadual de Educação, e que exerciam suas funções em cargos de confiança.

Com as tensões instauradas entre SUSIPE e SEDUC na abordagem de uma proposta de educação prisional voltada ao SPP, apontada por Cabral (2016), percebe-se ainda que a escolha dos “profissionais designados para atuar nas unidades penais se deu através de indicação política”, consequência de uma prerrogativa da SEDUC definida no item 2.1.1 do convênio, que por sua vez ia de encontro com a política, posto que a recomendação era de que a formação do quadro de profissionais para atuar no sistema prisional fosse, *preferencialmente*, de servidores pertencentes ao sistema de educação local (UNESCO, 2006).

Outra particularidade observada nesse 1º termo diz respeito às responsabilidades da SUSIPE, apontadas nos itens 2.2.1 e 2.2.3 do convênio, em relação à disposição de “espaços físicos em condições adequadas ao desenvolvimento das atividades escolares” e à garantia de “participação dos discentes nas atividades do convênio”, as quais também estão relacionadas à política como forma de evitar que o processo educativo na prisão aconteça de modo paliativo ou improvisado em razão de mudanças repentinas e frequentes (UNESCO, 2006).

Sobre essa recomendação, constatou-se, com base no “Relatório da Situação Atual do Sistema Penitenciário” que se encontra no Plano Diretor do Sistema Penitenciário do Estado do Pará de 2007, que o SPP apresentava no ano de 2007, aproximadamente um ano após a implantação do objeto do 1º convênio, um total de 36 estabelecimentos penais, dos quais 22 disponibilizavam espaços para atividades educativas, de modo que, ainda segundo esse relatório, “todos os espaços onde acontece a educação são adaptados. Estes locais são destinados a outras atividades, e por esta razão os materiais pedagógicos e os trabalhos desenvolvidos pelos alunos não podem ficar expostos” (PARÁ, 2008, p. 19-21).

Conforme é possível observar, adaptação e improviso eram as manobras de que o estado se valia para assegurar seu compromisso de disponibilizar espaços para a oferta de educação no SPP, sendo esta, inclusive, uma realidade frequente nos sistemas prisionais, de acordo com Onofre e Julião (2013, p. 59-60).

Além do improviso, outra questão recorrente que se destaca nos sistemas prisionais se refere a fatores ligados às normas de segurança, que geralmente tendem a minimizar o potencial da educação, de modo que, por mais que os alunos-internos do SPP tivessem resguardada a participação no processo educativo, “a segurança estava acima de tudo” (CABRAL, 2016, p. 25), pois, como é de praxe no sistema penitenciário:

Para se executar qualquer atividade extra-classe, fora da rotina do dia-a-dia da escola e, principalmente do seu espaço físico, depende de prévia autorização e consentimento da gestão da unidade penal. O excesso de zelo pela segurança geralmente impede qualquer criatividade docente: passar filmes, convidar palestrantes, desenvolver pesquisas, atividades coletivas, em muitos estabelecimentos penais, são atividades quase impossíveis (BRASIL, 2010, p. 11).

Diante dessa realidade, o Governo Federal lançou, ainda em 2007, o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI)<sup>64</sup> para reforçar e dar continuidade à política nacional de segurança pública iniciada em 2000, tendo como principal foco as ações integradas de promoção e proteção social em colaboração com os entes federativos, as entidades públicas e privadas e a sociedade civil<sup>65</sup>.

O PRONASCI apresentou como estratégia de ressocialização dos que cumpriam penas privativas de liberdade e dos egressos do sistema prisional a “implementação de projetos educativos, esportivos e profissionalizantes”, conforme o item VIII do artigo 3º da Lei 11.707/2008, que alterou a Lei 11.530/2007 de criação do programa<sup>66</sup>.

Em relação à execução desse programa, o Sistema Penitenciário do Pará apresentou junto do seu Plano Diretor um diagnóstico da execução penal no estado, o qual apontou, em relação à assistência educacional, que das 7.597 pessoas que o SPP custodiava em 2007, somente 1.033 – o equivalente a 13,6% do total de tutelados – estavam tendo a oportunidade de iniciar ou retomar os estudos nas etapas da Educação Básica, em um momento em que a política de criminalização da miséria no Pará alimentava o Estado penal, “que substitui peça por peça o Estado social” (CAVALCANTE JÚNIOR, 2005, p. 159).

---

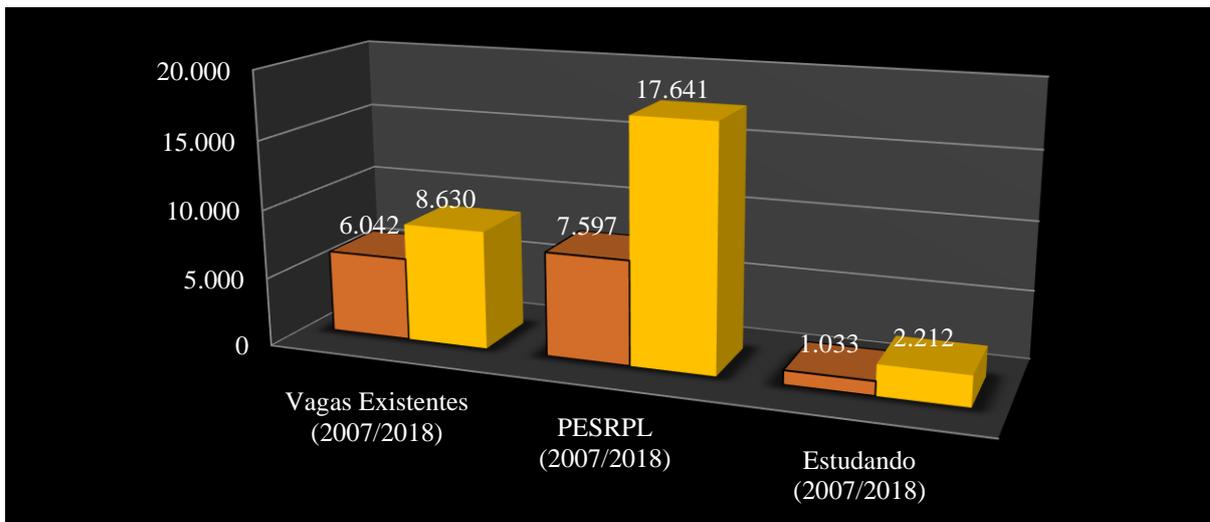
<sup>64</sup>Inicialmente, como intervenção social o PRONASCI recebeu influência do movimento de Segurança Cidadã ascendente na América Latina a partir da década de 90, chegando, portanto, ao Brasil na década de 2000, de modo que Freire (2009, p. 106) esclarece que: “Uma intervenção baseada no conceito de Segurança Cidadã precisa, necessariamente, envolver as várias instituições públicas e a sociedade civil, na implementação de ações planejadas a partir dos problemas identificados como prioritários para a diminuição dos índices de violência e delinquência em um território, englobando iniciativas em diversas áreas, **tais como educação, saúde, lazer, esporte, cultura, cidadania**, entre outras” (grifo nosso).

<sup>65</sup>Para Garland (1999, p. 67), essa política fez com que o estado delegasse a “grupos ou indivíduos que, antes, voltavam-se para o Estado na procura de proteção contra o crime”, a responsabilidade de monitorar e reduzir a criminalidade e a violência.

<sup>66</sup>Embora essa lei não tenha especificado como os projetos educativos, esportivos e profissionalizantes seriam implementados, o que é visto como uma falha desse programa, considera-se que o Projeto Educando para a Liberdade em certa medida já vinha assumindo essa função.

Tendo-se passado pouco mais de uma década de implantação do Projeto Educando para a Liberdade e do PRONASCI, é possível verificar que o SPP conta atualmente com 46 unidades prisionais distribuídas nas 12 regiões de integração do estado<sup>67</sup>, com capacidade total de 8.630 vagas prisionais e um quantitativo de 17.641 PESRPL, ao passo que, dessas 46 unidades, apenas 33 ofertam educação formal, atendendo tão somente a 2.212 sujeitos, conforme comparação entre os anos 2007 e 2018, no gráfico 2:

**Gráfico 2** – Situação de acesso à educação no SPP no período 2007 e 2018



**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos dados da SUSIPE em números – edição fev. 2018 e no Relatório do Plano Diretor da SUSIPE 2007.

Com base nos dados do gráfico 2 acima, percebe-se que de 2007 a 2018 a taxa de aprisionamento no SPP evoluiu em cerca de mil por cento, enquanto que o acesso à Educação Básica diminuiu 1%, visto que em 2007 havia aproximadamente 13,5% presos estudando de um total de 7.597, enquanto que em 2018 esse percentual caiu para 12,5% de um total de 17.641 PESRPL.

Embora essa diferença de 1% pareça irrelevante, deve-se considerar que esses dados refletem a marginalização do direito de acesso à educação de pessoas historicamente destituídas de direitos sociais, basicamente em mais de uma década, tornando, portanto, nítido que a política de segurança pública no Pará vem há bastante tempo mantendo o controle social no âmbito do Estado penal e reforçando a deslegitimação de políticas que se dispõem a tornar equitativamente iguais os desiguais, de modo que, segundo Julião (2016, p. 32-33),

<sup>67</sup>Região Metropolitana, Guamá, Rio Caeté, Tocantins, Rio Capim, Lago de Tucuruí, Carajás, Araguaia, Xingu, Tapajós, Baixo Amazonas e Marajó.

o Brasil, além de não ter saído das experiências de educação básica — muitas ainda sendo realizadas precariamente — ainda amarga com um número elevado de jovens e adultos encarcerados analfabetos e/ou que não concluíram o ensino fundamental sem acesso aos bancos escolares.

Diante dessa complexidade, viu-se ainda em 2007 a necessidade de ajustar esse 1º Termo de Cooperação para melhorar a Política de Educação Prisional no estado, já que em nível nacional surgiam no âmbito do MJ novas diretrizes que pretendiam ampliar as recomendações de referência no Projeto Educando para a Liberdade, a fim de melhor orientar a organização da oferta de educação nas prisões, de modo que, antes da homologação do 2º Termo de Cooperação no estado do Pará, houve ainda a publicação de mais dois termos aditivos, de que se tratará a seguir.

### 3.1.2.2 Primeiro Termo Aditivo (2007)

Antes de findar o prazo de validade do 1º Termo de Cooperação, houve a publicação do **1º Termo Aditivo (TA)** em agosto de 2007. Esse documento surgiu para ajustar e em certa medida melhorar algumas expressões e sentenças das cláusulas do 1º Termo de Cooperação nº 603/2006, de modo que o sentido do objeto desse convênio foi alterado, passando de **implantar** para **implementar** as turmas de EJA nas unidades prisionais do estado.

Essa pequena mudança de expressão, de “implantação para implementação”, induz à interpretação de que, com o primeiro termo, a oferta de educação estaria iniciando-se a partir daquele momento no SPP – quando na realidade ela já vinha sendo ofertada, sendo provavelmente este o motivo pelo qual o termo foi substituído por *implementação*, que então ratificava que esse processo não era novo no SPP e, por isso, havia um ponto de partida em movimento, no sentido de que a educação que estava sendo executada continuaria sendo ofertada.

Logo, esperava-se que essa continuidade trouxesse à tona uma estrutura de oferta pedagogicamente organizada, bem como fundamentada em uma concepção de educação que levasse em consideração o processo formativo das pessoas que se encontravam em um sistema punitivo-disciplinar (WACQUANT, 2011); mas o que se viu na prática foram tentativas sucessivas de adaptar alguns modelos educativos que atendessem às expectativas imediatistas da política que estava em voga no país para o segmento prisional no estado do Pará.

No mais, houve ainda a inclusão nesse 1º TA de mais quatro unidades penais, as quais passariam a ser cobertas pelo convênio, tendo em vista que, pelo convênio original, somente 6

unidades estavam sendo atendidas com oferta de educação, passando, portanto, para 10 unidades dos 36 estabelecimentos existentes à época no estado do Pará (PARÁ, 2007a, p. 21).

### 3.1.2.3 Segundo Termo Aditivo (2008)

Já o **2º Termo Aditivo (TA)** do Convênio nº 603/2006, assinado em 2008 e com validade de 1 ano, surgiu para reforçar a continuidade da oferta da EJA com o Ensino Fundamental (alfabetização a 4ª etapa) e o Ensino Médio, e acrescentar a oferta do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), uma vez que em nível nacional essa política de articulação da EJA com a formação profissionalizante surgia para elevar a escolaridade dos jovens e adultos em consonância com uma qualificação para o mercado de trabalho.

No que se refere às atribuições e responsabilidades dos entes, destaca-se nesse período o parecer emitido pela Assessoria Jurídica da Secretaria de Educação no Processo nº 2008/223270, que deu origem ao 2º TA, em que o “Superintendente da SUSIPE solicita à SEDUC a ampliação do projeto para as unidades penais do interior do Estado [...] e maior clareza nas atribuições de responsabilidade, tanto da SEDUC quanto da SUSIPE no bojo do convênio” (PARÁ, SEDUC – Processo nº 2008/223270, p. 29).

É bem provável que esse incômodo, externalizado pelo Superintendente da SUSIPE à época, tenha surgido em consequência dos diversos conflitos administrativos entre as instituições, pois de certa forma, historicamente, a SUSIPE vinha responsabilizando-se pela oferta de educação no SPP, e a restrição ou mesmo distribuição de atribuições e responsabilidades impostas pelo TC entre os órgãos limitava à SUSIPE essa finalidade.

Em resposta a essa solicitação, alguns ajustes foram propostos e redefinidos a partir desse 2º TA, a fim de alinhar a partilha de responsabilidades na execução da política, conforme as experiências acumuladas no período de vigência do 1º convênio e o que recomendava inclusive o Projeto Educando para a Liberdade.

### 3.1.2.4 Segundo Termo de Cooperação sob o Convênio 1118/2009 (2009-2011)

Após a vigência do 2º TA, foi homologado o **2º Termo de Cooperação (2009-2011)** sob o Convênio nº 1118/2009, cujo objeto se manteve inalterado. Contudo, houve um ajuste somente em relação às unidades atendidas, de modo que saiu o Centro de Recuperação de Ananindeua (CRAN), por ter sido desativado em agosto de 2008, para entrar em seu lugar o

Hospital de Custódia e Tratamento Penitenciário (HCTP), permanecendo, portanto, a cobertura de atendimento em 10 unidades prisionais.

Quanto à organização administrativa escolar, o Centro de Ensino Supletivo (CES) Luiz Otávio Pereira<sup>68</sup> passou a ser o único responsável pela guarda e expedição da documentação dos alunos da prisão, além de atender a todas as unidades prisionais cobertas pelo convênio com Ensino Personalizado.

No que se refere à organização pedagógica, observa-se que no 2º TC as obrigações passaram por um redimensionamento, como resultado do posicionamento da SUSIPE e da disposição da SEDUC em ampliar a definição das atribuições e responsabilidades de modo mais harmônico entre os órgãos executores da política de educação no SPP, conforme demonstra o quadro 9:

**Quadro 9** – Das Obrigações dos Partícipes no Convênio 1118/2009

SEDUC	SUSIPE
2.1.1 Selecionar, os servidores efetivos que serão cedidos à CONVENIENTE – SUSIPE – com ônus para a CONCEDENTE – SEDUC, que serão lotados com <b>carga horária de 40 (quarenta) horas semanais para os integrantes do magistério e de 30 (trinta) horas semanais para os técnicos em educação</b> , de acordo com edital interno de seleção, formação de turmas, quantidade de alunos, carga horária da respectiva disciplina e níveis da modalidade de ensino;	2.2.1 Promover formação sistemática específica na área de segurança do Sistema Penitenciário para os professores, técnicos das Unidades Prisionais e Técnicos da Coordenação Pedagógica da SEDUC disponibilizados no presente Convênio, por meio de uma ação conjunta;
2.1.2 Elaborar e definir as propostas metodológicas das ações específicas a serem desenvolvidas junto aos educandos;	2.2.2 Acompanhar, supervisionar e avaliar a execução do objeto do presente convênio e emitir laudo conclusivo sobre a execução do objeto deste convênio;
2.1.3 Promover acompanhamento sistemático das atividades pedagógicas, através da equipe da SEDUC;	2.2.3 Assegurar o atendimento com turmas de no máximo 15 (quinze) alunos do regime fechado e no máximo 30 (trinta) no regime semiaberto e aberto;
2.1.4 É de responsabilidade da SEDUC o gerenciamento sobre o processo de Educação no Sistema Penitenciário;	2.2.4 A SUSIPE responsabilizar-se-á pelo pagamento de adicional de Risco de Vida a 50% (cinquenta por cento) sob o vencimento base dos professores e técnicos pedagógicos da SEDUC em exercício nas unidades penais;
2.1.5 Promover por meio da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos – CEJA, a formação continuada em serviço específico para professores, técnicos da Coordenação Pedagógica da SEDUC e técnicos das Unidades Penais que atuam o setor de Educação, de acordo com as diretrizes Nacionais do	2.2.5 Disponibilizar o transporte para o deslocamento dos técnicos e professores (servidores da SEDUC) no trajeto Belém/Casas Penais/Belém;

<sup>68</sup> Conforme descrito em página eletrônica do Blogspot, “O Centro de Estudos Supletivos ‘Prof. Luiz Otávio Pereira’ – CES é uma instituição educacional que trabalha oferecendo, exclusivamente, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos em nível fundamental e médio, com metodologias diferenciadas em que a sua característica principal é o ensino personalizado, semipresencial”. O CES mantém convênios com a SUSIPE, desenvolvendo o projeto “Educando para a Liberdade em nível de ensino fundamental e médio”. Disponível em: <<http://cesluizotaviopereira.blogspot.com/2010/08/o-que-e-o-ces-centro-de-estudos.html>>. Acesso em: 11 out. 2017.

Programa Educando para a Liberdade, considerando a especificidade desenvolvida pelo Convênio;	
2.1.6 Fornecer a entrega de livros, materiais didáticos aos alunos e professores, diários de classe, certificado dos alunos por meio do Centro de Ensino Supletivo Luiz Otávio Pereira – CES, gerenciados pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos atual;	2.2.6 Assegurar condições de segurança necessárias aos técnicos em educação e professores que trabalharão na execução do projeto, disponibilizando a cada turma de EJA um agente penitenciário que deverá acompanhar os trabalhos;
2.1.7 Acompanhar, assessorar, avaliar e supervisionar a perfeita execução do objeto do presente Convênio e a implantação do Projeto Político Pedagógico – Educando para a Prisional que está sendo executado pela Secretaria Adjunta de Ensino – SAEN [...];	2.2.7 Garantia de alimentação dos professores e técnicos em educação quando necessário, estando os mesmos a serviço do Convênio;
2.1.8 Assegurar o atendimento com turmas de no máximo 15 (quinze) alunos do regime fechado e no máximo 30 no regime semiaberto e aberto;	2.2.8 Disponibilizar os espaços físicos em condições de segurança adequadas ao desenvolvimento das atividades escolares.
2.1.9 Promover acompanhamento sistemático das atividades pedagógicas, através da equipe pedagógica da CEJA e dos técnicos em educação designados para os estabelecimentos penais;	
2.1.10 Criar, em conjunto com a SUSIPE, alternativas para o atendimento pedagógico envolvendo ações interdisciplinares e atividades extraclasse se possível;	-
2.1.11 Fica estabelecido neste Convênio que a avaliação dar-se-á de forma processual respeitando as especificidades das diversas realidades do sistema penitenciário, levando em consideração que essa abordagem se fará na totalidade;	-
2.1.12 É de responsabilidade da SEDUC e SUSIPE a implantação gradativa do Projeto Pedagógico – Educando para a Liberdade nas Unidades Prisionais do interior do Estado de acordo com o diagnóstico situacional realizado por meio da Coordenação Pedagógica da SEDUC com o apoio da SUSIPE, considerando as seguintes variáveis: População da Casa Penal, Sexo, Nível de Escolaridade, Indicador Profissional, bem como a demanda de internos que será atendida;	-
2.1.13 Será de responsabilidade da SEDUC e SUSIPE promover a implantação de cursos profissionalizantes de nível básico e técnico, respeitando o que estabelece o projeto pedagógico e de acordo com as pesquisas realizadas pela Coordenação do projeto nas unidades prisionais do polo de Americano (Santa Izabel) e região metropolitana;	-
2.1.14 Será de responsabilidade da SEDUC, selecionar e contratar professores para ministrar curso de educação profissional de nível básico e técnico;	-
2.1.15 Fica na responsabilidade da SEDUC e SUSIPE dotar e equipar os espaços que funcionarão como laboratório para a realização das aulas práticas;	-
2.1.16 Ampliação do referido Convênio para os seguintes municípios: Castanhal, Santarém, Abaetetuba, Mocajuba, Salinas, Capanema, Bragança, Marabá, Tucuruí, Redenção e Paragominas;	-
2.1.17 A lotação da equipe técnica multidisciplinar para assessorar e acompanhar a execução do projeto é de responsabilidade da SEDUC;	-
2.1.18 A lotação da equipe técnica pedagógica para assessorar e acompanhar a execução do projeto é de responsabilidade da SEDUC;	-

2.1.19 Assegurar a participação da SUSIPE nas discussões das ações pedagógicas.	-
---	---

**Fonte:** Convênio 1118/2009.

Para este 2º convênio, destaca-se logo de início a reformulação dos critérios de escolha dos docentes para atuar no SPP, pois, conforme visto anteriormente, o Projeto Educando para a Liberdade recomendava que os profissionais fossem preferencialmente da Secretaria de Educação, de modo que a partir desse convênio a seleção se daria mediante “servidores efetivos que serão cedidos à CONVENIENTE – SUSIPE – com ônus para a CONCEDENTE – SEDUC”, como descreve o item 2.1.1.

Essa decisão revelou-se um ganho significativo para a política de educação no SPP, já que o trabalho com docentes efetivos proporcionaria experiências educativas consistentes e contínuas, minimizando conseqüentemente alguns impactos negativos decorrentes de rupturas e mudanças repentinas ao longo do processo, devido a rescisões ou ao fim de contratos temporários com os docentes não efetivos.

Em relação à gestão da educação no SPP, percebe-se neste 2º convênio certa resistência por parte da SEDUC em manter apenas sob seu domínio o “gerenciamento sobre o processo de Educação no Sistema Penitenciário”, de acordo com o item 2.1.4, deixando, portanto, a SUSIPE novamente à margem desse processo, sendo que no Projeto Educando para a Liberdade se recomendava que:

A oferta de educação no sistema penitenciário seja fruto de uma articulação entre o órgão responsável pela administração penitenciária e a Secretaria de Educação que atue junto ao sistema local, **cabendo a ambas a responsabilidade pela gestão e coordenação desta oferta**, (grifo nosso) sob a inspiração de Diretrizes Nacionais. (UNESCO, 2006, p. 36).

Além da responsabilidade compartilhada entre administração penitenciária e a Secretaria de Educação, a política de educação prisional também recomendava que outros órgãos e instituições públicas e privadas integrassem essa parceria a fim de ampliar e fortalecer o sistema de apoio das ações socioeducativas para dar à execução penal o caráter educativo (UNESCO, 2006).

No estado do Pará, surgiu em 2015 a ideia de organização desse sistema de apoio com a criação de uma Rede Interinstitucional de Apoio à Educação Prisional, cuja participação expressiva de diversos órgãos e entidades sociais<sup>69</sup> pretendia estabelecer a rede como espaço

---

<sup>69</sup>Representantes da SEDUC e SUSIPE, docentes e discentes das Universidade Públicas, representantes do Ministério Público e OAB e de movimentos sociais (SOUZA; SOUZA, 2017, p. 174).

de reflexão, debates e intervenções na dinâmica da educação prisional no estado (SOUZA; SOUZA, 2017).

Como resultado desses encontros e das parcerias estabelecidas pela rede, houve por parte dos envolvidos inicialmente o compromisso de fortalecer a formação continuada dos profissionais da educação prisional, de modo que de 2015 a 2016 foi ofertado pela Universidade Federal do Pará o curso de especialização “Educação de Jovens e Adultos em Privação de Liberdade” para cerca de 50 professores e técnicos que atuam nas unidades prisionais do estado.

Em relação à formação inicial e em serviço dos profissionais que atuariam no período de vigência desse termo, constata-se nesse 2º Convênio que SEDUC e SUSIPE propuseram atuar individualmente, uma vez que a SEDUC realizaria a formação específica “para professores, técnicos da Coordenação Pedagógica da SEDUC e técnicos das Unidades Penais que atuam no setor de Educação”, enquanto que a SUSIPE, “para os professores, técnicos das Unidades Prisionais e Técnicos da Coordenação Pedagógica da SEDUC [...], por meio de uma ação conjunta”, conforme os itens 2.1.5 e 2.2.1.

Compreende-se que essa configuração formativa dos profissionais, desassociada e fragmentada, reforça ainda mais a prática estigmatizada de marginalização das PESRPL; distancia-se, sobretudo, da política que recomendava, sobre a formação dos profissionais que atuam no sistema prisional, diga-se, professores, agentes penitenciários, gestores das unidades prisionais e demais trabalhadores envolvidos nesse processo, ser

de maneira integrada, envolvendo diferentes áreas, como trabalho, saúde, educação, esportes, cultura, segurança, assistência psicossocial e demais áreas de interesse de modo a contribuir para a melhor compreensão do tratamento penal e aprimoramento das diferentes funções de cada segmento (UNESCO, 2006, p. 39).

À vista disso, considera-se a formação dos profissionais que atuam no sistema prisional “uma necessidade imperiosa que intenciona a humanização desse espaço” (PEREIRA, 2018, p. 21); principalmente quando essa formação ocorre da forma mais educativa possível, ela supera estigmas e contribui para o processo de reintegração da pessoa em privação de liberdade à sociedade.

Além dessas questões, percebeu-se ainda que a maioria das ações e responsabilidades apontadas nesse termo vincularam-se muito mais à SEDUC do que à SUSIPE, revelando com isso que o próprio convênio se manifestou frágil no processo de institucionalização da educação em muitas unidades prisionais do estado.

Observou-se também que esse termo não chegou a apresentar nenhuma estratégia de atendimento diferenciado de acordo com o regime de execução penal e tampouco abordou a continuidade dos estudos ou a integração da formação básica com o mundo do trabalho, conforme recomendava a política (UNESCO, 2006), de modo que o desenho de oferta praticado no SPP acabou sendo o mesmo para todos, de acordo com as discussões já apontadas na seção anterior.

Por essas ausências, dificuldades e tensões é possível compreender que o processo de institucionalização da educação no SPP ocorreu em meio a uma arena de disputas, sendo esses primeiros convênios a expressão desse cenário, de modo que o esforço em legitimar uma proposta de educação prisional nessa fase inicial da política no estado do Pará acabou mostrando-se desarticulado e fragmentado entre os órgãos da segurança e educação, sendo que em 2009 a SEDUC chegou a elaborar uma instrução normativa na tentativa de reparar e particularizar a política de educação prisional no SPP, levando em consideração a realidade do sistema local, conforme se verifica a seguir.

### 3.1.2.5 Instrução Normativa

Com o intuito de estabelecer orientações e procedimentos para a implantação, execução e funcionamento da educação carcerária no estado do Pará, a Secretaria de Estado de Educação expediu a **Instrução Normativa (IN) nº 01/2009**, composta por 10 itens que tratam resumidamente dos seguintes aspectos:

**Quadro 10** – Estrutura da IN 01/2009 – SEDUC

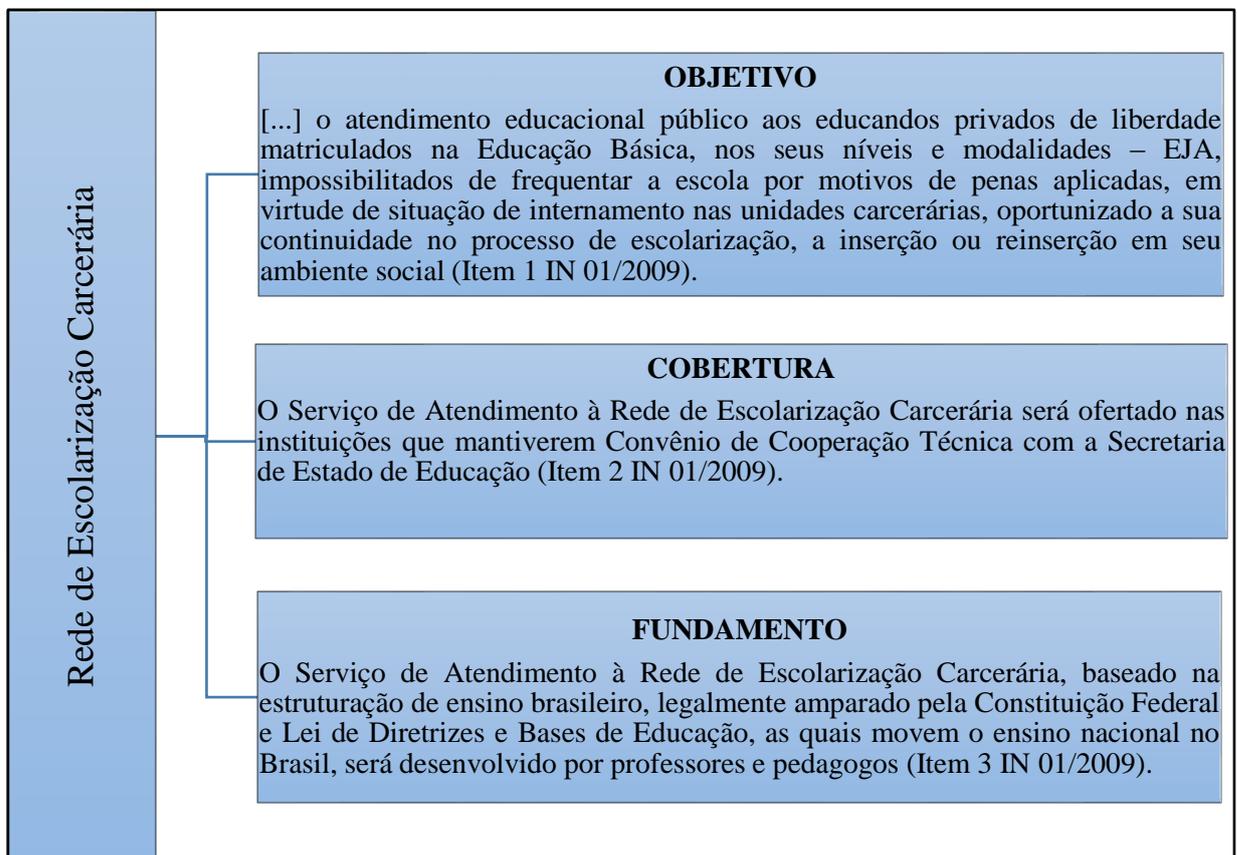
Itens	Tópico	Conteúdo
1 a 3	Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Carcerária (SAREC).	Nesses itens são apontados: o objetivo, a cobertura da oferta e o fundamento dessa Rede.
4	Convênio e garantia de segurança.	Refere-se à parceria estabelecida entre SEDUC e SUSIPE.
5	Atribuições da SEDUC através do Departamento EJA.	Trata das responsabilidades da SEDUC no processo de execução do SAREC.
6	Atribuições da Coordenação EJA/SEDUC por intermédio do responsável pelo Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Carcerária (Pedagogo).	Trata das responsabilidades do Pedagogo enquanto representante da CEJA/SEDUC na execução do SAREC.
7	Atribuições do Pedagogo da SEDUC.	Trata das responsabilidades do Pedagogo vinculado à SEDUC na execução do SAREC.
8	Atribuições dos Professores.	Trata das responsabilidades dos Professores na execução do Serviço.
9	Atribuições do Estabelecimento de Ensino de origem.	Trata das responsabilidades do Estabelecimento de Ensino na execução do SAREC.
10	Atribuições das Instituições conveniadas.	Trata das responsabilidades das instituições conveniadas na execução do SAREC.

**Fonte:** Elaborado pela autora com base na IN 01/2009-SEDUC.

Ao analisar os 10 itens dessa IN, verifica-se que somente os três primeiros tópicos acrescentam informações relevantes para esta investigação, já que os demais em grande parte apenas reproduzem as mesmas atribuições e responsabilidades tanto da SEDUC quanto da SUSIPE definidas nos termos de cooperação técnica até então vigentes.

Partindo então de um exame mais detalhado dos itens 1, 2 e 3 da IN 01/2009, constata-se que a SEDUC propôs implantar um modelo de atendimento educacional no SPP com base em uma Rede de Escolarização Carcerária (REC), mas que lamentavelmente não chegou a ser implantado, conforme esboço da proposta constante no quadro 11.

**Quadro 11** – Proposta da Rede de Escolarização Carcerária do Estado do Pará



**Fonte:** Elaborado pela autora com base na IN 01/2009-SEDUC.

Conforme se pode observar, a proposta de atendimento escolar prisional em rede lançada pela SEDUC constitui-se de um documento inacabado, mas que seria, no mínimo, uma conquista se ela ao menos estivesse detalhada e organicamente articulada às assistências apontadas na execução penal e no regime de colaboração com entes e instituições públicas e privadas.

Mesmo assim, no pouco que expressou, acabou mostrando-se restritiva em termos de abrangência, uma vez que no objetivo sinalizou o atendimento somente dos educandos que estariam impossibilitados de frequentar a escola por causa da privação de liberdade, excluindo, portanto, desse processo os que se encontrassem em situação de restrição de liberdade.

Com relação à cobertura, a instrução apontou que seriam atendidas através da REC somente as “instituições que mantivessem Convênio de Cooperação Técnica com a Secretaria de Estado de Educação”, levando a inferir que, se novas demandas surgissem ao longo desse processo, estas não seriam atendidas até um novo termo de cooperação ser firmado.

No que se refere à fundamentação norteadora, o documento apontou que a rede se basearia “na estruturação de ensino brasileiro, legalmente amparado pela Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as quais movem o ensino nacional no Brasil”, mas deixou de anunciar sob qual fundamento teórico-metodológico mediará todas as suas ações educativas para contribuir com a reintegração social das PESRPL no SPP.

Por tratar-se de um documento incompleto e repleto de falhas, a SEDUC deixou de pôr em prática uma estratégia bastante significativa para o funcionamento da educação carcerária no estado do Pará e que poderia ir aprimorando-se enquanto instrumento de orientação da política de educação prisional.

No mais, tem-se que entre o período de vigência do 1º e 2º TC houve ainda a elaboração de dois relatórios de acompanhamento das ações educativas desenvolvidas no SPP pela SEDUC, em atenção aos itens 2.1.8 do 1º Convênio e 2.1.7 do 2º Convênio, que recomendavam “acompanhar, assessorar, avaliar e supervisionar a perfeita execução do objeto”, conforme será analisado a seguir.

### 3.1.2.6 Primeiro Relatório referente ao Convênio 603/2006 vigente no período (2007-2009)

Sendo medida recomendada e necessária no processo de execução da política de educação prisional, a SEDUC chegou a elaborar seu primeiro Relatório relativo às ações desenvolvidas no SPP somente no último ano de vigência do 1º Termo de Cooperação.

Considera-se que essa demora no registro do acompanhamento das ações de certa forma tenha contribuído para fragilizar a política de educação no SPP, uma vez que esse movimento de monitoramento deveria ter sido contínuo, a fim de subsidiar as tomadas de decisão da política, a partir de seus avanços e retrocessos, de modo que esse primeiro relatório destacou somente os seguintes aspectos:

**Quadro 12** – Primeiro relatório referente à execução do objeto do 1º TC

<b>Visão Geral do Relatório - Convênio nº 603/2006</b>		
<b>Panorama Geral</b>	<b>Finalidade e período de acompanhamento</b>	“O presente relatório corresponde ao desenvolvimento das atividades do Convênio 603/2006 – SEDUC/SUSIPE, no período de janeiro a dezembro/2009”.
	<b>Pontos fortes apontados</b>	
	<b>Perspectiva</b>	“No início do ano letivo alcançamos um nível de organização que nos possibilitou iniciar os trabalhos na data prevista, sem perdas do nosso cronograma [...]”.
	<b>Matrículas</b>	“[...] vale ressaltar que os educandos privados de liberdade das doze casas penais atendidas pelo convênio estão regularmente matriculados no Centro de Estudos Supletivos “Luiz Otávio Pereira” – CES”.
	<b>Evolução no número de matrículas</b>	“No ano de 2007, foram matriculados 200 alunos, em 2008, 300 alunos, em 2009, 350 e em 2010, até 31 de junho, foram matriculados 450 alunos”.
<b>Ações</b>	1ª Formação continuada; 2ª Assessoramento pedagógico; 3ª Encontro para construção do planejamento dos professores via tema gerador; 4ª Visita técnica às casas penais; 5ª Seleção de professores para atuarem no convênio SEDUC/SUSIPE; 6ª Encontro para formação de professores selecionados no 2º processo de habilitação; 7ª Terceira seleção de professores para atuarem no sistema penal.	

**Fonte:** Elaborado pela autora com base no Relatório do Convênio nº 603/2006.

Conforme o quadro 12 acima, o relatório apresenta-se dividido em duas partes: na primeira, é possível observar a disposição, mesmo que sucinta, do cenário de oferta da educação no SPP, destacando-se nesse sentido que o registro das atividades da política corresponderia apenas ao período final (janeiro-dezembro de 2009) de execução do 1º Convênio firmado entre a SUSIPE e SEDUC.

Percebe-se ainda na parte inicial do documento certo esforço por parte dos envolvidos em registrar apenas os pontos fortes das atividades desenvolvidas, como o cronograma atendido, a centralização das matrículas no CES e a evolução progressiva das matrículas, sem, contudo, ressaltar as muitas dificuldades, resistências e problemas que marcaram o processo de institucionalização da educação no SPP ao longo do período e em particular no final do primeiro biênio de implementação do mesmo.

Essa questão, no entanto, somente chegou a ser anunciada na segunda parte do relatório, quando então se registraram alguns desdobramentos das ações que naquele momento estavam ocorrendo no SPP, revelando-se, portanto, com isso que muitas disputas e divergências se fizeram presentes nesse processo, tanto de ordem política quanto pedagógica.

Posto isto, antes de iniciar com a exposição da segunda parte do relatório, a qual anunciou as ações propostas pelos termos do convênio, convém destacar que algumas delas

foram dispostas e analisadas simultaneamente nos quadros a seguir por causa da similaridade ou proximidade de fins.

Esta intenção de agrupá-las foi justamente para evitar redundâncias nas discussões, de modo que, ao final de cada quadro, acrescentou-se um breve comentário sobre elas, conforme se dispõe a seguir:

**Quadro 13** – Ações sobre formação inicial e continuada no SPP, 2009

Ação	Objetivo	Metas	Correspondência com o TC
1ª Formação continuada	“Possibilitar formação aos docentes e técnicos do convênio SEDUC/SUSIPE” e “Socializar conhecimento e experiências”.	<b>Prevista</b> 17 formações	Refere-se ao item <b>2.1.5</b> do Convênio 603/2006: “Promover através da DAM e CES, capacitação específica para professores através de ação conjunta com a SUSIPE, considerando a modalidade desenvolvida pelo convênio”.
		<b>Alcançada</b> 8 formações	
6ª Encontro para formação de professores selecionados no 2º processo de habilitação	“Discutir medidas de segurança para o sistema penal e propor metodologias para a formação pedagógica” e “Desenvolver uma educação de qualidade e apresentar aos professores medidas de segurança exigidas no sistema penal”.	<b>Prevista</b> 10 encontros	
		<b>Alcançada</b> 7 encontros	

**Fonte:** Elaborado pela autora com base no Relatório e no Convênio nº 603/2006.

De acordo com a política e com as Diretrizes Nacionais, o eixo formação e valorização dos profissionais que atuam na oferta de educação no sistema prisional, seja inicial ou continuada, tem por fim contribuir com a garantia de “uma educação de qualidade para todos no sistema penitenciário”; por isso, recomenda-se a formação de “gestores, educadores, agentes penitenciários e operadores da execução penal” (UNESCO,2006, p. 38-39).

Para os educadores, em particular, a formação em serviço é entendida como um momento de reflexão de suas práticas pedagógicas para (re) tomada de decisões. No sistema prisional, esse processo mostra-se ainda mais necessário, tendo em vista que não se trata de um ambiente escolar habitual, mas de uma escola dentro de um sistema baseado no tratamento opressor-disciplinar, no qual o professor assume o posto “como agente importante na construção de espaços nos quais o aprisionado possa ressignificar o mundo como algo dinâmico e inacabado” (ONOFRE, 2011, p. 39).

Para ressignificar as experiências de vida no cárcere – que historicamente são baseadas em insucessos e negação de direitos –, a formação desses docentes precisa estar alinhada com a prática do diálogo, da reflexão e do compartilhamento de motivações e aspirações entre os pares.

No SPP, embora não haja detalhes dessas formações no relatório, observa-se que a SEDUC centralizou o trabalho na “socialização de conhecimentos; atualizações de temáticas em discussão na educação; ampliação dos debates sobre a pedagogia freiriana”, as quais foram sucedidas pela “discussão da proposta pedagógica do Projeto Educando para a Liberdade” e pela “pesquisa socioantropológica realizada pelos professores culminando para a construção do planejamento” (PARÁ, 2009).

Em razão dessas sinalizações, deixou-se de mencionar, por exemplo, quantos e quais sujeitos – tanto por parte da SEDUC quanto da SUSIPE – realmente estiveram envolvidos nessas formações e quais temas específicos no âmbito da oferta de educação no sistema prisional foram abordados, a ponto de suscitar discussões a respeito da educação enquanto mecanismo de libertação no processo de execução penal e na consolidação da política de educação no SPP.

Quanto à formação inicial dos docentes que chegavam ao SPP, o relatório menciona que foram realizadas formações apenas com a segunda turma selecionada de professores, com a qual foram discutidas as “metodologias de ensino adotadas pela Educação de Jovens e Adultos e as complexidades do ambiente carcerário”, sem, contudo, detalhá-las (PARÁ, 2009).

Sobre a formação inicial dos profissionais que chegam ao sistema prisional para atuar na docência, o Projeto Educando para a Liberdade apontou que o “professor passe por um processo de formação, promovido pela pasta da Administração Penitenciária em parceria com a da Educação” (UNESCO, 2006, p. 39).

No SPP foi possível perceber, a partir do relatório, que essa formação dos professores ocorreu de modo fragmentado, sem a devida integração entre as pastas de segurança e educação, o que possivelmente gerou inseguranças pedagógicas no docente diante do confronto com a realidade do processo educativo prisional (ONOFRE, 2011).

**Quadro 14** – Ações de Assessoramento e Planejamento Pedagógico, 2009

Ação	Objetivo	Metas	Correspondência com o TC
2ª Assessoramento pedagógico	“Possibilitar formação e socialização de experiências aos docentes” e “Garantir a execução da EJA nas prisões”.	<b>Prevista</b> 63 professores	Refere-se ao item <b>2.1.3</b> do Convênio 603/2006: “Estabelecer cronograma periódico de supervisão e assessoramento técnico e pedagógico, visando o desenvolvimento qualitativo do processo ensino aprendizagem; a carga horária respectiva das disciplinas e níveis da modalidade de ensino”.
		<b>Alcançada</b> 63 professores	
3ª Encontro para construção do planejamento dos professores via tema gerador	“Garantir desenvolvimento de uma educação Freiriana da EJA nas prisões” e “Possibilitar mecanismo pedagógico que garanta um acompanhamento da ação do professor”.	<b>Prevista</b> “Construção e finalização do planejamento”	
		<b>Alcançada</b> “Nem todos os professores concluíram o planejamento”	
4ª Visita técnica às casas penais	“Realizar acompanhamento pedagógico da EJA nas prisões” e “Verificar junto aos professores, técnicos e alunos o desenvolvimento da educação no sistema penal”.	<b>Prevista</b> Realização de 22 visitas técnicas	
		<b>Alcançada</b> 16 visitas realizadas	

**Fonte:** Elaborado pela autora com base no Relatório do Convênio nº 603/2006.

Em relação à assessoria pedagógica, o 1º Termo de Cooperação apontou que cabia à SEDUC desenvolver esse trabalho técnico nas unidades penais, de modo que as etapas de assessoramento pedagógico e planejamento via tema gerador, segundo o relatório, ocorreram “por meio de encontros tendo à frente destes encontros os técnicos pedagógicos das casas penais e da coordenação da EJA, onde através de grupos foram discutidas as ações que culminaram para a construção dos planos de aula dos referidos docentes” (PARÁ, 2009).

Como se pode observar, os encontros de assessoramento pedagógico envolveram tanto agentes das casas penais quanto da educação; contudo, percebe-se a partir dos próprios resultados disponibilizados no relatório que algumas pendências se manifestaram ao longo desse processo, como o planejamento dos docentes – que não chegou a ser finalizado –, revelando-se com isso que o processo educativo no SPP estava ocorrendo sem um

instrumento de orientação da prática pedagógica docente<sup>70</sup>, além das visitas técnicas, que não se consolidaram em sua totalidade.

O relatório não deixou claro o porquê dessas pendências: se ocorreram ao menos por falta de tempo para concluir os trabalhos, se faltaram recursos financeiros, ou mesmo se os envolvidos não tiveram competência técnica suficiente para conduzir articuladamente o assessoramento pedagógico do processo educativo no sistema prisional do estado.

**Quadro 15** – Ações de seleção dos docentes no SPP, 2009

Ação	Objetivo	Metas	Correspondência com o TC
5ª Seleção de professores para atuarem no convênio SEDUC/SUSIPE	“Selecionar professores para atuarem no convênio SEDUC/SUSIPE” e “Lotação de professores nas turmas onde havia carência de docentes”.	<b>Prevista</b> Selecionar 12 professores	No Convênio 603/2006 não ficou claro que haveria ou como seria o processo de seleção dos docentes, uma vez que o item 2.1.1 afirma: “Lotar professores de acordo com a formação de turmas, quantidade de alunos, carga horária da respectiva disciplina e níveis da modalidade de ensino”.
		<b>Alcançada</b> 6 professores selecionados	
7ª 3ª seleção de professores para atuarem no sistema penal	“Selecionar professores de series iniciais e sociologia” e “Selecionar 05 professores de series iniciais e 01 de sociologia”.	<b>Prevista</b> “Selecionar 6 professores, sendo 5 séries iniciais e 1 sociologia”	
		<b>Alcançada</b> 6	

**Fonte:** Elaborado pela autora com base no Relatório do Convênio nº 603/2006.

No que se refere a essa ação, viu-se na discussão anterior do 1º Termo de Cooperação que a política de educação prisional recomendava que o quadro docente para atuar no sistema prisional deveria pertencer, *preferencialmente*, ao quadro efetivo de profissionais da Secretaria de Educação (UNESCO, 2006).

Mesmo com essa orientação, a SEDUC chegou a contratar docentes fora do quadro efetivo de profissionais do magistério da Secretaria de Educação, “por meio de um preenchimento de um instrumento, onde foram solicitados dados pessoais, bem como outras

<sup>70</sup>Segundo Luckesi (2000, p. 6), todo processo educativo deve ter como instrumento norteador o planejamento pedagógico, pois é por meio desse documento que se “faz a mediação entre a teoria pedagógica e a prática de ensino na aula”; sua importância se revela no grau de envolvimento científico e político-pedagógico do docente com os conteúdos, e como estes serão trabalhados.

informações profissionais e em seguida, foi realizada uma entrevista individual” (PARÁ, 2009).

Esse posicionamento da SEDUC, além de ter ido de encontro com a política, abriu precedente para tornar a execução da educação no SPP facilmente suscetível aos desmontes característicos desse processo, pois de acordo com Duarte (2013, p. 30):

Não basta recrutar professores, é preciso acima de qualquer coisa, traçar o perfil do docente ideal para trabalhar no sistema prisional. Seus valores devem estar de acordo com os ideais de ressocialização, precisam estar motivados para esse tipo de trabalho e acima de tudo, devem ter condições emocionais para lidar com as demandas dos alunos/detentos. — Então, diante de um perfil que exige tantas qualidades, torna-se um ato de negligência, tanto para os alunos como para os professores despreparados, delegar uma sala de aula para um docente sem as reais condições para o trabalho.

Considera-se, portanto, a partir desse posicionamento de Duarte (2013), que a contratação de docentes não efetivos pela SEDUC tenha impactado de alguma forma negativamente o processo de execução da política de educação no SPP, fosse pela rotatividade desses professores ou pelas pressões disciplinares que esses profissionais sofrem em decorrência da resistência do próprio sistema penal em tornar a prisão um espaço socioeducativo, de modo que Duarte (2013, p. 26) ainda complementa:

O próprio ambiente tende a cristalizar a atuação dos professores, que muitas vezes, despreparados ou sem uma formação complementar que os norteie em sua prática tendem a dois caminhos distintos; — ou se alienam juntamente com o sistema, enrijece sua prática e se entrega ao comodismo, ou cria possibilidades de atuar de modo criativo e inovador nesse ambiente repleto de limitações políticas, administrativas e de segurança.

A partir dessas constatações, percebe-se o quanto esse primeiro relatório foi bastante sucinto na descrição das ações executadas nesse primeiro momento de institucionalização da educação, levando a concluir que a organização da Política de Educação no SPP foi materializando-se mais por força da adesão do Pará à política do que pelo compromisso do estado em tratar o processo de reintegração social das PESRPL em uma perspectiva de garantia dos direitos sociais e da socioeducação.

Desta forma, dando continuidade ao acompanhamento das ações, a SEDUC chegou a elaborar ainda um novo relatório referente ao 2º Convênio, conforme será discutido a seguir.

### 3.1.2.7 Segundo Relatório referente ao Convênio 1118/2009 vigente no período (2010-2012)

Esse segundo relatório elaborado pela SEDUC refere-se particularmente ao acompanhamento das ações desenvolvidas pelos órgãos executores da política de educação no

SPP no primeiro ano da assinatura do 2º Termo de Cooperação Técnica entre a SEDUC e SUSIPE (2010).

Diferente do relatório anterior, este 2º Relatório tratou de descortinar os bastidores da oferta de educação no SPP, apontando, inclusive, que muitos conflitos e desentendimentos vinham ocorrendo há algum tempo entre as pastas da Educação e Segurança no estado do Pará, pois:

Como parte de um cenário nacional a relação entre SEDUC e SUSIPE foi conflituosa, repetindo o que vivenciamos nos anos anteriores, consequência de um pensamento que entende a SUSIPE como detentora das responsabilidades pela educação dos sujeitos privados de liberdade, neste sentido a relação cotidiana é das piores possíveis, em muitos casos extrapolando a esfera técnico pedagógica, sendo exposta nas salas de aula.

No convênio entre as partes envolvidas os termos são bem definidos no referente às responsabilidades da SEDUC e SUSIPE, mesmo com esse amparo legal, os conflitos infelizmente evoluíram muito ao longo desses anos. Mas deixamos claro que muito tem sido feito na tentativa de reverter esse quadro, embora pouco temos colhido de mudança nessa perspectiva (PARÁ, 2010).

Ao transferir a responsabilidade dos conflitos à SUSIPE, devido a esta assumir-se “como detentora das responsabilidades pela educação dos sujeitos privados de liberdade”, a SEDUC deixou de reconhecer que historicamente quem assumiu desde o Império na sociedade paraense a organização e oferta da educação no cotidiano prisional foi a SUSIPE, e somente a partir do Projeto Educando para a Liberdade, mais precisamente em 2006, é que a pasta da Educação, portanto a SEDUC, passou a envolver-se de fato com essa demanda.

Apesar disso, essa postura da SUSIPE foi criticada pela SEDUC sob a justificativa de que o 2º TC sinalizava claramente as atribuições dos entes, pois “no convênio entre as partes envolvidas os termos são bem definidos no referente às responsabilidades da SEDUC e SUSIPE, mesmo com esse amparo legal, os conflitos infelizmente evoluíram muito ao longo desses anos” (PARÁ, 2010).

É possível perceber com esse registro do relatório que tanto SEDUC quanto SUSIPE ainda não haviam construído uma parceria dialogada e articulada até esse segundo momento da institucionalização da educação no SPP, sendo que na macropolítica a responsabilidade entre os entes é frequentemente reforçada a se desenvolver de modo integrado.

Outro ponto que se destaca nesse relatório diz respeito à ausência de técnicos da SEDUC para atuar na cobertura do assessoramento pedagógico nas unidades prisionais, o que foi detectado pela Secretaria de Educação, que a justifica da seguinte forma, pois,

enquanto órgão responsável pela seleção e lotação dos professores e técnicos, realizou esta seleção por meio de edital, garantindo dessa forma um processo amplo e democrático.

As vagas dos docentes foram em sua grande maioria preenchidas, o mesmo não podemos dizer quanto às vagas dos técnicos pedagógicos, já que pouco foi a procura para a seleção. Outro agravante foi que houve desistência, ou seja, muitos técnicos desistiram no decorrer da seleção e pós-seleção.

Esta é uma situação determinante no nosso trabalho, visto que as consequências são inevitáveis, quando nos dificulta o assessoramento pedagógico, causa transtorno junto aos professores, que destacam em suas falas a ausência da SEDUC no processo pedagógico que se desenvolve na penitenciária (PARÁ, 2010).

Nota-se, pois, com essa situação que os professores estavam desenvolvendo suas funções nas unidades prisionais do Estado sem apoio, sem orientação e sem acompanhamento pedagógico contínuo no decorrer de mais ou menos quatro anos (contando o período de vigência do 1º TC e o ano de 2010 do 2º TC), inclusive sem os devidos pagamentos, pois:

em virtude da situação conflituosa de atraso no pagamento de risco de vida aos professores que iniciaram em agosto/2009, o ambiente ficou insustentável com extremos nas relações, por isso consideramos prudente retornar as formações após a regularização do pagamento (PARÁ, 2010).

Mas não só de infortúnios se fazia a política de educação no SPP, pois, conforme é possível verificar abaixo, alguns avanços também foram observados no decorrer desse processo, à medida que a política ia encontrando espaço no SPP, demonstrando-se com isso, portanto, que embora a garantia do direito à educação na prisão não tenha ocorrido de modo célere, esta acabou ressoando em algum momento de modo positivo em muitas casas penais, uma vez que houve:

- A celebração do convênio SEDUC/SUSIPE pautado na exigência de seleção e lotação de servidores efetivos;
- A realização do processo escolar da modalidade de EJA no sistema penal;
- Regularização da certificação, em definitivo sob responsabilidade da E.E.E.F.M. Helena Guilhon;
- Envolvimento dos diretores de casa penal quanto à garantia da EJA no sistema penal;
- Realização das atividades culturais no processo pedagógico, como festas juninas, comemoração do Dia das Mães e dos Pais, Feira Cultural, Colação de grau da Alfabetização e comemorações festivas de encerramento do semestre;
- Organização da documentação dos alunos do período de 2007 a 2009 em parceria com a SUSIPE. (PARÁ, 2010).

Além disso, esse 2º Relatório esboçou novamente as ações tratadas pelo 1º Relatório a fim de apontar os encaminhamentos que se sucederam a partir das constatações desse primeiro documento e as possíveis evoluções e retrocessos, conforme se demonstra adiante.

**Quadro 16** – Ações de Assessoramento e Planejamento Pedagógico no SPP, ano 2010

<b>Ação</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Metas</b>	<b>Correspondência com o TC</b>
<b>1ª</b> Assessoramento Pedagógico	Para esta ação estava previsto “Possibilitar formação e socialização de experiências aos docentes”.	<b>Prevista</b> Visitar as 11 casas penais	Refere-se ao item <b>2.1.9</b> do Convênio 1118/2009: “Promover acompanhamento sistemático das atividades pedagógicas, através da equipe pedagógica da CEJA e dos técnicos em educação designados para os estabelecimentos penais”.
		<b>Alcançada</b> Foram visitadas cerca de 5 casas	
<b>3ª</b> Planejamento dos professores via tema gerador	“Garantir desenvolvimento de uma educação freiriana da EJA nas prisões”.	<b>Prevista</b> Construção e finalização de março a abril	Refere-se ao item <b>2.1.2</b> do Convênio 1118/2009: “Elaborar e definir as propostas metodológicas das ações específicas a serem desenvolvidas junto aos educandos”.
		<b>Alcançada</b> Parcialmente	
<b>4ª</b> Visita técnica da coordenação nos espaços	“Realizar acompanhamento pedagógico da EJA nas prisões”.	<b>Prevista</b> 22 visitas	Refere-se ao item <b>2.1.3</b> do Convênio 1118/2009: “Promover acompanhamento sistemático das atividades pedagógicas, através da equipe da SEDUC”.
		<b>Alcançadas</b> 11 visitas	

**Fonte:** Elaborado pela autora com base no Relatório do 2º Termo de Cooperação.

No que se refere ao assessoramento pedagógico e ao planejamento via tema gerador, o relatório aponta que não foi possível ampliar a cobertura de atendimento nas unidades penais satisfatoriamente, em virtude de o quadro de servidores técnicos da SEDUC ainda ser bastante reduzido, de modo que, em relação ao planejamento, “nem todos os professores concluíram [...] durante o ano de 2010”, a ponto de que “professores e técnicos não se envolveram no planejamento via tema gerador” (PARÁ, 2010).

Ao recorrer a Freire (1991), compreende-se que planejar é um ato político, assim como seu contrário também é; a diferença está na intencionalidade que cada prática assume. Em razão disso, é possível atribuir uma intencionalidade implícita a esse quadro de ausências de planejamento e envolvimento dos pares que se estabeleceu no SPP.

Para a política de educação prisional é fundamental que o professor esteja consciente de sua prática no processo de formação de homens e mulheres na condição de

encarceramento, pois quando o trabalho é mediado conscientemente, o diálogo e a compreensão da realidade logo se tornam reais diante dos sucessivos desmontes por que essa política vem passando no estado, com práticas conservadoras e ainda mais excludentes.

Por conseguinte, conforme apontado no relatório, como não havia assessoramento pedagógico que cobrisse todas as unidades do convênio, as visitas técnicas consequentemente ficaram restritas a poucas unidades prisionais, sendo, portanto, difícil apontar a “realidade do desenvolvimento do processo educacional executado” em todo o SPP (PARÁ, 2010).

**Quadro 17** – Ações sobre formação inicial e continuada no SPP, 2010

<b>Ação</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Metas</b>	<b>Correspondência com o TC</b>
<b>2ª</b> <b>Formação Continuada</b>	“Possibilitar formação aos docentes e técnicos do convênio SEDUC/SUSIPE”.	<b>Prevista</b> 17 formações	Refere-se ao item <b>2.1.5</b> do Convênio 1118/2009: “Promover por meio da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos – CEJA, a formação continuada em serviço específico para professores, técnicos da Coordenação Pedagógica da SEDUC e técnicos das Unidades Penais que atuam no setor de Educação, de acordo com as diretrizes Nacionais do Programa Educando para a Liberdade, considerando a especificidade desenvolvida pelo Convênio”.
		<b>Alcançada</b> 11	
<b>6º</b> <b>Encontro de formação para a 2ª turma de professores selecionados para o Convênio SEDUC/SUSIPE</b>	“Discussão das medidas de segurança estabelecidas pelo sistema penal e proporcionar formação pedagógica”.	<b>Prevista</b> 10 encontros	
		<b>Alcançada</b> 7	

**Fonte:** Elaborado pela autora com base no Relatório do 2º Termo de Cooperação.

Nas ações sobre a formação inicial e continuada dos profissionais que atuavam no SPP, esse 2º Relatório apontou que para os novos servidores foram apresentados “todo aspecto de segurança dos servidores no ambiente carcerário e discussão da concepção pedagógica”, enquanto que, em relação à formação continuada, foram realizadas “atualizações de temáticas em discussão na educação; Ampliação dos debates sobre a pedagogia freiriana” (PARÁ, 2010).

No que se refere à formação inicial, o relatório registra que esta chegou a ser realizada, sendo, portanto, necessário ressaltar que a entrada do profissional da educação no ambiente prisional sempre gera um misto de sentimentos: medo, incerteza, dúvida são alguns deles,

afinal, a escola faz parte da prisão, e a formação inicial desse professor não o preparou para este ambiente, por isso a necessidade de recepcioná-lo com uma formação na qual seja informado e orientado a lidar com as questões cotidianas desse sistema (ONOFRE, 2011).

Já em relação à formação continuada, é fundamental que estejam sempre no centro dos debates temas como direitos humanos, educação de jovens e adultos e os fundamentos da educação norteadora da prática docente na cela de aula.

Em vista disso, considera-se que esse momento de formação continuada no SPP também tenha sido desarticulado do seu propósito, tendo em vista as dificuldades abordadas anteriormente em relação ao assessoramento e ao planejamento com base na concepção freiriana, que não chegaram a se consolidar satisfatoriamente, sem contar a questão do envolvimento entre os órgãos estaduais, que não se dava de forma tão amistosa e articulada como recomendava a política.

**Quadro 18** – Ações sobre a seleção dos docentes no SPP, 2010

Ação	Objetivo	Metas	Correspondência com o TC
5ª 2ª seleção de professores para suprir a demanda	“Selecionar, lotar e realizar cedência de docentes para atuar no Convênio SEDUC/SUSIPE”.	<b>Prevista</b> “Seleção de 12 professores”	Refere-se ao item <b>2.1.1</b> do Convênio 1118/2009: “Selecionar, os servidores efetivos que serão cedidos à CONVENIENTE – SUSIPE – com ônus para a CONCEDENTE – SEDUC, que serão lotados com <b>carga horária de 40 (quarenta) horas semanais para os integrantes do magistério e de 30 (trinta) horas semanais para os técnicos em educação</b> , de acordo com edital interno de seleção, formação de turmas, quantidade de alunos, carga horária da respectiva disciplina e níveis da modalidade de ensino”.
		<b>Alcançada</b> Sem dados	
7ª 3ª Seleção de professores	“Selecionar professores das séries iniciais, visto que nas demais seleções essa demanda não foi preenchida”.	<b>Prevista</b> “Seleção de 5 professores de séries iniciais e 1 professor de Sociologia	
		<b>Alcançada</b> “5 professores de séries iniciais. Sociologia – não houve selecionado”.	

**Fonte:** Elaborado pela autora com base no Relatório do 2º Termo de Cooperação.

As sucessivas tentativas de preencher o quadro docente para atuar no SPP foram uma constante no período inicial de institucionalização da educação no SPP, já que desistências ao longo das etapas de seleção foram frequentes, de modo que o relatório não chegou a esclarecer os motivos de tais recorrências, mas estas certamente têm relação com o pouco

conhecimento desses profissionais, aliado aos dilemas e contradições característicos do sistema prisional.

Nesse sentido, para a seleção dos profissionais da educação que atuariam no Convênio, o 2º TC reformulou a proposta conforme aconselhava a política, de modo que esse processo passou a ocorrer através de “edital interno de seleção” (PARÁ, 2010), constituindo-se em um ganho significativo para a política de educação no SPP, uma vez que o trabalho educativo, embora enrijecido pelo sistema prisional, poderia encontrar nos docentes efetivos uma possibilidade de pôr em prática a educação libertadora em um movimento contra-hegemônico.

Concluído, portanto, o período de vigência dos dois primeiros convênios firmados entre a SEDUC e a SUSIPE de garantia da oferta de educação no SPP, e após o acompanhamento e levantamento das dificuldades e dos avanços que norteavam esse processo por meio dos relatórios apresentados pela SEDUC, houve ainda a continuidade dessa oferta mediante a celebração do 3º TC.

#### 3.1.2.8 Terceiro Termo de Cooperação sob o Convênio nº 014/2012 (2012-2014)

Com as experiências da oferta de educação no SPP acumuladas nos períodos anteriores e a disposição de novas normativas no âmbito nacional, houve a homologação de mais um convênio entre a SEDUC e SUSIPE para a “oferta de ensino da educação básica, através da modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA e Educação Profissional” (PARÁ, 2012).

Importa destacar que, a cada biênio da assinatura dos termos, estes foram aperfeiçoando-se a ponto de expressarem os avanços, as preocupações, atenções, responsabilidades e novas exigências resultantes das discussões e normativas nacionais que fortaleciam a política de educação prisional no país.

Desta forma, para este 3º Termo de Cooperação, houve a redefinição e redistribuição das obrigações entre os entes, de modo que as atribuições se apresentaram mais equilibradas e articuladas às competências e campo de atuação de cada órgão envolvido, inclusive com a disposição de atribuições conjuntas e individuais.

Apesar disso, cabe ressaltar novamente que não foi possível obter informações detalhadas de como esse processo se desdobrou no cotidiano prisional, tendo em vista que ambas as instituições (SEDUC/SUSIPE) não apresentaram documentos que sistematizassem todo o trabalho realizado.

Logo, para a análise das obrigações apontadas nesse 3º Termo de Cooperação, decidiu-se priorizar somente aquelas que em certa medida ainda não haviam sido anunciadas na análise do 1º e 2º convênios, a fim de diminuir a ocorrência de redundâncias. Nessa perspectiva, serão discutidas somente aquelas que acrescentam alguma novidade em relação à implementação da política de educação no SPP, conforme se segue.

Inicialmente, no rol das obrigações conjuntas entre SEDUC e SUSIPE destacam-se: “Implantar o Projeto Político Pedagógico – PPP que atenda às especificidades da Educação Prisional”; “Desenvolver atividades relacionadas à educação informal” enquanto estratégia complementar à educação formal; e “Promover a implantação de cursos profissionalizantes de formação técnica de nível médio e formação inicial e continuada” (PARÁ, 2012).

No tocante à construção do Projeto Político Pedagógico, a política no âmbito nacional desde 2005 já havia sinalizado a necessidade de elaboração desse documento a fim de traçar os caminhos da educação dentro da prisão.

Mesmo com essa orientação, o SPP até 2012 ainda não disponibilizava esse instrumento em suas unidades prisionais, de modo que essa construção da identidade da escola prisional paraense precisava encontrar seu espaço, haja vista que “a escola da prisão, portanto, como a escola brasileira, tem por tarefa a formação da cidadania” (ONOFRE, 2014, p. 85), e essa formação, assim como seus limites e suas possibilidades, precisa estar intencionalmente expressa em marcos políticos e pedagógicos da escola da prisão, como pretende o PPP, para que o processo formativo das PESRPL não seja visto como uma mera ação desarticulada dos seus fins, pois, conforme anunciam Silva e Moreira (2011, p. 91-92),

o projeto político-pedagógico das prisões possibilita a salutar complementaridade entre a legislação educacional e a penal (LDB e Lei de Execução Penal), favorece a articulação entre políticas setoriais (educação, trabalho, saúde, segurança pública e serviço social), potencializa a sinergia entre duas ciências (pedagogia e direito penitenciário) e mobiliza distintos campos profissionais (professores e agentes penitenciários) em torno de objetivos comuns.

Quanto à educação informal<sup>71</sup>, importa ressaltar que esse tipo de oferta foi mencionado oficialmente pela primeira vez somente nesse 3º Termo. Apesar disso, essa modalidade de oferta já vinha há bastante tempo sendo disponibilizada às PESRPL no SPP como alternativa à educação formal, que nem sempre dispunha de vagas suficientes para atender à população carcerária paraense.

---

<sup>71</sup>Segundo Trilla (2008, p. 37), a educação caracteriza-se como informal “quando o processo educacional ocorre indiferenciada e subordinadamente a outros processos sociais [...] quando se dá de maneira difusa”, isto é, quando o sujeito ao longo de sua vida aprende e reaprende com suas experiências; é um processo contínuo e ininterrupto.

Essa oferta, inclusive, vinha sendo contabilizada desde 2003 para efeitos de remição da pena no estado do Pará em decorrência da Resolução 005/2003 do TJE/PA. Os critérios para essa contagem do tempo foram elaborados pela Divisão de Educação Prisional da SUSIPE, levando-se em consideração:

Participação em atividades educacionais socioculturais e desportivas, tais como: palestras, oficinas de arte educação (artesanato, teatro, dança, música, artes-plásticas, outros...), atividades esportivas (jogos e torneios), sessão de vídeo educativo, aulas de reforço, minicursos e outros. (PARÁ, 2003).

Para autores como Ireland (2011), a educação é um processo contínuo que se estende por todo o período de existência do ser humano; por isso, no ambiente prisional a educação informal assume a função de trabalhar com as experiências passadas do sujeito então inserido no contexto prisional, haja vista que a aprendizagem acontece em qualquer espaço e de diversas maneiras.

Mayer (2013) reforça essa posição de Ireland e diz que o sujeito encarcerado, por ter vivido um tempo de liberdade, carrega experiências de vida (quase sempre malsucedidas, mas que precisam ser trabalhadas), e nisso a educação informal é fundamental.

No que se refere à educação profissional, esse 3º Convênio reiterou novamente a recomendação dessa oferta em sua configuração política, tendo em vista que essa formação há bastante tempo vem sendo equiparada, equivocadamente, no SPP a cursos profissionalizantes de curta duração, conforme será discutido mais adiante.

Quanto às obrigações individuais, vê-se nesse 3º Convênio que muito se tentou avançar no sentido de alinhar as responsabilidades da SEDUC e da SUSIPE com as diretrizes da política de educação prisional, de modo que para a SEDUC, além das atribuições que já vinham sendo recomendadas nos outros termos, este 3º TC acrescentou:

Fornecer gêneros alimentícios oriundos do programa de alimentação escolar [...];  
Nomear um coordenador para o convênio SEDUC/SUSIPE, que acompanhará e fiscalizará o trabalho que está sendo executado nas unidades penitenciárias [...];  
Garantir a continuidade do ensino prestado na casa penal com a substituição de professor, em caso de licença ou qualquer outro motivo, que o afaste de suas atividades. (PARÁ, 2012).

Ao acrescentar no rol do processo educativo dentro da prisão o direito do aluno-presos à alimentação escolar, a SEDUC não somente contribuiu para melhorar o rendimento escolar desse sujeito, como também alargou a dimensão da assistência material apontada na LEP, cuja obrigação por parte do Estado é garantir alimentação, vestuário e instalações higiênicas (MIRABETE, 2014).

Outro elemento importante nesse 3º TC diz respeito à designação de um coordenador pedagógico para atuar e acompanhar as atividades nas unidades prisionais, pois, conforme visto anteriormente, os docentes atuavam na escola da prisão sem assistência direta de técnicos, e a designação de um coordenador poderia amenizar essa lacuna.

Por último, mas não menos importante, destacou-se nesse convênio também que a SEDUC deveria ter o devido cuidado para que a oferta de educação não sofresse descontinuidade, o que implicava manter seu quadro de docentes sempre preenchido, e como apontado previamente, uma das maiores dificuldades no início da institucionalização da educação no SPP foi estabelecer o quadro técnico e docente para atuar nas escolas das prisões paraenses.

No âmbito da SUSIPE, mantiveram-se basicamente as mesmas obrigações apontadas nos convênios anteriores (garantia de espaço, segurança aos profissionais, acompanhamento das atividades), destacando-se, porém, que a SUSIPE também deveria “disponibilizar de servidores para desempenhar a função de Coordenação Pedagógica nas unidades penais”.

Considera-se essa presença permanente de coordenadores nas unidades prisionais um avanço importante para o trabalho educativo na escola da prisão, uma vez que o planejamento e as atividades estariam sendo acompanhados por servidores vinculados tanto à pasta da Educação quanto à da Segurança.

No mais, ao fim de mais um período de validade da oferta, houve a necessidade de celebrar um novo convênio para manter a garantia de oferta de educação no SPP conforme será discorrido adiante.

#### 3.1.2.9 Quarto Termo de Cooperação sob o Convênio nº 268/2014 (2014-2016)

Após a vigência do 3º TC, houve ainda a aprovação do 4º TC, mediante o Convênio nº 268/2014, para dar prosseguimento à oferta de educação no SPP por mais dois anos, cuja organização se apresentou qualitativamente bem mais definida em relação aos termos anteriores, embora não tenha sido possível constatar na prática essa questão, em razão da impossibilidade de acesso a novos relatórios de acompanhamento da oferta.

Sendo assim, importa novamente frisar que na oportunidade da análise desse novo instrumento serão priorizadas, assim como no caso do convênio anterior, somente as novas informações dispostas nas cláusulas que possam contribuir para a ampliação dessa discussão.

Portanto, com base nessa dinâmica, observa-se logo no preâmbulo do convênio, diferentemente dos anteriores, que houve a preocupação por parte do legislador de registrar

que a oferta da educação no SPP estava fundamentada em diversos marcos legais, sendo, portanto, este ato do governo legítimo, principalmente do ponto de vista do direito.

Acrescentaram-se também nesse 4º TC os fundamentos da oferta de educação, sendo estes apenas a reprodução na íntegra de trechos de normativas nacionais, como a Resolução CNE/CBE nº 2/2010, que trata das diretrizes nacionais para oferta da EJA nos estabelecimentos prisionais, e o próprio Projeto Educando para a Liberdade, que por sua vez anuncia somente o que fazer, mas não como fazer, sendo esta a função dos estados no processo de implementação da política, conforme recomenda o Parecer CNE/CBE nº 04/2010<sup>72</sup>.

Logo, mesmo constatando essa situação, considera-se que quatro itens desses fundamentos arrolados no Convênio se destacam para este momento da investigação, pela relevância no conjunto da política de educação prisional no estado do Pará, sendo eles os tópicos **(a)**, **(c)**, **(e)** e **(j)**.

Posto isto, verifica-se que o item **(a)** anuncia que a educação no SPP será “atividade prioritária dentro da rotina de funcionamento dos estabelecimentos prisionais”, resguardando-se apenas a observação de possíveis intempéries, próprias do sistema prisional, e que venham coincidir com a execução da oferta.

Segundo os estudos de Português (2001), Aguiar (2009), Onofre (2013) e Lourenço (2016), a educação nas prisões frequentemente não vem sendo considerada uma prioridade; pelo contrário, é vista como um privilégio ou uma alternativa à manutenção da ordem e do sossego nas unidades, desviando-se, continuamente, desua finalidade, o que leva a deduzir que, apesar de essa recomendação estar registrada no convênio, sendo positiva e um avanço significativo para a política de educação no SPP, certamente em algum momento ela esbarraria na rigurosidade disciplinar/punitiva, que é própria dessa instituição, pois “A operação penitenciária, sua organização, procedimentos, normas, programas e atividades, configurados para proporcionar a reabilitação dos criminosos, culminam por convergir suas ações para aprimorar a contenção e o controle da massa encarcerada” (PORTUGUÊS, 2001, p. 358).

Além de a educação ser apontada como atividade prioritária, o item **(c)** tratou de anunciar pela primeira vez, ao longo desse processo de institucionalização da educação no SPP a respeito do financiamento da educação prisional, sendo atribuídas duas fontes de

---

<sup>72</sup>“Fica também esclarecido que o objetivo da ‘diretriz’ é apresentar elementos para a definição de uma política macro e não para particularidades regionais e/ou institucionais que deverão ser resolvidas localmente à luz das orientações contidas no Parecer e na Resolução” (BRASIL, 2010, p. 3).

recursos à operacionalização da oferta: a principal, proveniente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e a complementar, derivada de outras fontes estaduais e federais, conforme estabelece a Resolução CNE/CEB nº 2/2010.

Ainda sobre essa questão do financiamento da educação no SPP, é possível observar na segunda proposta do Plano Estadual de Educação nas Prisões 2015-2017 que, desde 2015, a educação prisional no estado do Pará passou a receber cobertura financeira advinda de fundos municipais e/ou estaduais e de programas como o Projeto Saberes da EJA; este documento também previu a inclusão de outras fontes federais provenientes do Plano de Ações Articuladas, conforme recomendação do Decreto nº 7.626/2011 e de parcerias decorrentes de instituições públicas e privadas (PARÁ, 2015, p. 48-51).

Por último, destacam-se, dos fundamentos do processo de organização da oferta de educação no SPP, os itens **(e)** e **(j)**, sendo que o item **(e)** aponta que a educação na prisão deve assegurar atendimento diferenciado conforme as especificidades dos sujeitos e de acordo com o regime de execução penal, e o item **(j)**, complementando o item **(e)**, sinaliza que sejam levados em consideração nessa dinâmica o tempo, o espaço e a rotatividade característicos do sistema.

São elementos relevantes e fundamentais na constituição da organização da educação prisional, e, por essa importância, esperava-se que eles se apresentassem de modo mais detalhado nesse convênio, principalmente por este ser o único instrumento normativo orientador da política de educação no SPP até então disponível.

Por isso a necessidade de destacar no conjunto da institucionalização da educação no SPP esses elementos relevantes que ainda não haviam sido detalhados em outros dispositivos legais, diga-se, detalhados não no sentido de *o que fazer* (isso as diretrizes já haviam feito reiteradamente), mas de *como fazer*, ou seja, como otimizar o tempo de aprender e assim ampliar as práticas educativas nas unidades prisionais? Como transformar os espaços prisionais em espaços educativos? Como garantir a permanência do aluno no processo educativo, mesmo que este mude de regime penal? Como organizar a educação a partir de cada regime penal?

São questões que precisam de respostas a partir da análise real do contexto prisional. Nessa perspectiva, o que se propôs nesse convênio foi readaptar as obrigações entre os partícipes da política a fim de novamente manter, minimamente, operacional a oferta de educação no SPP de modo que, no que se refere às competências conjuntas, SUSIPE e SEDUC se comprometeram a:

c) Garantir, nas unidades prisionais onde for possível, a serem indicadas pela SUSIPE, o Processo Educativo nos três turnos: matutino, vespertino e noturno, com vistas a assegurar a ampla oferta do ensino, inclusive visando atender as pessoas presas que desenvolvam atividades laborais, internas ou externas aos estabelecimentos penais;

[...]

e) Assegurar que a atividade prioritária da pessoa presa seja o comparecimento à aula, admitindo-se a sua supressão apenas por motivo de saúde, comparecimento em convocações judiciais de qualquer espécie, ações de revista nos estabelecimentos prisionais ou outras situações de extrema relevância que importem em comprometimento da segurança das pessoas envolvidas na atividade, dentro das unidades prisionais. Em tudo observado o princípio norteador deste acordo, qual seja: “Aula pretere a tudo”;

[...]

i) Elaborar e implantar o Projeto Político Pedagógico – PPP que atenda as diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 02 de 19 de maio de 2010, do Conselho Nacional de Educação que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, no prazo de até 120 (cento e vinte) dias, a contar da data da assinatura deste Convênio, por meio de comissão de servidores dos órgãos partícipes, designados mediante ato administrativo para essa finalidade. (PARA, 2014).

Percebe-se nestas alíneas do convênio que bastante se avançou em termos de compreensão e compromisso dos entes com a política de educação prisional no estado, embora muitos entraves também ainda se fizessem presentes.

A ampliação de atendimento da oferta de educação em todos os turnos nas unidades prisionais, por exemplo, é um fator extremamente significativo, pois além de expandir o número de vagas, muitos internos que se encontrassem trabalhando passariam a ter também a oportunidade de estudar.

Outro detalhe interessante registrado nesse documento diz respeito à garantia de frequência dos alunos às atividades educativas, quando, especialmente, a SUSIPE assume junto com a SEDUC que “aula pretere a tudo”.

O fato de haver um compromisso anunciado em um convênio entre as instituições, particularmente por parte da SUSIPE, não significa que é garantia de sua execução. As pesquisas de Julião (2009) e Onofre (2010; 2013), por exemplo, vem mostrando que a garantia de frequência à aula nunca foi a máxima no sistema prisional; pelo contrário, essa questão transforma-se cotidianamente em uma grande odisseia, gerando tensão e conflitos entre os pares, principalmente por ser compreendida por grande parte dos envolvidos como benefício ou regalia ao invés de direito.

Quanto à elaboração e implantação do PPP nas unidades prisionais do estado, verifica-se que desde o 3º Convênio (2012-2014) esta proposta já havia sido sinalizada, mas segundo Souza (2016, p. 65), chegou a ser atendida somente em 2015, com o envolvimento de

servidores da SUSIPE e SEDUC em 31 unidades prisionais<sup>73</sup> das 42 que o SPP possuía à época, conforme descreve a autora sobre esse trabalho:

Em última instância, compete destacar o esforço conjunto realizado por equipes da Superintendência do Sistema Penitenciário, mais especificamente da Divisão de Educação Prisional, e a Secretaria de Educação do Estado, com ênfase para a Coordenação de Jovens e Adultos, que realizaram visitas ao longo de 2015, com o intuito de construir os Projetos Políticos Pedagógicos de todas as Unidades Prisionais do Estado do Pará. Ao fim do percurso das equipes SEDUC/SUSIPE, elaboraram-se as primeiras versões dos PPPs das Unidades Prisionais, tomando como base o guia referencial proposto pelo Ministério da Educação e o Ministério da Justiça.

No que se refere às obrigações individuais, tem-se que grande parte do que já havia sido sinalizado nos convênios anteriores foi retomado, destacando-se, entretanto, que sob a competência da SEDUC se incorporava um novo compromisso, o de “Implantar, de forma experimental, novas propostas metodológicas que atendam as especificidades educativas nas unidades tais como: áreas de conhecimentos, metodologias de telessalas e outras que venham a ser pactuadas entre as partes conveniadas” (PARÁ, 2014).

De acordo com as discussões levantadas na primeira seção, é possível verificar que nenhuma dessas metodologias chegou a ser implementada no processo educativo dentro das unidades prisionais do estado, já que o modelo de ensino utilizado nesse período era o modular, que se desdobrava na oferta de disciplinas em blocos, ministradas em períodos de 25 dias para o Ensino Fundamental e 17 dias para o Ensino Médio.

Em relação às telessalas, compreende-se que estas serviriam como alternativa de acesso à educação básica e superior a partir da modalidade a distância; porém, segundo informações da Coordenadoria de Educação Prisional da SUSIPE, disponibilizadas por meio eletrônico, essa modalidade ainda não está regularmente normatizada entre as instâncias executoras da política de educação no estado do Pará, embora alguns internos do SPP estejam cursando o ensino superior a distância desde 2015.

Sobre essa condição de acesso ao ensino superior a distância, a Coordenação de Educação Prisional apontou ainda que a SUSIPE dispõe de espaços físicos para esse tipo de modalidade, porém não há equipamentos tecnológicos para atender às demandas, de modo que os 18 internos que cursam o ensino superior atualmente na modalidade a distância utilizam dispositivos tecnológicos próprios mediante autorização prévia do judiciário.

---

<sup>73</sup>Segundo dados de dezembro/2015 da SUSIPE em Números, o Sistema Prisional possuía 31 unidades prisionais com salas de aulas e 11 sem salas de aula. Disponível em: <[https://issuu.com/acssusipe/docs/dezembro\\_2015](https://issuu.com/acssusipe/docs/dezembro_2015)>. Acesso em: 19 jun. 2018.

Quanto às obrigações individuais da SUSIPE, verifica-se que estas também foram igualmente retomadas dos convênios anteriores, sem grandes alterações, devendo, portanto, manter-se a garantia de segurança dos profissionais envolvidos, a disposição de espaços físicos ao desenvolvimento do processo educativo, e assim por diante.

Recentemente a Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) expediu a Nota Técnica nº 04/2016, na qual é possível observar que os representantes da SEDUC fizeram uma breve avaliação sobre sua atuação no convênio vigente, no qual assumem que a cobertura de atendimento no SPP<sup>74</sup> ainda não é satisfatória, devido ao quantitativo insuficiente de docentes para atuar nas casas penais, o que por sua vez inviabilizou ampliar o número de turmas de 46 para 70, conforme o pedido feito pela SUSIPE, “ficando portanto, a SEDUC em dívida com aquela clientela, e com o que define o convênio de cooperação técnica entre a SEDUC e SUSIPE, bem como faltando com princípio constitucional de educação para todos” (PARÁ, 2016, p. 2).

É a presença eficiente do Estado penal que se traduz nesse reconhecimento por parte da SEDUC enquanto representante do Estado, cujo desmonte dos direitos sociais dentro da prisão reforça a penalização e invisibilização de milhares de jovens e adultos que ao longo de suas trajetórias de vida sempre estiveram à margem da sociedade (WACQUANT, 2011).

Diante desses fatos, constata-se ainda que no período de vigência desse convênio houve a elaboração de outros documentos, como as duas propostas do Plano Estadual de Educação nas Prisões, que embora não sejam oficialmente regulamentadas até o momento, apresentam um conjunto de intenções que orientam, no caso extraoficialmente, a organização da educação no SPP, conforme se discute na seção seguinte.

### 3.2 BREVE BALANÇO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO SPP A PARTIR DAS DUAS PROPOSTAS DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO NAS PRISÕES E DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – 2014/2024

Nos desdobramentos do processo de institucionalização da educação no SPP, foi possível observar que, a cada nova fase, os marcos normativos e operacionais foram redefinindo-se com o propósito de atender às necessidades da oferta e as discussões que se estabeleciam no campo da política nacional, de modo que a partir de 2011 o Governo Federal sancionou o Decreto nº 7.626/2011, com a intenção de fortalecer a política de educação nos sistemas prisionais.

---

<sup>74</sup>Segundo a Nota Técnica, houve uma redução de 50% de atendimentos de 2015 para 2016.

Esse decreto apresentou um conjunto de orientações no qual os estados foram incentivados a construirum Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), a fim de “ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais” (artigo 1º), no qual se contemplasse a “educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica, e a educação superior” (artigo 2º).

Para isto, os estados deveriam traçar um diagnóstico das demandas de educação em seus Sistemas Prisionais e prever intervenções de ordem política e administrativa em um Plano de Ação Articulado a fim de atendê-las, sendo que esse trabalho contaria com o apoio técnico e financeiro do MEC e do MJ (artigo 8º), com base nas seguintes diretrizes e objetivos:

**Art. 3º São diretrizes do PEESP:**

I – Promoção da reintegração social da pessoa em privação de liberdade por meio da educação;

II – Integração dos órgãos responsáveis pelo ensino público com os órgãos responsáveis pela execução penal; e

III – Fomento à formulação de políticas de atendimento educacional à criança que esteja em estabelecimento penal, em razão da privação de liberdade de sua mãe.

**Parágrafo único.** Na aplicação do disposto neste Decreto serão observadas as diretrizes definidas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária.

**Art. 4º São objetivos do PEESP:**

I – Executar ações conjuntas e troca de informações entre órgãos federais, estaduais e do Distrito Federal com atribuições nas áreas de educação e de execução penal;

II – Incentivar a elaboração de planos estaduais de educação para o sistema prisional, abrangendo metas e estratégias de formação educacional da população carcerária e dos profissionais envolvidos em sua implementação;

III – Contribuir para a universalização da alfabetização e para a ampliação da oferta da educação no sistema prisional;

IV – Fortalecer a integração da educação profissional e tecnológica com a educação de jovens e adultos no sistema prisional;

V – Promover a formação e capacitação dos profissionais envolvidos na implementação do ensino nos estabelecimentos penais; e

VI – Viabilizar as condições para a continuidade dos estudos dos egressos do sistema prisional.

**Parágrafo único.** Para o alcance dos objetivos previstos neste artigo serão adotadas as providências necessárias para assegurar os espaços físicos adequados às atividades educacionais, culturais e de formação profissional, e sua integração às demais atividades dos estabelecimentos penais.

Como é possível perceber, tanto as diretrizes quanto os objetivos do Decreto nº 7.626/2011 convergem para o fortalecimento da oferta de educação no ambiente prisional, de modo que, dentre os objetivos, destaca-se a recomendação da “elaboração de planos estaduais de educação para o sistema prisional, abrangendo metas e estratégias de formação educacional da população carcerária e dos profissionais envolvidos em sua implementação”, para que a

partir desse movimento os estados pudessem assumir um compromisso político com a ampliação e qualificação da educação no sistema prisional.

### **3.2.1 Primeira Proposta do Plano Estadual de Educação nas Prisões/PA (2012-2014)**

Sobre esse movimento de construção do Plano Estadual de Educação nas Prisões no Estado do Pará (PEEP/PA), anunciado pelo Decreto nº 7.626/2011, verifica-se a partir dos levantamentos realizados junto à SUSIPE e SEDUC que chegaram a ser elaboradas duas propostas do plano, a primeira versão em 2012 e a segunda em 2015, sendo que nenhuma delas até o momento está oficialmente regulamentada, mas que de certa forma expressam um conjunto de intenções em relação à ampliação e qualificação da oferta de educação no SPP para determinado período.

Em relação à primeira versão do PEEP/PA, convém destacar que a mesma se constitui de um documento inacabado, e por isso bastante complexo, sendo inclusive difícil obter informações detalhadas da proposta de educação definida para aquele momento às PESRPL no SPP, de modo que por essa dificuldade é possível concluir que o estado novamente se omitiu de seu compromisso com a ampliação e qualificação da educação para os privados de liberdade, tornando, portanto, fragilizada essa política.

No que se refere à construção desse plano concebido para o exercício 2012-2014, verifica-se a partir de seus fragmentos que tanto a SEDUC quanto a SUSIPE promoveram momentos de discussões e debates, nos quais se mobilizaram vários segmentos da sociedade a fim de garantir uma participação ampla e plural na definição de uma proposta de oferta de educação nos cárceres paraenses, sendo inclusive apontado, logo no início do documento, que essa construção envolveria também a participação dos “custodiados” (PARÁ, 2012, p. 9-10), de modo que:

A trajetória percorrida para a elaboração do Plano Estadual de Educação nas Unidades Prisionais do Estado do Pará iniciou com a participação de servidores públicos da SEDUC/PA e da SUSIPE no III Seminário Nacional de Educação nas Prisões, ocorrido em Brasília no mês de maio do ano de 2012. Este evento significou um marco no processo de elaboração deste Plano já que se propôs a dar um passo importante na concretização das políticas de normatização deste ensino, amparada ainda pela VI CONFINTEA (2009) e as diretrizes internacionais em questão. Cada participante do III Seminário recebeu orientações para a elaboração do Plano de Educação nas prisões em seus respectivos estados, bem como guias de diagnóstico e indicativos que permitissem facilitar o trabalho das equipes responsáveis pela execução das ações, onde ficaram definidas as seguintes etapas: formação de equipes mistas (SEDUC/SUSIPE) para participação na construção do Plano; visita técnica em 15 unidades prisionais do Estado, constituída de dois momentos (diagnose do perfil educacional da população carcerária local e reunião

técnica com autoridades públicas dos municípios e sociedade civil organizada para discutir os limites e possibilidades da educação nas prisões).

As reuniões técnicas ocorridas nos municípios paraenses contaram com a presença de membros do judiciário, promotores de justiça, defensores públicos, conselheiros municipais de educação, coordenadores da EJA, professores da Universidade do Estado do Pará, diretores dos estabelecimentos penais, gestores das secretarias estadual e municipal de educação, professores (que atuam nas unidades prisionais) e agentes penitenciários.

Percebe-se que, para esta etapa de construção do plano, SEDUC e SUSIPE realmente conseguiram mobilizar diversos segmentos sociais, mas em nenhum momento fica claro que os encarcerados tiveram a oportunidade de ser ouvidos – pelo menos não há nada explícito nesse sentido no documento, o que de certa forma contradiz a afirmativa inicial de que todos, incluindo eles, teriam garantida a participação nas decisões.

A respeito disso, os estudos de Onofre e Julião têm mostrado o quanto é fundamental o envolvimento das pessoas que se encontram em privação de liberdade no momento da definição da proposta pedagógica a ser desenvolvida com e para eles no ambiente prisional, uma vez que a grande maioria dessas pessoas teve experiências escolares anteriores malsucedidas e essa oportunidade serviria para ouvir seus anseios e expectativas, a fim de tornar o currículo e as metodologias mais próximas de seus interesses; caso contrário, recaiseno que Arroyo (2013, p. 138) ensina: “Os currículos como o território do conhecimento são pobres em sujeitos sociais. Só importa o que falar, não quem fala. Este foi expatriado desse território. Como foram expatriados da terra, da moradia, do judiciário, do Estado e de suas instituições”.

Outra situação que se destacou nesse plano diz respeito à menção feita em relação à concepção norteadora das ações educativas no SPP. Segundo descrito nesse documento, tal proposta se basearia na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, Leontiev e Bakhtin, na qual o homem, enquanto ser histórico, acumula experiências (aprende) que lhe permitem em suas relações sociais e culturais (meio) transformar sua realidade (desenvolvimento) (LOBMAN, 2016).

Sem esses detalhes ou aprofundamento dessa teoria, o plano acabou propondo uma concepção diferente da que vinha sendo sinalizada há algum tempo no contexto da institucionalização da educação no SPP, pois, conforme visto, a Educação de Jovens e Adultos no estado do Pará tomava como mediação do processo educativo a Pedagogia Libertadora, sendo esta extensiva à educação prisional.

No mais, é possível observar ainda que essa primeira versão chegou a tratar resumidamente dos seguintes aspectos: gestão, organização da educação, formação inicial e continuada, práticas pedagógicas, certificação e infraestrutura. Por outro lado, deixou de tratar

a respeito do financiamento, material didático e literário, atendimento às crianças, acompanhamento, monitoramento e avaliação.

Revelou ainda que havia dificuldades de garantir a remição da pena pelo estudo por falta de um sistema compartilhado de informações, e por fim não concluiu o Plano de Ação Articulado.

Com tantas incompletudes<sup>75</sup>, o plano evidentemente não se tornou oficial, de modo que a educação prisional no estado do Pará deixou de receber apoio técnico e financeiro, tanto do MEC quanto do MJ, para ampliar e qualificar sua oferta no SPP nesse momento inicial, conforme preconizava o Decreto nº 7.626/2011.

Todavia, mesmo com essa omissão do estado, a educação no SPP manteve-se de certa forma operacional devido ao Convênio nº 014/2012, vigente no período com a **educação formal**, mediante a modalidade EJA com a oferta de Alfabetização, Ensino Fundamental e Ensino Médio; a **educação não formal**, com atividades complementares (aulas de dança, violão, teatro, artesanato, etc.); e o **Ensino Profissionalizante**, com cursos de carga horária acima de 60 h (manipulação de alimentos, teologia, rotinas administrativas, pedreiro, eletricidade básica) (PARÁ, 2012).

Em relação ao acesso à Educação Básica, o quadro abaixo apresenta um comparativo aproximado entre o total de PESRPL que o estado tutelava no período 2012-2014 e o movimento de matrícula desses sujeitos na educação formal no mesmo período, que também não avançava, mesmo com a elaboração de uma proposta de Plano Estadual de Educação nas Prisões.

**Quadro 19** – Comparativo de PESRPL na educação básica, 2012-2014

2012												
MESES	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
Total PESRPL	-	-	-	-	11.661	11.730	11.606	11.590	11.590	11.467	11.540	10.989
Educação Formal	-	-	-	-	1.204	1.204	1.204	1.204	1.006	952	901	851
	-	-	-	-	10%	10%	10%	10%	9%	8%	8%	8%
2013												
MESES	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
Total PESRPL	11.186	10.989	10.927	11.842	11.380	11.401	11.619	11.543	11.589	11.534	11.607	10.514
Educação Formal	610	634	489	566	1.504	1.375	1.374	1.370	1.167	1.029	958	910
	5%	6%	4%	5%	13%	12%	12%	12%	10%	9%	8%	9%
2014												
MESES	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
Total PESRPL	11.633	12.260	11.916	11.842	12.069	12.056	12.186	12.048	12.150	12.345	12.489	12.260
Educação Formal	685	1.226	704	566	482	559	540	1.029	1.302	1.276	1.226	1.226
	6%	10%	6%	5%	4%	5%	4%	8%	11%	10%	10%	10%

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos relatórios mensais da SUSIPE em números dos anos 2012-2014.

<sup>75</sup>Cabe ressaltar que, pela dificuldade de acesso às informações, não foi possível desvelar os motivos que levaram a essas pendências.

A partir do cenário que se configurava da política de educação no SPP e dos dados acima, é possível perceber que, além de a oferta ocorrer de modo desarticulado<sup>76</sup>, poucas PESRPL conseguiram retomar ou iniciar os estudos nesse período, haja vista que o maior percentual de atendimento chegou a apenas 13%, constatado no mês de maio/2013, quando o SPP tutelava então 11.380 PESRPL, e destes, somente 1.504 estavam matriculadas na educação básica.

Em relação a isto, cabe ressaltar mais uma vez que esses dados são apenas referentes ao registro das matrículas iniciais, devendo, portanto, a realidade ter sido bem mais delicada, se se considerar a matrícula final dos que realmente conseguiram permanecer e finalizar o período letivo.

Por essa situação, entende-se o quanto a presença do Estado penal tem sido predominante na sociedade paraense (WACQUANT, 2011) para punir a desigualdade social e econômica e inchar o sistema prisional de pessoas que ao longo de sua existência vêm experimentando a privação de direitos sociais básicos, de modo que Onofre e Julião (2013, p. 52) anunciam:

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

Com base nesse posicionamento de Onofre e Julião (2013), compreende-se ainda que esse cenário que se arquitetava no SPP do acesso à educação já seria uma forma mínima de o Estado posicionar-se enquanto agente provedor e protetor dos direitos inalienáveis do indivíduo na condição de encarceramento, quando na verdade o Estado anterior ao tempo de aprisionamento desses sujeitos já havia deixado de se fazer presente.

---

<sup>76</sup>Como não havia nenhum documento disponível que tratasse da integração ou articulação entre as ofertas de educação formal, nãoformal e profissionalizante, conforme orientavam as normativas, a educação formal estava apenas para elevar o nível de escolaridade das PESRPL no SPP, a nãoformal para desenvolver habilidades culturais, porém sem relação direta com a formal, e a profissionalizante, qualificar para o trabalho, mas não necessariamente associado à educação formal e ao mundo do trabalho como pretendiam a política, o Plano Nacional de Educação e as Diretrizes da educação nas prisões.

### 3.2.2 Segunda Proposta do Plano Estadual de Educação nas Prisões/PA (2015-2017)

Mesmo sem um PEEP vigente de fato no SPP, SEDUC e SUSIPE esperaram expirar o tempo de vigência da primeira proposta, que seria 2012-2014, para retomar os trabalhos de elaboração de uma segunda versão para o exercício 2015-2017.

O conteúdo em si dessa segunda versão basicamente não sofreu alterações significativas; observou-se, contudo, que o texto passou por alguns ajustes que tornaram a proposta mais compreensível e completa em relação à anterior.

No que concerne à concepção orientadora das ações educativas no SPP, essa segunda proposta de plano recuperou a “teoria freiriana” para anunciar que a educação disponível no cárcere paraense deveria ser

um espaço democrático de socialização de saberes e de confrontos de ideias que vai além da transmissão de conteúdo e passa a ser um ato criador que integrado ao tempo e espaço leva os homens e mulheres a refletirem sobre sua condição e instrumentalizar-se para atuar enquanto sujeito histórico. A dialogicidade, a liberdade de pensar, criar, julgar e agir são essenciais neste processo educacional. Esta proposta quebra a lógica tradicional que se estrutura a partir da matriz curricular rigidamente organizada e fragmentada [...]

A ação educativa orientada nesta perspectiva nos permite compreender a interação das partes com o todo.

[...]

No centro da práxis encontram-se os homens e as mulheres. Quando estes se relacionam com o mundo animado e inanimado e com outros homens e mulheres, quando refletem sobre si e sobre o mundo dá-se a práxis.

[...]

A passagem da consciência ingênua para a crítico-reflexiva dá-se quando os homens e as mulheres começam a perguntar. Por esse motivo a pedagogia libertadora é conhecida como a pedagogia da pergunta, elemento fundamental para a libertação. (PARÁ, 2015, p. 6-8).

Pereira (2018), em recente texto publicado sobre o que dizem os PEEP<sup>77</sup>, constatou que a grande maioria desses documentos sinaliza que o processo formativo das pessoas encarceradas se fundamenta na educação libertadora de Paulo Freire, porém na prática o que fica evidente é um distanciamento dessa teoria no cotidiano da prisão, de modo que o processo educativo em sua maior parte ainda recorre aos fundamentos do ensino tradicional.

Isto ocorre devido à superficialidade com que as concepções são tratadas nos planos, sendo esta constatação observada na segunda versão do PEEP paraense, que ao propor caminhar em direção a uma formação mediadora, dialógica, transformadora, reflexiva acabou deixando de anunciar como tornar esse processo possível nas salas de aula das unidades prisionais paraenses.

---

<sup>77</sup>Este autor analisou 14 Planos Estaduais de Educação nas Prisões de estados brasileiros distribuídos entre as cinco regiões do país.

Além da concepção de educação, o plano também retomou a questão do financiamento da oferta de educação, apontando que seria “de forma heterogênea, pois em algumas unidades prisionais o recurso advém do fundo municipal, em outras do fundo estadual e outros recebem de ambas esferas” (PARÁ, 2015, p. 48).

Como é possível notar, o financiamento da educação prisional no estado limitava-se apenas a recursos municipais e estaduais, já que a garantia do repasse federal dependia da homologação deste plano, que por sua vez deveria apresentar um Plano de Ações Articuladas (PAR) como parte do processo, sendo que nesta versão o PAR chegou a ser elaborado.

Em relação à organização administrativa, esse plano informou que o SPP ainda não dispunha à época de uma escola própria onde os alunos do sistema prisional estivessem regularmente matriculados na educação básica; isso, contudo, acontecia de modo descentralizado, com a vinculação deles a várias escolas da rede estadual de ensino credenciadas nos termos de cooperação para matriculá-los, guardar a documentação e expedir a certificação.

Essa descentralização conseqüentemente causava muita dificuldade no fluxo de atendimento das demandas<sup>78</sup>, a ponto de surgir uma mobilização entre os representantes da SUSIPE e SEDUC para propor a criação de uma escola que se tornasse referência da educação prisional no estado do Pará.

Em 2017 esse movimento tornou-se realidade mediante a Portaria nº 14/2017-GAB/SAEN, que criou a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Roberto Carlos Nunes Barroso” para ser a “responsável pela matrícula, frequência dos alunos, lotação e seleção dos professores e especialistas em educação, expedição da documentação escolar dos alunos privados de liberdade de 14 unidades penais” (artigo 2º), localizadas na região metropolitana de Belém.

Uma conquista significativa para a educação prisional no estado, quando a ampliação da oferta encontrava dificuldades para avançar por falta de um PEEP oficial que a qualificasse, de modo que se realizou novamente um levantamento comparativo entre o total de PESRPL tuteladas no SPP e o acesso deles à educação básica no período 2015-2017, para verificar como se configurava esse cenário diante da ausência desse plano, conforme se observa no quadro 20.

---

<sup>78</sup>As principais dificuldades verificadas relacionavam-se às transferências dos alunos de casas penais, cuja documentação escolar nem sempre acompanhava essa mudança, ficando muitas vezes esse aluno impedido de continuar ou avançar nos estudos por falta de comprovação.

**Quadro 20**– Comparativo de PESRPL na educação básica, 2015-2017

2015												
MESES	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
Total PESRPL	12.639	12.986	12.872	12.599	12.555	12.902	13.205	13.093	13.023	13.238	12.984	12.896
Educação Formal	1.226	1.247	1.062	709	1.195	1.110	1.162	1.250	1.218	1.225	1.158	1.106
	10%	10%	8%	6%	9%	9%	9%	9%	9%	9%	9%	8%
2016												
MESES	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
Total PESRPL	13.540	13.540	14.089	14.318	14.347	14.434	14.672	14.894	14.955	14.880	15.122	14.876
Educação Formal	987	849	979	1.271	1.206	1.268	1.239	1.218	1.263	1.223	1.183	1.157
	7%	6%	7%	9%	8%	9%	8%	8%	8%	8%	8%	8%
2017												
MESES	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
Total PESRPL	15.336	15.438	15.596	15.726	16.069	16.376	16.641	-	17.103	17.297	17.310	16.990
Educação Formal	944	922	922	922	1.440	1.419	1.275	-	2.603	3.305	3.262	3.262
	6%	6%	6%	6%	9%	9%	8%	-	15%	19%	19%	19%

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos relatórios mensais da SUSIPE em números dos anos 2015-2017.

De acordo com os dados apresentados e conforme sinalizado na discussão acima, é possível observar que a garantia de acesso à educação básica no SPP no período 2015-2017 manteve-se insatisfatória diante do crescente índice de encarceramento, inclusive ficando bem abaixo da média do biênio anterior (2012-2014), visto que o percentual de acesso à educação no período 2015-2017 não ultrapassou a margem dos 19%, e isso veio a ocorrer somente no último trimestre de 2017.

Considera-se que esse aumento de matrículas no último trimestre de 2017 se deu em razão de uma participação intensa das PESRPL no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de modo que estes dois exames foram responsáveis pela contabilização de mais de 50% do total desses sujeitos aprisionados na educação formal no SPP<sup>79</sup>.

Para o contexto político, entende-se que essa transferência de responsabilidade da escolarização das PESRPL aos exames nacionais funciona como uma estratégia paliativa cujo fim é minimizar o déficit de acesso à educação básica no SPP, em decorrência da falta de investimento e do PEEP, que consequentemente ainda não havia se tornado oficial e por isso deixou de receber auxílio financeiro para ampliar a oferta de educação nas unidades prisionais do estado.

<sup>79</sup>Ao examinar o número de matriculados nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2017 na Educação Básica e no Ensino Superior nos relatórios mensais da SUSIPE, foi possível chegar aos seguintes resultados: outubro/2017 (1.066 matriculados), novembro/2017 (1.023 matriculados) e dezembro/2017 (1.024 matriculados), sendo que na certificação ENCCEJA e ENEM aparecem 2.239 presos matriculados em cada mês.

Todavia, mesmo com essa estratégia de contabilizar na educação básica os inscritos no ENCCEJA e no ENEM, o nível de garantia de acesso à educação no SPP se manteve inversamente proporcional ao crescimento populacional, conforme se observa no gráfico 3 abaixo, a partir dos dados extraídos somente dos meses de janeiro e dezembro do triênio 2015-2017.

**Gráfico3–** Relação PESRPL x Acesso à Educação Básica



**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos relatórios mensais da SUSIPE em números do triênio 2015-2017.

Cabe destacar novamente que pode haver uma margem de erro nesses dados e a realidade ser bem mais catastrófica, tendo em vista que a contabilização de acesso à educação das PESRPL realizada no SPP toma como base somente os dados da matrícula inicial; isto significa dizer que, se ao longo do percurso formativo do sujeito na prisão houver evasão ou quaisquer mudanças que impliquem a desistência desse aluno, essa informação não é levada em consideração e apresentada em uma matrícula final, o que certamente geraria dados mais próximos da realidade.

Observa-se, além disso, que as estratégias atualmente de acesso à educação básica no SPP se resumem apenas à oferta na modalidade presencial com o atendimento, sempre que possível, nos três turnos e o máximo de 30 alunos por turma, conforme anuncia o Convênio nº 268/2014 vigente, sendo que todos esses critérios dependem da disponibilidade de estrutura física e do código de segurança de cada casa penal, o que de certa forma limita ainda mais a ampliação do número de vagas e turnos de funcionamento nessas unidades.

Uma opção bastante favorável a essa questão seria a regulamentação da educação a distância, que há bastante tempo se encontra acolhida em diversas legislações, inclusive na

LEP, que recomenda à União, aos estados e municípios, incluir em “seus programas de educação à distância e de utilização de novas tecnologias de ensino, o atendimento aos presos e às presas” (§ 3º do artigo 18-A).

Mais recentemente, as diretrizes nacionais para oferta de educação para jovens e adultos em estabelecimentos penais e o Plano Nacional de Educação retomaram essa abordagem para incentivar a implementação da educação a distância como estratégia de intervenção formativa e ampliação de acesso das PESRPL à educação, sendo que no SPP, conforme já apontado, essa modalidade de ensino ainda não se encontra regularmente institucionalizada (PARÁ, 2015).

Essa falta de regulamentação, associada à resistência praticamente unânime dos sistemas prisionais em utilizar a educação a distância como alternativa às dificuldades latentes do ensino presencial, segundo o estudo técnico sobre a “Oferta educacional em prisões e a modalidade de educação a distância”, realizado em dezembro de 2016, refere-se, sobretudo, a entendimentos ligados à quebra do protocolo de segurança, que de outro modo “podem ser contornados com o uso de redes internas (intranet), com a disponibilização de materiais complementares ou com o uso de *whitelists*” (GOMES, 2016, p. 24).

Porém, muito além de estratégias que rompem com essa lógica, Gomes (2016, p. 26) adverte que, para a educação a distância contribuir com a ampliação do acesso à educação nos sistemas prisionais, fazem-se necessárias:

políticas públicas mais consistentes, com responsabilidades bem definidas entre os Entes da Federação e atores governamentais mobilizados para uma atuação articulada em seus respectivos campos de ação. São essas características que garantem ações mais abrangentes para a regularidade da oferta, o financiamento próprio, a sensibilização e a formação adequada dos diferentes profissionais envolvidos, bem como os investimentos em infraestrutura física para viabilizar os espaços de aula/estudo.

Com relação ao Plano de Ações Articuladas, essa segunda versão do PEEP sistematizou as propostas de 11 eixos estruturantes<sup>80</sup> nos quais o estado do Pará assumia o compromisso de ampliar e qualificar a oferta de educação no SPP, de modo que para esta etapa da investigação serão priorizados somente os eixos da educação formal e não formal, por se constituírem os principais elementos do processo de ampliação da oferta.

---

<sup>80</sup>Foram traçados objetivos, ações, metas, prazo de execução e responsáveis para os eixos gestão, financiamento, educação formal, educação não formal, formação e capacitação, diversidade e inclusão, certificação, infraestrutura, material didático, remição de pena pelo estudo e atendimento às crianças.

Nesse sentido, pretende-se com base no objetivo e nas ações traçadas no PAR tecer um breve comentário dos seus desdobramentos para verificar os resultados das propostas, mesmo elas sendo consideradas não oficiais, conforme o quadro 21.

**Quadro 21** – Educação Formal e Não Formal no Plano de Ação do PEEP 2015

<b>Educação Formal</b>		
<b>Objetivo</b>	<b>Prazo</b>	<b>Comentário</b>
Garantir a oferta de Educação Básica, no nível fundamental e médio com a qualificação profissional, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA, às pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais.	2015-2018	No conjunto das ações, propôs-se fortalecer as parcerias e firmar novos convênios entre SUSIPE e SEDUC e outras instituições a fim de elaborar normativas que garantissem essa oferta articulada. Como resultado dessa demanda, verifica-se que em 2017 a SUSIPE chegou a firmar o Convênio nº 003/2017 com o IFPA para ofertar cursos integrados nos níveis e formas de competência desta Instituição, mas que até o presente momento não se consolidou por falta de estrutura física e aquisição de equipamentos sob responsabilidade da SUSIPE.
Estabelecer marcos legais para a oferta da educação formal no Sistema Prisional do Pará.	2016	A recomendação para este objetivo era sistematizar e publicar o PEEP e elaborar diretrizes orientadoras para a educação no SPP. Como resultado, tem-se que o PEEP ainda se mantém como proposta, portanto, sem oficialidade, assim como às diretrizes orientadoras da educação prisional que até o momento não foram disponibilizados pela SEDUC no sentido de orientar a educação nas prisões do Estado.
Ampliar a oferta educacional nos estabelecimentos penais do estado.	2017-2018	Novamente são apontadas como estratégia a celebração de parcerias com diversas instituições a fim de ofertar cursos pós-médio, sequenciais, integrados profissionais e superiores na modalidade modular. Ao recorrer ao eixo Financiamento desse PAR é possível constatar que não há vinculação de recursos para garantir essa ampliação, mas apenas a indicação de que se irá “Pleitear recursos financeiros”. Mas ao verificar o Termo de Cooperação vigente é possível constatar que novas casas penais foram incluídas no rol de atendimento da oferta, porém sem referência à expansão do número de vagas nas casas penais em que a oferta já vinha ocorrendo, levando a entender que a ampliação dessa oferta estaria condicionada apenas a implantação da oferta nas novas unidades inseridas no Convênio.
Ofertar formação continuada aos profissionais que atuam na educação do Sistema Prisional do Pará.	2015-2018	Quanto às formações foi possível constatar no âmbito da SUSIPE que a maioria das ações vem abordando temas relacionados aos direitos humanos, mediação de conflitos, políticas públicas, cidadania; já no âmbito da SEDUC as formações são baseadas na proposta pedagógica libertadora, mas em meio a dificuldade de manter o permanente diálogo estritamente relacionado às especificidades desses sujeitos.
<b>Educação Não Formal</b>		
<b>Objetivo</b>	<b>Prazo</b>	<b>Comentário</b>
Garantir a implantação da Lei Federal nº 12.433/2011, que dispõe sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho.	2016	A principal estratégia apontada para este objetivo foi o Projeto “Remição pela Leitura” cuja intenção era atender internos que não estivessem contemplados com atividades educacionais ou de trabalho.

Adquirir material didático e pedagógico para atendimento nos espaços educacionais das prisões.	2015-2018	Como estratégia, propôs-se inserir esse objetivo no Plano Plurianual e PAR da SEDUC para aquisição dos materiais didáticos e pedagógicos.
Implementar ação educativa em saúde, direcionada à população carcerária.	2016	Para este objetivo a estratégia pensada foi articular-se com os setores de saúde e social para realizar campanhas educativas a partir da formulação de cartilhas e panfletos.

**Fonte:** Elaborado pela autora com base no Plano de Ações do PEEP 2015.

A partir do exposto é possível perceber que as propostas lançadas para os eixos educação formal e não formal nesse PAR se aproximam em grande parte das mesmas atribuições já anunciadas nos diversos termos de cooperação até o momento firmados entre SUSIPE e SEDUC, levando-nos a compreender que, sob a vigência desta proposta de PEEP, o processo de ampliação<sup>81</sup> da oferta de educação no SPP estaria condicionado ao que determinavam os convênios.

Sobre o eixo educação não formal, o PEEP aponta para a implantação do Projeto “Remição pela Leitura”, como parte da Recomendação nº 44/2013 do CNJ e da Portaria Conjunta 276/2012, que orienta a disposição de atividades complementares e disciplina a remição da pena pela leitura, respectivamente, no sistema prisional como parte do processo de reintegração social.

De acordo com o texto-síntese do projeto disponibilizado pela Coordenadoria de Educação Prisional, o projeto de remição de pena pela leitura “A Leitura que Liberta” foi implantado no ano de 2015 no SPP, inicialmente em quatro unidades da Região Metropolitana de Belém, e hoje atende a 14 casas penais das 43 existentes no estado.

Ainda segundo o texto-síntese, ao longo desse período mais de 900 pessoas em privação de liberdade foram atendidas por este projeto, e no momento cerca de 190 sujeitos estão participando desse movimento, que permite remir quatro dias de pena a cada obra literária lida e resenhada.

No estado do Pará, a proposta de remição de pena pelo estudo vem sendo implementada desde 2003 mediante a publicação da Resolução nº 005/2003 pelo Tribunal de Justiça do Estado, que estabeleceu as seguintes orientações:

Art. 1º Considerar para efeitos da remição da pena, o trabalho artesanal e as atividades educacionais e profissionalizantes, desenvolvidas pelo interno dentro da

---

<sup>81</sup>Considera-se que a ampliação da oferta não se resume apenas ao aumento do número de vagas, mas principalmente à implementação de outras formas de oferta, assim como o atendimento em todos os turnos, a experimentação de novas metodologias, entre outros. Já em relação à qualificação da oferta, entende-se que seria além dos investimentos financeiros, o fomento, mapeamento e monitoramento de políticas educacionais a partir de experiências inovadoras ou bem-sucedidas.

Casa Penal, devendo, para tanto, ser observada a sua produtividade e seu aproveitamento, sobretudo, o bom comportamento apresentado.

Art. 2º A contagem para efeito de remição pelo estudo será na razão de 01 (um) dia remido a cada 12 (doze) horas estudadas, ou de atividades profissionalizantes desenvolvidas. (PARÁ, 2003).

Para instruir essa recomendação do TJ/PA, a SUSIPE expediu em 2007 a Portaria nº 919/2007 para estabelecer os critérios de avaliação que seriam adotados no processo de remição de pena nas unidades prisionais do estado, quais sejam:

Art. 1º Para efeito de remição de pena serão considerados os processos de ensino acadêmico, profissional e atividades complementares (formal, não formal e informal).

[...]

Art. 2º A participação do recuperando em atividades de monitoria será considerada para a remição de pena [...].

Art. 3º O recuperando que desenvolve atividade laboral renumerada na unidade penitenciária poderá ter sua carga horária de trabalho reduzida para 20 horas semanais, quando estiver matriculado e cursando alguma atividade educacional.

Art. 4º A remição será concedida através da avaliação quantitativa e qualitativa, envolvendo dois aspectos:

1. 75% de frequência nas atividades educativas: para cada 12 horas de participação nas atividades educacionais corresponderá 1 (dia) remido da pena;
2. Desempenho nas atividades: os desempenhos nas atividades educacionais serão avaliados de forma contínua e processual, registrados através de fichas de avaliação global. (PARÁ, 2007b).

A partir desses instrumentos normativos, é possível perceber que os processos formais e não formais de remição da pena no SPP vêm sendo paulatinamente ajustado às discussões do tratamento penal humanizado, uma vez que as oportunidades de participação e envolvimento dos internos em atividades educativas e/ou laborais são consideradas como parte do processo de reintegração social e remição penal.

### **3.2.3 O Plano Estadual de Educação (PEE/PA)**

No plano estadual (2014-2024)<sup>82</sup>, a educação para privados de liberdade recebeu atenção a partir da política de erradicação do analfabetismo e da política de formação profissional, articuladas com a educação básica voltada à população de jovens e adultos no país, mediante as seguintes estratégias:

- 9.10) assegurar a oferta da EJA, nas etapas do ensino fundamental e do ensino médio, às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, garantindo formação específica dos (as) professores (as) e a utilização inclusive da educação a distância, até 2019;

---

<sup>82</sup>Foram retomadas as recomendações das estratégias 9.8 e 10.10 das metas 9 e 10 do Plano Nacional de Educação para particularizar a proposta de educação voltada ao segmento prisional do estado (PARÁ, 2015).

10.7) orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;  
 10.11) promover, a partir da vigência deste PEE, expansão da oferta da EJA integrada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, inclusive com a utilização da educação a distância, assegurando-se formação específica dos (as) professores (as). (PARÁ, 2015, p. 84-91).

No que se refere à formação profissional das PESRPL, Cabral e Souza (2017) esclarecem que a oferta de cursos<sup>83</sup> vem sendo disponibilizada há bastante tempo no SPP; apesar disso, a forma institucionalizada dessa modalidade chegou a ser sinalizada em 2008, quando o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi incluído no convênio de cooperação firmado entre SUSIPE e SEDUC.

No entanto, essa inclusão não garantiu sua implantação, de modo que a proposta de formação profissional disponível nas unidades prisionais do estado vem ocorrendo, predominantemente, na forma de cursos profissionalizantes<sup>84</sup>, executados por instituições parceiras como o SENAC, SENAI, SENAR, Associação Beneficente de Capelania Social (ABECAS), entre outros (SIQUEIRA, 2016).

Ainda de acordo com Siqueira (2016, p. 31-33), a SUSIPE criou um Grupo de Trabalho de Ensino Profissionalizante (GTEP) para coordenar todo o processo de oferta no SPP, incluindo levantamento das demandas e parcerias com as instituições, de modo que o foco principal desse GTEP são os cursos de qualificação profissional, “pois são cursos com carga horária de 40 horas que preparam o aluno a desenvolver funções básicas e de baixa complexidade no mercado de trabalho”.

Essa forma de pensar chega a transitar entre o direito e o descaso, pois ao mesmo tempo em que a formação profissional recebia atenção dentro da SUSIPE, o próprio sistema a tratava de modo aligeirado, mínimo, como se a formação das PESRPL estivesse em todo o contexto da política voltada às funções básicas e de baixa complexidade.

Em vista disso, tem-se, a partir de informações concedidas pela Coordenadoria de Educação Prisional (CEP) da SUSIPE, que no período 2015-2017 foram ofertados em 20

---

<sup>83</sup>Conforme visto na seção 1, chegou-se a ofertar no São José, por volta da década de 1970, cursos de relações humanas, sapataria, encadernação, eletricitista, instalador de água e esgoto, manicure e pedicure, cabeleireiro, etc.

<sup>84</sup>Na sua maioria, os cursos disponíveis se equiparam basicamente aos mesmos que eram oferecidos na década de 1970, ou seja, marceneiro, mecânico, pedreiro, pintor, operador de máquinas, artesanato, pintura em tecido, bijoias, informática básica, produção de mudas, violão, serigrafia, eletricidade, entre outros, sendo que já houve a oferta de cursos de formação inicial e continuada por outro programa do Governo Federal, o PRONATEC (SIQUEIRA, 2016).

unidades prisionais do estado aproximadamente 35 cursos profissionalizantes, a maioria com ênfase no trabalho autônomo, atendendo a cerca de 3.800 sujeitos, a maioria com ensino fundamental incompleto, dos quais somente 32 chegaram a ser inseridos em postos de trabalho.

Novamente se percebe o quanto a ausência da política de formação profissional tem contribuído significativamente para este quadro que se vem estabelecendo no SPP, principalmente quando o improvisado assume o lugar do direito.

Sendo assim, considera-se que a forma pelo qual a SUSIPE vem tratando a formação profissional das PESRPL no SPP não se caracteriza em educação profissional<sup>85</sup>, mas em cursos livres de educação não formal, uma vez que para este tipo de oferta não são necessários critérios, pré-requisitos ou carga horária mínima e muito menos um sistema oficial de ensino que a regularmente (TRILLA, 2008).

No mais, destaca-se ainda no contexto do PEE a política de erradicação do analfabetismo, que no caso do estado do Pará, desde o período Imperial, configurou-se como a principal estratégia de atendimento das PESRPL no SPP, dada a realidade de analfabetos que compunham esse sistema.

Atualmente, no âmbito do Plano Estadual de Educação (PEE), verifica-se que o estado do Pará, em relação à erradicação do analfabetismo, comprometeu-se, a partir da meta 9<sup>86</sup> do PNE, a “elevar a taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais para 91,9% até 2017”, enquanto que no Plano Nacional essa meta era de 93,5% até 2015, de modo que, no rol da contabilização geral desse processo, estão incluídas também as pessoas em situação de privação e restrição de liberdade (PARÁ, 2015, p. 84).

A partir disso, observa-se que o quadro de analfabetos no SPP apresentou-se bastante significativo no período 2015-2017, uma vez que os dados disponíveis no site da SUSIPE revelam que, assim como houve uma constante de aprisionamento, o quantitativo de pessoas na condição de analfabetas que passaram a integrar o sistema prisional do estado também se mostrou expressivo, enquanto que o número de matriculados na alfabetização se revelou irrisório diante do cenário de analfabetismo que constituía o SPP, conforme se observa no quadro 22.

---

<sup>85</sup>Para a proposta vigente no SPP não são observadas as recomendações apontadas no Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e no Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que estabelece as diretrizes do PROEJA.

<sup>86</sup> Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três inteiros e cinco décimos por cento até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014, p. 68).

**Quadro 22** – Pessoas analfabetas no SPP no período 2015-2017

Meses/Ano	2015				2016				2017			
	PESRPL	ANALFABETOS	MATRICULADAS NA ALFABETIZAÇÃO	%	PESRPL	ANALFABETOS	MATRICULADAS NA ALFABETIZAÇÃO	%	PESRPL	ANALFABETOS	MATRICULADAS NA ALFABETIZAÇÃO	%
JAN	12.639	725	137	19%	13.540	858	28	3%	15.336	814	122	15%
FEV	12.986	773	58	7%	13.540	632	28	4%	15.438	835	126	15%
MAR	12.872	726	58	8%	14.089	650	45	7%	15.438	843	158	19%
ABR	12.599	676	58	8%	14.318	Sem dados	41	-	15.726	779	162	20%
MAI	12.555	679	58	8%	14.347	733	52	7%	16.069	779	175	22%
JUN	12.902	710	40	5%	14.434	739	77	10%	16.376	822	128	15%
JUL	13.093	622	40	6%	14.672	752	51	7%	16.641	986	128	13%
AGO	13.093	688	33	5%	14.894	794	53	6%	Sem dados			
SET	13.023	683	32	5%	14.955	818	98	12%	17.103	867	101	11%
OUT	13.238	695	30	4%	14.880	808	98	12%	17.297	846	74	9%
NOV	12.984	709	30	4%	15.122	838	92	10%	17.310	787	75	10%
DEZ	12.896	687	32	4%	14.876	801	118	14%	16.990	767	84	11%

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nos relatórios mensais da SUSIPE em números dos anos 2015, 2016 e 2017.

De acordo com as informações do quadro acima, é possível constatar que a média dos sujeitos que ingressaram analfabetos no SPP e se matricularam na alfabetização chegou a aproximadamente 7% do contingente no período 2015-2017 – ressalte-se, matriculados, e não concluintes, visto que estes dados não estão disponibilizados nesses relatórios mensais e tampouco oficialmente publicados por outros meios pela SUSIPE e SEDUC.

Isso leva-nos a inferir que nas entrelinhas desse processo há problemas bem maiores, uma vez que a grande maioria da população encarcerada no SPP analfabeta não está tendo garantida a oportunidade de superar essa condição de exclusão social, a qual se dispõe inclusive contrária às diversas normativas nesse âmbito, que reiteradamente vêm sinalizando a obrigatoriedade da alfabetização de todos os jovens e adultos que se encontram em situação de privação e restrição de liberdade<sup>87</sup>.

Nesse sentido, no conjunto macro da política, verifica-se ainda, a partir do Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014-2016 (BRASIL, 2016, p. 217), disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em relação à meta 9 do PNE, que o estado do Pará em 2014 havia elevado sua taxa de alfabetização para 90,0%, faltando, portanto, 3,5% para alcançar a meta nacional fixada em 93,5%, devendo ser atingida até 2015; por outro lado, esses 90% praticamente

<sup>87</sup>Viu-se na seção anterior que as *Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos*, de 1955, por exemplo, estabeleceram no item “Educação e Recreio” que “A educação de analfabetos e jovens reclusos será obrigatória, prestando-lhe a administração especial atenção” (ONU, 1955).

atenderam à meta estadual estimada em 91,9%, cujo prazo para atingir era até 2017, conforme dispõe o PEE/PA 2014-2024.

Mais recentemente, o INEP disponibilizou um novo relatório referente ao 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2016-2018 (BRASIL, 2018, p. 169), no qual é possível observar, ainda em relação à meta 9, que o estado do Pará novamente se manteve abaixo da meta estabelecida nacionalmente, uma vez que alcançou a margem de 91,4% em 2017, ficando, portanto, ainda 2,1% abaixo da meta nacional e 0,5% da meta estadual.

É bem provável que esses índices abaixo da meta nacional e estadual estejam sensivelmente relacionados ao público do sistema prisional no estado, conforme foi possível observar com os dados do quadro 22 e as discussões levantadas, o que mostra o quanto ainda o estado tem contribuído para o desmonte da política de erradicação no SPP.

Em síntese, como foi possível constatar nesta breve análise da política de educação voltada ao segmento prisional do estado do Pará, muitas dificuldades se fizeram e ainda se fazem presentes em todo o processo de garantia dos direitos educacionais das PESRPL no SPP, embora se tenha visto que houve um movimento por parte da SEDUC e SUSIPE no sentido de ajustar a oferta de educação no SPP à política nacional, inaugurada em 2005 com o Projeto Educando para a Liberdade, que por sua vez sinalizava a necessidade de os estados elaborarem suas normativas a partir da realidade de cada sistema prisional.

No estado do Pará, foi possível constatar ainda que poucos documentos foram disponibilizados pelos órgãos da educação e segurança no sentido de alinhar, integrar e articular a oferta de educação às PESRPL no SPP, tanto que na própria execução da oferta nas unidades prisionais houve inúmeras divergências e discordâncias entre as instituições quanto às atribuições e responsabilidades de cada ente.

Diante disso, observou-se ainda que o principal instrumento normativo que passou a dar forma à oferta institucionalizada de educação nas unidades prisionais do estado do Pará se reduziu aos termos de cooperação técnica, que por sua finalidade operacionalizavam o direito à educação das PESRPL na prisão, mas com um detalhe bastante preocupante: os termos sempre se firmavam com prazo de vencimento pré-estabelecido.

Essa situação se manteve mesmo com a disposição de novas diretrizes nacionais e a recomendação de elaboração do Plano Estadual de Educação nas Prisões, que no SPP ainda não se tornou um documento oficial, revelando com isso que a política de educação para os privados de liberdade no estado do Pará tem passado por momentos de construção e fortalecimento, logo seguidos por fases de desconstrução e fragmentação.

Construir e desconstruir para reconstruir a política de educação no sistema prisional são os desafios que fazem parte desse processo (ONOFRE, 2013), mas que precisam, ou melhor, devem ser superados com a ação do Estado na constituição de políticas públicas que atendam às necessidades dos sujeitos encarcerados, pois

as prisões são espaços complexos onde se concentram todas as dificuldades da sociedade em matéria de educação – fracasso escolar, analfabetismo, gestão da diversidade, exclusão social, etc. Nesse sentido, se constitui verdadeiro desafio e compromisso governamental convertê-las em espaços educativos. (RANGEL apud ONOFRE, 2012, p. 207).

A superação desse desafio, portanto, não se resume apenas a tornar operacionais as legislações e discussões que há bastante tempo apontam os caminhos possíveis, mas também ao compromisso do Estado em assegurar que o direito à educação extrapole os limites normativos e possibilite na prática a reintegração do sujeito à sociedade, a ponto de fazê-lo se sentir parte desse corpo social e não à margem para novamente invisibilizá-lo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida neste estudo teve como foco principal investigar como ocorreu a institucionalização da educação no sistema prisional paraense. Para isto, a análise tratou de responder a objetivos específicos articulados respectivamente às suas questões norteadoras, de modo que o desafio inicial empreendido na construção deste trabalho foi dar conta de recuperar a história e a memória da educação para os privados de liberdade no SPP.

Por se tratar de um resgate de fatos e acontecimentos sobre como se deu a institucionalização da educação no SPP, esta investigação orientou-se pela pesquisa documental e a técnica de análise de conteúdo a partir de uma abordagem qualitativa.

Cabe destacar que o processo de busca dos documentos não foi uma etapa fácil desta pesquisa, em razão de muitos destes registros históricos não existirem mais nos arquivos oficiais das duas instituições, devido a, ao longo dos anos, não ter havido um cuidado maior com a guarda e o registro desses processos, o que se tornou um prejuízo para a memória e a história da educação prisional no estado do Pará.

Todavia, mesmo diante dessa situação foi possível reconstruir grande parte desse percurso, especialmente em relação aos modelos educativos que têm sido disponibilizados na escola da prisão paraense e suas respectivas concepções norteadoras do trabalho pedagógico e da formação da pessoa em privação de liberdade.

Nesse sentido, a primeira questão levantada neste estudo buscou identificar as concepções que têm norteado o processo formativo das pessoas em privação de liberdade no Sistema Prisional Paraense, e os achados históricos iniciais revelaram que a educação não é um tema recente para o Sistema Penitenciário do Estado, já que sua oferta data de 1874, quando a primeira escola da prisão foi inaugurada na então cadeia de São José, com o objetivo de levar conhecimento aos “infelizes criminosos” tutelados pelo Estado, a fim de torná-los úteis à sociedade e menos propensos à prática de delitos.

Naquela época, a perspectiva de formação educacional dos sujeitos na prisão tomava como base a recuperação moral associada a pequenas doses de instrução, que na prática ensinava aos alunos-presos um ofício, noções básicas de números e letras e a doutrina cristã, tudo isso conduzido pelo ajudante do carcereiro, que também era o responsável por toda a dinâmica da escola dentro da prisão.

A partir disto, constatou-se que tais medidas pretendiam, como principal ação, imprimir no corpo e na mente desses sujeitos uma tecnologia reformadora do caráter e deixar, na sociedade, a impressão de “limpeza” social a partir da criminalização da miséria,

especialmente dos segmentos pobres e suburbanos que, desprovidos dos direitos sociais, passavam a ser invisibilizados na prisão.

Logo, essa formação de cunho moralista e ao mesmo tempo terapêutica manteve-se por décadas como modelo de educação no SPP, quando então, por volta de 1960, foi criado o Centro de Instrução no Presídio São José, com a função de coordenar as atividades educacionais no Sistema Prisional Paraense.

A análise entende que a criação desse centro foi fruto da reforma prisional desencadeada, especialmente no estado do Pará, a partir de 1940, quando também as discussões no âmbito da penologia humanizada, que reiteradamente apontava a educação como possibilidade de reintegração social, ganhavam reforço com a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Mediante isto, a educação para os privados de liberdade no SPP passou a ser assegurada sob a forma de convênios, sobretudo com a adesão de programas do governo federal direcionados à população de jovens e adultos, de modo que o principal foco dessa política eram o combate e a erradicação do analfabetismo no país.

Com isso, constatou-se, com base na análise dos documentos, que programas como o MOBRAL (1970-1985) passaram a ser a forma oficial de garantia da oferta da educação básica e profissional no SPP, sendo inclusive seus principais mediadores os próprios encarcerados e até mesmo servidores da SUSIPE, que entendiam a educação como mecanismo de transformação do sujeito dentro da prisão.

O MOBRAL, de acordo com a pesquisa, reforçava uma formação de base moral e capitalista, a ponto de o processo formativo do aluno-presos condicioná-lo a desenvolver muito mais habilidades operacionais do que intelectuais, configurando-se, portanto, em uma formação mínima, aligeirada e, sobretudo, excludente, ao se constituir meramente especulativa de uma mão de obra alienada e instrumental, o que historicamente tem contribuído para a degradação da sociedade, da cultura e da emancipação dos sujeitos.

Além do MOBRAL, outros programas federais, como a Fundação Educar (1985-1990), e até mesmo de organizações privadas, como a Fundação Roberto Marinho (1995-2003), e assistencialistas, como o BB Educar (2003-2006), foram sendo implementados no SPP à medida que a política de educação de jovens e adultos no País ia reestruturando-se em razão das mudanças dos governos.

Isso influenciou fortemente a dinâmica de oferta no SPP, que a cada novo programa implantado imprimia em todo o seu processo educativo uma readequação do que vinha sendo desenvolvido a partir de suas respectivas organizações didático-pedagógicas, tornando,

portanto, essas políticas pontuais e descontínuas, as quais ainda se deparavam com as questões de segurança, estrutura física inadequada, materiais didáticos insuficientes, corpo docente sem formação adequada, proposta pedagógica indefinida etc.

Essa condição chegou a despertar nos próprios agentes públicos do Estado uma reflexão acerca da urgência em estabelecer uma política de educação prisional nacional e, ao mesmo tempo, consolidar a educação no cárcere como direito da pessoa em privação de liberdade, de modo que essa questão, embora estivesse sendo debatida há bastante tempo, somente se tornou possível no Brasil com a exigência dos organismos internacionais em relação ao baixo acesso dos presos à educação, o que levou, em 2005, o Ministério da Justiça a lançar, em parceria com o Ministério da Educação, o projeto Educando para a Liberdade.

No sistema carcerário paraense esse projeto foi o responsável pela efetivação da institucionalização da educação nas unidades prisionais a partir de 2006, quando então SUSIPE e SEDUC decidiram tornar oficial a oferta de educação às PESRPL por meio da celebração de convênios, os quais ao longo de sua vigência têm passado por diversas modificações para se ajustarem à política de educação aos privados de liberdade.

De acordo com a pesquisa, esse processo de ajustamento dos convênios se deu em meio a muitas disputas e tensões entre os órgãos da educação e segurança, principalmente porque de um lado a SUSIPE entendia ser a principal responsável pela educação na prisão, por seu histórico desempenho nesse sentido, e por outro a SEDUC argumentava que detinha a competência técnica da oferta, demonstrando com isso uma fragilidade na própria efetivação desses convênios, sobretudo nas questões relacionadas à gestão do processo formativo e na definição de uma proposta norteadora do trabalho pedagógico e da formação da pessoa em privação de liberdade no estado do Pará.

Com base nisso, verificou-se, por meio da análise dos documentos, que de 2006 a 2014 foram celebrados quatro convênios (603/2006, 1118/2009, 014/2012 e 268/2014), os quais garantiram a manutenção da oferta de educação nas unidades prisionais do estado até 2016; e de todo esse período foi possível ter acesso a dois relatórios anuais, referentes aos convênios de 2006 e de 2009, os quais revelaram diversos problemas na execução da oferta, tanto de ordem política quanto pedagógica.

Dentre as principais dificuldades constatadas na análise dos documentos, foi possível verificar que a organização do trabalho educativo para e com os alunos-presos não ocorria com base em uma proposta pedagógica definida e muito menos compartilhada, de modo que o processo formativo dos sujeitos acabava reforçando as práticas tradicionais de ensino, o que consequentemente era reflexo da forma como a formação dos professores vinha sendo

trabalhada, ou seja, de modo fragmentado e com problemas de integração entre as pastas de Segurança e Educação, o que possivelmente gerava inseguranças pedagógicas no docente.

Além dessas questões, constatou-se também que, pelo fato de a SUSIPE e a SEDUC não chegarem a um consenso sobre a organização do processo educativo no SPP, a educação de jovens e adultos para os privados de liberdade transitou por três modelos educativos distintos (multissérie, etapas e modular) deliberados pela SEDUC.

Esses modelos, de acordo com a pesquisa, foram adotados pela Secretaria de Educação nas unidades prisionais do estado com base nas propostas pedagógicas que vinham sendo pensadas e sistematizadas para a educação do campo, o que acusa a falta de uma organização, de um pensamento e de uma elaboração própria de educação quando a secretaria vinha sendo chamada pelos convênios a assumir efetivamente, a partir de 2006, uma proposta educativa nos espaços prisionais do estado do Pará.

Desta forma, o estudo revelou que o primeiro modelo implementado nas unidades prisionais foi a multissérie (2007-2009), como resultado da urgência do estado em instituir uma proposta de educação para os privados de liberdade frente ao déficit histórico de intervenções imediatistas no SPP; no entanto, essa sistematização priorizou atender ao maior número possível de indivíduos, em detrimento de discussões que considerassem o currículo, o tempo e espaço escolar em face da diversidade dos sujeitos aprisionados e suas práticas formativas.

Em razão disto, a multissérie acabou sendo substituída pela proposta das etapas (2010-2013), cujo propósito era qualificar o trabalho educativo no SPP por meio da classificação e distribuição dos alunos-presos por nível de desenvolvimento cognitivo.

Essa nova disposição, embora pretendesse garantir a oferta de modo mais próximo da realidade dos alunos-presos e do ambiente em questão, acabou tão somente dando fluxo ao processo educativo, que por sua vez passou a ocorrer de modo fracionado, sem conseguir atender às peculiaridades do regime penal e da rotatividade dos presos.

Como consequência dessas dificuldades, a SEDUC decidiu substituir o modelo por etapas para experimentar o modular (2014-até os dias atuais), pois entendia que pela prática de eliminação das disciplinas o aluno-presos poderia concluir seus estudos de modo abreviado e sem prejuízo da sua formação diante de questões como a rotatividade e/ou a mudança de regime penal.

A partir desse posicionamento da SEDUC a pesquisa entende que, ao abreviar o tempo de aprender dentro da prisão, o trabalho de reintegração social e de reconhecimento do sujeito enquanto ser individual e coletivo se tornou aligeirado, especialmente porque a estratégia de

eliminação das disciplinas, associada à redução do tempo de aprender, se equipara às doses homeopáticas de formação para a cidadania que há bastante tempo vêm fazendo parte do processo formativo do sujeito na prisão.

Desse modo, no conjunto da disposição desses modelos, a análise empreendida entende ainda que eles serviram, a priori, para compensar o modo como o estado vinha assegurando a educação no SPP e, ao mesmo tempo, sistematizar a oferta, uma vez que os mesmos buscavam atingir um propósito, e nessa investida viu-se que a educação continuou transitando por propostas terapêuticas e moralistas que, em tese, ou pretendiam atender ao maior número de pessoas ou aligeirar o tempo de aprender desses sujeitos, sendo, pois, estas estratégias características de uma aprendizagem compensatória e experimental.

Além de se manifestarem como propostas de formação de cunho moral e terapêutico, a maioria desses modelos pedagógicos tomava como fundamento a concepção freiriana como reflexo da articulação com a política de educação voltada aos jovens e adultos, sendo que ficou evidente por meio desta investigação que, de modo geral, prevalecia na prática o ensino tradicional nas unidades prisionais.

Logo, esses achados confirmam as hipóteses levantadas no início desta investigação de que a educação para os privados de liberdade no SPP tem sido implementada de modo aligeirado e mínimo, pela forma como a sistematização da oferta e as propostas educativas vêm sendo disponibilizadas; além disso, constatou-se também que, embora a concepção norteadora do trabalho pedagógico na prisão seja a freiriana, a dinâmica de aprendizagem ainda se faz de modo tradicional, sendo, portanto, fundamental fortalecer as formações entre os pares e os debates acerca da concepção freiriana, a fim de proporcionar uma formação dentro da prisão na perspectiva dialógica, reflexiva e emancipatória.

Já a segunda questão levantada neste estudo tratou de analisar a política de educação no Sistema Penitenciário Paraense a partir dos documentos, de modo que os achados desse processo revelaram que os principais instrumentos normativos que orientavam e organizavam o processo educativo nas unidades penais do estado, a partir do Projeto Educando para a Liberdade, foram os Termos de Cooperação Técnica celebrados entre a SEDUC e SUSIPE.

A SEDUC, no âmbito da sua competência técnica, até tentou sistematizar a oferta de educação nas prisões do estado com a proposta de uma Rede de Educação Carcerária, mas a formalização da ideia não avançou, restando novamente apenas aos termos a tratativa dessa responsabilidade.

Uma questão que se destacou nesse processo de análise dos documentos diz respeito às atribuições, tanto da SEDUC quanto da SUSIPE, apontadas nos termos de cooperação. De

acordo com a pesquisa, os primeiros termos definiram algumas responsabilidades entre as pastas de Educação e Segurança, que por suas finalidades acabavam indo de encontro à política de educação prisional, como no caso da composição do quadro docente, que no primeiro termo não deveria ser necessariamente efetivo da Secretaria de Educação.

Outra questão relevante observada na apreciação das fontes se refere à disposição de elementos fundamentais nesses termos, como a educação informal e profissionalizante, mencionada no 3º Convênio, e o financiamento, no 4º Convênio, revelando-se com isso que, mesmo tardiamente registrados, a cada fase de renovação desses termos as cláusulas desses documentos ajustavam-se para garantir o direito à educação desses sujeitos e atender à política de educação prisional.

Com relação ao monitoramento da política e, conseqüentemente, aos indicadores já apontados, esta pesquisa constatou inicialmente que houve muita dificuldade, por parte especialmente da Secretaria de Educação, em compor o quadro docente e técnico para atuar nas unidades prisionais, o que dificultava a dinâmica de assessoramento pedagógico das atividades educativas nas unidades prisionais.

Além disso, as formações iniciais e continuadas dos professores nem sempre alcançavam seus propósitos, já que os muitos conflitos existentes entre a SUSIPE e a SEDUC atravancavam o desenvolvimento satisfatório desse trabalho, implicando inclusive a suspensão de algumas formações e, conseqüentemente, a ausência de discussões e planejamentos por parte dos professores na perspectiva freiriana, gerando dessa forma inseguranças pedagógicas nesses profissionais e a execução de metodologias tradicionais de ensino.

Ainda de acordo com essa investigação, o Sistema Penitenciário Paraense ainda não consolidou seu Plano Estadual de Educação nas Prisões; ao contrário disso, possui duas propostas (2012 e 2015) que de certa forma apontam um conjunto de intenções não oficiais sobre a oferta de educação na prisão.

Isso conseqüentemente refletiu no acesso das pessoas em privação de liberdade à Educação Básica nos períodos de vigência dessas propostas de planos, de modo que de 2012 a 2014 o percentual de matrículas na educação formal não ultrapassou a marca dos 13% no período, diante de um acumulado de 12.260 pessoas em privação de liberdade no final 2014.

Esse diagnóstico se repetiu na vigência da segunda proposta do plano, de modo que o maior percentual de matrículas – 19% na educação formal – se deu apenas no último trimestre de 2017, em razão da participação de muitos sujeitos no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e no Exame Nacional do Ensino Médio

(ENEM), de modo que estes dois exames foram responsáveis pela contabilização de mais de 50% do total desses sujeitos aprisionados na educação formal no SPP.

Embora essas estratégias sejam válidas para minimizar o volume de sujeitos com baixa escolaridade e que não conseguem ter acesso à escolarização na unidade prisional, é necessário perceber que elas muitas vezes tendem a camuflar e reduzir ao mesmo tempo o direito de aprender da pessoa presa, bem como eximir o Estado de sua responsabilidade no que tange à ampliação e qualificação da oferta de educação.

Além dessa constatação, a pesquisa mostrou também que no período 2014-2017 apenas 7%, em média, dos que entraram analfabetos no SPP se matricularam em turmas de alfabetização – diga-se matrícula inicial –, já que a SUSIPE não dispõe em seus relatórios a matrícula final, devendo, portanto, a realidade ser bem mais complexa do que se apresenta e ainda mais alarmante para o Estado, diante das dificuldades que vinham configurando-se ao longo do processo de institucionalização da educação.

Com relação à Educação Profissional disponibilizada no SPP, este estudo identificou que essa oferta no SPP ocorre predominantemente desarticulada da Educação Básica, constituindo-se basicamente de cursos livres característicos da educação não formal e de baixa complexidade.

A análise mostrou que a desarticulação da formação profissional com a formação básica é nociva ao sujeito em privação de liberdade, pois além de não garantir seu direito de fato, a proposta acaba adquirindo uma finalidade diferente para a qual tem sido tratada em diversas regulamentações, que nesse caso seria uma formação profissional politécnica, integrada e que considerasse consequentemente o tempo de vivência do sujeito e suas possíveis dificuldades no processo de reinserção no mundo do trabalho.

Ainda no conjunto da política esta pesquisa constatou que, além dessas dificuldades apontadas, algumas estratégias têm produzido efeitos significativos para os privados de liberdade no SPP, especialmente no sentido de viabilizar a reinserção da pessoa em privação de liberdade à sociedade, como o caso da remição da pena pela leitura e pelo xadrez, assim como a criação de uma escola de referência da educação prisional no estado.

Logo, esses achados dão o subsídio necessário à confirmação da terceira hipótese levantada neste estudo, de que a política de educação prisional vem sendo implementada no SPP a ponto de reintegrar a PESRPL à sociedade paraense, especialmente quando a pesquisa demonstra que paulatinamente o SPP tem feito um esforço no sentido de atender às recomendações das normativas, mesmo diante das dificuldades e contratempos característicos

desse processo, que se dispõe a fragilizar e até mesmo desconstruir o que se vem consolidando.

Por último, considera-se que, apesar de a educação para os privados de liberdade no estado do Pará hoje estar institucionalizada, a garantia desse direito ainda não é para todos. É necessário, portanto, que o Estado e a sociedade assumam suas responsabilidades diante do caos que se vem alastrando e alargando nesses tempos tenebrosos de negação de direitos e retrocessos.

Diante disso, que a educação para os privados de liberdade seja significativa e transformadora e que tenha como base uma formação que proporcione os subsídios necessários para a sobrevivência além das grades; que seja, portanto, para a vida, para o trabalho, mas principalmente para a cidadania.

## REFERÊNCIAS

A PROVÍNCIA DO PARÁ. Belém, PA, 06 fev. 1990.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 6. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

ALMEIDA, Felipe Lima de. Reflexões acerca do Direito de Execução Penal. **Revista Liberdades**, n. 17, setembro/dezembro de 2014. Disponível em: <<http://revistaliberdades.org.br/upload/pdf/22/artigo02.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2017.

ALVAREZ, Marcos César; SALLA, Fernando; SOUZA, Luís Antônio F. **A sociedade e a lei: o código penal de 1890 e as novas tendências penais na primeira república**, 2003. Disponível em: <<http://nevusp.org/downloads/down113.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2017.

AMARAL, Cláudio do Prado. **Evolução Histórica da Prisão e Panorama Histórico da Prisão**, 2013. Disponível em: <<http://www.gecap.direitorp.usp.br/index.php/2013-02-04-13-50-03/2013-02-04-13-48-55/artigos-publicados/13-artigo-evolucao-historica-e-perspectivas-sobre-o-encarcerado-no-brasil-como-sujeito-de-direitos>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

AMARAL, T. V. F.; BARROS, V. A.; NOGUEIRA, M. L. M. **Fronteiras, trabalho e pena: das casas de correção às PPP's prisionais**. Psicologia: Ciência e Profissão, 36(1): 63-75, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v36n1/1982-3703-pcp-36-1-0063.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2018.

ANTUNES, Mariano. **Penas e Sistemas Repressivos**. 2. ed. Belém: Governo do Estado do Pará, 1977.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ASSIS, Rafael Damasceno de. **As prisões e o direito penitenciário no Brasil: Histórico das prisões no Brasil, histórico das Leis de Execuções Penais, aspectos e finalidades da atual Lei de Execução Penal Brasileira**. 2007. Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/3482/As-prisoas-e-o-direito-penitenciario-no-Brasil>>. Acesso em: 14 out. 2017.

BARATTA, Alessandro. **Ressocialização ou controle social: Uma abordagem crítica da “reintegração social” do sentenciado**. 1990. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/13248-13249-1-PB.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2017.

BARBOSA, Anderson Carlos Elias. **O instituto paraense de educandos artífices e a morigerância dos meninos desvalidos na Belém da Belle Époque**. 2011. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2009.

BATISTELA, Jamila Eliza; AMARAL, Marilda Ruiz Andrade. Breve Histórico do Sistema Prisional. In: ETIC – ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 2008. Disponível em:

<<http://intertemas.toledoprudente.edu.br/index.php/ETIC/article/view/1662>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

BB EDUCAR. **Reativando as oportunidades de alfabetização**. [Portal], 2017. Disponível em: <<http://integracaobb.com.br/educacao/bb-educar/>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

BECCARIA, Cesare. **Dos delitos e das penas**. 3. ed. Tradução: J. Cretella Jr. e Agnes Cretella. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014.

BELUZO, Maira Ferreira; TONIOSSO, José Pedro. O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, SP, v. 2 n. 1, p. 196-209, 2015. Disponível em: <<http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200716.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

BENELLI, S. J. Foucault e a prisão como modelo institucional da sociedade disciplinar. In: \_\_\_\_\_. **A lógica da internação: instituições totais e disciplinares (des) educativas**. São Paulo: Editora UNESP, 2014. p. 63-84. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/74z7q/pdf/benelli-9788568334447-04.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2017.

BERNARDI, José Ricardo. **Ditadura militar, projeto minerva e educação à distância**. In: SEMANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 25 – 50 anos do Golpe Militar de 8 a 10 de abril de 2014. Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <[http://www.uel.br/eventos/semanacsoc/pages/arquivos/GT3%202014/GT3\\_Jose%20Ricardo%20Bernardi.pdf](http://www.uel.br/eventos/semanacsoc/pages/arquivos/GT3%202014/GT3_Jose%20Ricardo%20Bernardi.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2018.

BEZERRA, Ada Augusta Celestino; MACHADO, Márcia Alves Carvalho. Programas de alfabetização para jovens e adultos: PAS e PBA, concepções e gestão. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 10, n. 2, jul/dez, p. 236-50, 2017. Disponível em: <<http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/viewFile/44/79>>. Acesso em: 06 jun. 2018.

BITENCOURT, Cesar Roberto. **Falência da pena de prisão: causas e alternativas**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Apres. Celso Lafer. 7. reimpr. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução às teorias e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Cristiane Costa. **História da alfabetização de adultos: de 1960 até os dias de hoje**. [S.l.]: [S.n.], [S.d.]. Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/12005/CristianeCostaBrasil.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

BRASIL. **Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985. Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, altera sua denominação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, 26/11/1985, página 17214.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP). **Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994**. Fixa as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n.9.394/96. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Segurança Pública**. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://www.observatoriodeseguranca.org/files/PNSP%202000.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm)>. Acesso em: 15 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm)>. Acesso em: 15 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.707/2008**. Altera a Lei nº 11.530, de 24 de outubro de 2007. Institui o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania – PRONASCI e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. **Alfabetização e Diversidade**: Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA). Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. (CNPCCP). **Resolução CNPCCP n. 03/2009**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10028resolucao-3-2009-secadi&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10028resolucao-3-2009-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB, n. 2/2010**. Diretrizes nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5142rceb002-10&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 4/2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Projeto base**. 2. ed. Brasília, 2010. (Programa Escola Ativa).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos. **Relatório Proposta para o Conselho Nacional de Educação – Educação nas Prisões**. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2849minuta-secad&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2849minuta-secad&Itemid=30192)>. Acesso em: 29 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011**. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm)>. Acesso em: 11 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos. **Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado**: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores. Brasília, 2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10022diretrizes-principios-pba-secadi&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10022diretrizes-principios-pba-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 02 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Corregedoria Geral de Justiça; Departamento Penitenciário Nacional. **Portaria Conjunta nº 276, de 20 de junho de 2012**. Disciplina o Projeto da Remição pela Leitura no Sistema Penitenciário Federal. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Justiça. **Recomendação nº 44, de 26/11/2013**. Dispõe sobre as atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para admissão pela leitura. Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Justiça. Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário e do Sistema de Execução de Medidas Socioeducativas. **Regras de Mandela**: Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Presos. Brasília, 2016. (Tratados Internacionais de Direitos Humanos).

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE**: biênio 2014-2016. Brasília, 2016.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação**: 2018. Brasília, DF, 2018.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. Comissão de Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Brasil Alfabetizado**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>>. Acesso em: 02 mai. 2017.

BRAYNER, Conceição de Nazaré de Moraes. **Sistema de Organização Modular de Ensino: um estudo avaliativo da organização do trabalho pedagógico no ensino médio do meio rural**. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, PA, 2012.

BRÍGIDO, Edimar Inocêncio. O biopoder na perspectiva foucaultiana. **SapereAude**, Belo Horizonte, v. 7, n. 12, p. 211-227, jan./jun. 2016. ISSN: 2177-6342.

CABRAL, André Wendell da Silva. **A dinâmica organizacional da SEDUC em relação à educação prisional, 2007-2015: Contexto e História**. 2016. 47 f. Monografia (Especialização em Educação de Jovens e Adultos em Privação de Liberdade) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

CABRAL, André Wendell da Silva; SOUZA, Orlando Nobre Bezerra de. A SEDUC e a educação prisional no Estado do Pará: uma aproximação histórica (2006-2013). **Revista digital do CEFOR/SEDUC**, Belém, ano II, Edição Especial: Educação de Jovens e adultos Privados de Liberdade, jun. 2017.

CARREIRA, Denise. **Relatório Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras**. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009.

CAVALCANTE JÚNIOR, Amadeu de Farias. Cárcere e Políticas Públicas: O caso do Pará. In: BRITO, Daniel Chaves de; BARP, Wilson José (Org.). **Violência e Controle Social: reflexões sobre práticas de segurança pública**. Belém: NUMA/UFPA, 2005.

CHIAVERINI, Tatiana. **Origem da pena de prisão**. 118 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Filosofia do Direito, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: Evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, ano 16, n. 002, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COELHO, Allan Watrin. **São José Liberto Joias e Artesanato do Pará: Pesquisa histórica acerca do Presídio São José**. Belém: SECULT, 2002.

COELHO, Geraldo Mártires. Belém e a *Belle Époque* da borracha. **Revista Observatório**, Palmas, v. 2, n. 5, p. 32-56, set./dez. 2016. Disponível em: <[https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/50246/ssoar-revobservat-2016-5-coelho-BELEM\\_e\\_a\\_Belle\\_Epoque.pdf?sequence=1](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/50246/ssoar-revobservat-2016-5-coelho-BELEM_e_a_Belle_Epoque.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 21 ago. 2018.

CONSTANTINO, Núncia Santoro de. Pesquisa histórica e análise de conteúdo: pertinência e possibilidades. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. XXVIII, n. 1, p. 183-194, 2002.

CORSI, Éthore Conceição. **Pena:** origem, evolução, finalidade, aplicação no Brasil, sistemas prisionais e políticas públicas que melhorariam ou minimizariam a aplicação da pena. 2016. Disponível em:

<[http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=17376&revista\\_caderno=3](http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=17376&revista_caderno=3)>. Acesso em: 11 abr. 2017.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Socioeducação:** Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Revista Nuances:** estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 67-80, set. /dez. 2013.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO (1789). In: FERREIRA FILHO, Manoel G. et. al. **Liberdades Públicas.** Trad. Marcus Cláudio Acqua Viva. São Paulo: Saraiva, 1978. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>>. Acesso em: 05 mai. 2017.

DIAS, Fábio Coelho. A pena de prisão frente à ressocialização. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIII, n. 81, out. 2010. Disponível em: <[http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=8455](http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=8455)>. Acesso em: 8 set. 2018.

DUARTE, Alisson José Oliveira. “CELAS DE AULA”: o exercício da professoralidade nos presídios. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, Uberaba, v. 1, n. 1, p. 25-36, 2013. Disponível em: <<http://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/696/993>>. Acesso em: 1 out. 2018.

FACHIN, Patrícia. As missões na Amazônia. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, n. 348, 25 out. 2010. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao348.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

FERREIRA, Cilicia Iris Sereni. A educação de jovens e adultos integrada à educação profissional no Instituto Federal do Pará (IFPA): desafios e perspectivas. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 8, 2016, Imperatriz, MA. **Anais...**

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de; FRANÇA, Samara Avelino de Souza. Colégio Nossa Senhora do Amparo: Casa de Oração, Educação e Trabalho. **Revista HISTEDBR**, Especial, out. 2011. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43e/art09\\_43e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43e/art09_43e.pdf)>. Acesso em: 05 jul. 2017.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, Moema Dutra. Paradigmas de segurança no Brasil: da ditadura aos nossos dias. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, ano 3, edição 5, ago./set. 2009. Disponível em: <<http://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/viewFile/54/52>>. Acesso em: 4 out. 2017.

FREIRE, Paulo. A educação é um ato político. **Cadernos de Ciência**, Brasília, n. 24, p. 21-22, jul./ago./set. 1991. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1357>>. Acesso em: 2 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Questões da Nossa Época, 22).

GADOTTI, Moacir. Educação Popular e Educação ao Longo da Vida. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA E BALANÇO INTERMEDIÁRIO DA VI CONFINTEA NO BRASIL. **Anais**: Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2016.

GARLAND, David. As contradições da “sociedade punitiva”: o caso britânico. **Revista de Sociologia e Política**, n.13, p. 59-80, nov. 1999.

GARUTTI, Selson; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. A prisão e o sistema penitenciário: uma visão histórica. 2012. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, 2012, Maringá. Disponível em: <[http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2012/trabalhos/co\\_02/036.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/co_02/036.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2017.

GIORGI, Alessandro de. **A miséria governada através do sistema penal**. 2. reimpr. Rio de Janeiro: Revan; ICC, 2006. (Pensamento Criminológico, 12).

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974. (Debates em Psicologia).

GOMES, Ana Valeska Amaral. Estudo Técnico sobre a Oferta educacional em prisões e a modalidade de educação a distância. **Consultoria Legislativa**, 2016. Disponível em: <[http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/areas-da-conle/tema11/2016\\_18422-oferta-de-educacao-em-prisoas](http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/areas-da-conle/tema11/2016_18422-oferta-de-educacao-em-prisoas)>. Acesso em: 19 jun. 2018.

GRACIANO, Mariângela. **A educação como direito humano**: a escola na prisão. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GRACIANO, Mariângela; SCHILLING, Flávia. A educação na prisão: hesitações, limites e possibilidades. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.13, n.25, p.111-132, 2008. Disponível em: <<http://www.cmv-educare.com/wp-content/uploads/2012/07/Graciano-e-Schilling-2008.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2017.

GRECO, Rogério. **Curso de Direito Penal: parte geral**. 19. ed. Niterói, RJ: Impetus, 2017. V.1.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai./jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2018.

HANGEL, Hugo. Estratégias sociais e educação prisional na Europa: visão de conjunto e reflexões. Tradução: Anne-Marie E. Milon Oliveira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a07v1234.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

IRELAND, Timothy D. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov. 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2313/2276>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (Org.). **Educação de Adultos em Retrospectiva: 60 anos de Confitea**. Brasília: UNESCO; MEC, 2012.

JESUS, Eduardo Juan de. **Memorial da Superintendência do Sistema Penitenciário do Estado do Pará: Trajetória das prisões em Belém e origem do prédio (sede) da SUSIPE**. Belém, 2010. Disponível em: <[http://www.susipe.pa.gov.br/sites/default/files/memorial\\_final.pdf](http://www.susipe.pa.gov.br/sites/default/files/memorial_final.pdf)>. Acesso em: 02 mai. 2017.

JORNAL DO PARÁ. Belém, PA, 17 ago. 1874.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Uma visão socioeducativa da educação como programa de reinserção social na política de execução penal. **Revista Vertentes**, n. 35, 2010. Disponível em: <[http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes\\_35/elionaldo.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_35/elionaldo.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. O impacto da educação e do trabalho como programas de reinserção social na política de execução penal do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45 set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/10.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2018.

\_\_\_\_\_. A Ressocialização por meio do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 89, p. 141-155, nov. 2011.

\_\_\_\_\_. Escola na ou da Prisão? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, jan.-abr. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n98/1678-7110-ccedes-36-98-00025.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2017.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: UNICAMP, 1990. (Repertórios).

LEAL, Maria das Graças Miranda. **O papel do legislativo na formulação da política de segurança pública: o caso do Pronasci**. 2011. 68 f. Monografia (Especialização) – Curso em

Legislativo e Políticas Públicas, Câmara dos Deputados, Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento, Brasília, 2011.

LEIRAS, Mariana. **Rede socioassistencial para egressos do sistema penitenciário: desafios em sua construção.** 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Serviço Social, Centro de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

LIMA, Ana Paula da Silva; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. A propósito da prisão e do trabalho penitenciário. **Teor. Pol. e Soc.**, v.1, n.1, p. 15-29, dez. 2008.

LINHARES, Marcus; TEODORO, António. Educando para a liberdade: A natureza da educação carcerária e a (re) socialização de presidiários. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 30, p. 57-73, 2010. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC30/n30a06.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2017.

LOBMAN, Carrie. Três dialéticas e ambientes sociais terapêuticos de aprendizagem. In: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral (Org.). **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

LOPES, Rhuan Carlos dos Santos; BELTRÃO, Jane Felipe. Patrimônio histórico e memória social: entre indígenas e ex-internos na vila Santo Antônio do Prata, Amazônia brasileira. **Revista Contra Corrente – Estudos literários**, [S.l.], n. 9, jan. 2017. ISSN 2525-4529. Disponível em: <<http://periodicos.uea.edu.br/index.php/contracorrente/article/view/735>>. Acesso em: 09 fev. 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**, Porto Alegre, ano 3, n. 12, fev./abr. 2000. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

MAEYER, Marc de. A Educação na Prisão não é uma Mera Atividade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/04.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Na prisão existe perspectiva de educação ao longo da vida? In: Alfabetização e cidadania. **Revista de educação de jovens e adultos.** Brasília: RAAAB; UNESCO; Governo Japonês, 2006.

\_\_\_\_\_. Ter tempo não basta para que alguém se decida a aprender. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 43-55, nov. 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2314/2277>>. Acesso em: 06 ago. 2018.

MENEGHETTI, Gustavo; SAMPAIO, Simone Sobral. A disciplina como elemento constitutivo do modo de produção capitalista. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 135-142, jan./jun. 2016. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/viewFile/40334/31974>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

MENEZES, Josefa do Espírito Santo. Panorama histórico das prisões. **Conteúdo Jurídico**, Brasília, 12 mar. 2014. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.47337&seo=1>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho).

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MIRABETE, Julio Fabbrini. **Manual de Direito Penal: Parte Geral**. 22. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

\_\_\_\_\_. **Execução Penal: comentários à Lei nº 7.210, de 11-7-84**. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

MOTA, Rosangela da Silveira. **Aprendizagem do adulto e correspondentes metodologias**. 2009. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação de Jovens e Adultos) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

MUNIZ, Diana Helena Alves. História e memória: o cárcere e a educação no Pará. **Revista digital do CEFOR/SEDUC**, Belém, Ano II, Edição Especial: Educação de Jovens e adultos Privados de Liberdade, jun. 2017.

O LIBERAL. Belém, PA, 1947.

O LIBERAL. Belém, PA, 1989.

O LIBERAL DO PARÁ. Belém, PA, 02 ago. 1874.

O LIBERAL DO PARÁ. Belém, PA, 1877.

OLIVEIRA, Fernanda Amaral de. Os modelos penitenciários no século XIX. 2010. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/05/artigo-6-a-1.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

OLIVEIRA FILHO, Gabriel Barbosa Gomes de. A origem e história das penas: o surgimento da pena privativa de liberdade. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XVI, n. 119, dez. 2013. Disponível em: <[http://ambitojuridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=14030](http://ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=14030)>. Acesso em: 10 set. 2018.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. As Políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI: diretrizes dos documentos demarcatórios em curso. In: BARCELOS, Valdo; DANTAS, Tânia Regina (Org.). **Políticas e Práticas na Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. V. 1, p. 25-51.

OLIVEIRA NETO, Sandoval Bittencourt de. Quanto mais é menos: Crítica aos indicadores de desempenho policial da polícia de integração da segurança pública do Estado do Pará. In: BRITO, Daniel Chaves de; BARP, Wilson José (Org.). **Violência e Controle Social: Reflexões sobre práticas de segurança pública**. Belém: NUMA/UFPA, 2005.

OLIVEIRA, W. A. **Telecurso 2º Grau: paradigma no ensino pela TV e legitimação política da Rede Globo, 1977-1981**. 2011. 167 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2011.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A escola da prisão como espaço de dupla inclusão: no contexto e para além das grades. **Revista Polyphonia**, v. 22/1, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sv/article/viewFile/21212/12440>>. Acesso em: 10 out. 2017.

\_\_\_\_\_. O exercício da docência em espaços de privação de liberdade. **Comunicações**, Piracicaba, ano 18, n. 2, p. 37-46, jul-dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Desafio histórico na educação prisional brasileira: ressignificando a formação de professores... Um quê de utopia? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 47, p. 205-219, set. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640048/7607>>. Acesso em: 5 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio-ago. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00239.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. A prisão: Instituição educativa? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 43-59, jan.-abr. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n98/1678-7110-ccedes-36-98-00043.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade/](http://www.ufrgs.br/edu_realidade/)>. Acesso em 19 out. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos do Homem**. Adotada e aprovada em Assembleia Geral da ONU no dia 10 de dezembro de 1947. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/>>. Acesso em: 27 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Regras Mínimas para Tratamento de Reclusos**. 1955. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-na-Administra%C3%A7%C3%A3o-da-Justi%C3%A7a.-Prote%C3%A7%C3%A3o-dos-Prisioneiros-e-Detidos.-Prote%C3%A7%C3%A3o-contra-a-Tortura-Maus-tratos-e-Desaparecimento/regras-minimas-para-o-tratamento-dos-reclusos.html>>. Acesso em: 17 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Econômico Social. **Resolução 1990/20 de 24 de maio de 1990**. Dispõe sobre a educação nas prisões. Brasília: UNESCO, 1990.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos**. Hamburgo, Alemanha: V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos – V CONFINTEA, 1997. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=657vol1ejalt-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=657vol1ejalt-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 07 dez. 2017. (Educação para todos).

PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos: direitos, concepções e sentidos**. 2005. 480 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2005.

PALLINI, Stella Maris. La experiencia Argentina de educación en contextos de encierro. In: CRAIDY, Carmem Maria (Org.). **Educação em prisões direito e desafios**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2010.

PARÁ (Estado). **Mensagem de Abertura à Assembleia Legislativa em 1919**. Belém, 1919.

\_\_\_\_\_. **Mensagem à Assembleia Legislativa em 1923, 1924 e 1926**. Belém, 1926.

\_\_\_\_\_. **Mensagem à Assembleia Legislativa em 1978**. Belém, 1978.

\_\_\_\_\_. **Mensagem do Governador à Assembleia Legislativa em 1976**. Belém, 1976.

\_\_\_\_\_. **Mensagem do Governador à Assembleia Legislativa em 1977**. Belém, 1977.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.713, de 26/05/1977. Cria a Superintendência do Sistema Penal do Estado do Pará (SUSIPE) e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Pará**, nº 23, 533, de 03/06/1977. Belém, 1977.

\_\_\_\_\_. **Constituição do Estado do Pará**. Belém: Assembleia Legislativa; Imprensa Oficial, 1989.

\_\_\_\_\_. Divisão de Educação Prisional. Superintendência do Sistema Penal do Estado do Pará. **Critérios de avaliação para remição de pena através da educação referente à Resolução nº 005/2003**. Belém, 2003.

\_\_\_\_\_. Tribunal de Justiça do Estado do Pará. **Resolução nº 005/2003**. Remição da pena pelo trabalho artesanal, pelas atividades educacionais e profissionalizantes. Belém, 2003.

\_\_\_\_\_. Lei nº 6.688, de 13/09/2004. Transforma a Superintendência do Sistema Penal do Estado do Pará (SUSIPE) em Autarquia para se tornar Superintendência do Sistema Penitenciário do Estado do Pará (SUSIPE), 2004. Publicada no **Diário Oficial do Estado do Pará**, nº 30.278, de 16/09/2004, e alterada pela Lei nº 6.819, de 25 de janeiro de 2006, publicada no **Diário Oficial do Estado do Pará**, nº 30.610, de 26/01/2006.

\_\_\_\_\_. **Plano Diretor do Sistema Penitenciário do Estado do Pará – PRONASCI: Relatório da Situação Atual do Sistema Penitenciário**. Belém, 2007a.

\_\_\_\_\_. Superintendência do Sistema Penitenciário do Estado do Pará. Secretaria de Segurança Pública. Secretaria de Estado de Educação. **1º Relatório referente ao Convênio de Cooperação Técnica nº 603/2006**. Belém, 2007a.

\_\_\_\_\_. Superintendência do Sistema Penitenciário do Estado do Pará. **Portaria nº 919/2007**. Estabelece critérios de avaliação para remição da pena através da educação referente à Resolução nº 005/2003. Belém, 2007c.

\_\_\_\_\_. Superintendência do Sistema Penitenciário do Estado do Pará. Secretaria de Segurança Pública. Secretaria de Estado de Educação. **2º Termo Aditivo Convênio de Cooperação Técnica nº 603/2006**. Belém, 2008.

\_\_\_\_\_. Superintendência do Sistema Penitenciário do Estado do Pará. Secretaria de Estado de Educação. **Processo nº 2008/223270, que deu origem ao 2º Termo Aditivo Convênio de Cooperação Técnica nº 603/2006**. Belém, 2008.

\_\_\_\_\_. Superintendência do Sistema Penitenciário do Estado do Pará. Secretaria de Segurança Pública. **Relatório de Gestão SUSIPE 2007/2008**. Belém, 2008.

\_\_\_\_\_. Superintendência do Sistema Penitenciário do Estado do Pará. Secretaria de Segurança Pública. Secretaria de Estado de Educação **2º Convênio de Cooperação Técnica nº 1118/2009**. Belém, 2009.

\_\_\_\_\_. **Instrução Normativa nº 001/2009**. Coordenação de Educação de Jovens e Adultos/SEDUC-PA para estabelecer orientações e procedimentos para implantação, execução e funcionamento da educação carcerária no Estado do Pará – Projeto “Educando para a Liberdade” em convênio/parceria com a Superintendência de Sistema Penitenciário do Estado do Pará – SUSIPE/PA. Belém, 2009.

\_\_\_\_\_. Mova Pará Alfabetizado. 2009. Disponível em: <<http://movaparaalfabetizado.blogspot.com/>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Superintendência do Sistema Penitenciário do Estado do Pará. Secretaria de Segurança Pública. Secretaria de Estado de Educação. **2º Relatório referente ao Convênio de Cooperação Técnica nº 1118/2009**. Belém, 2010.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 001 de 05/01/2010**. Dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará, 2010.

\_\_\_\_\_. Superintendência do Sistema Penitenciário do Estado do Pará. Secretaria de Segurança Pública. Secretaria de Estado de Educação. **3º Convênio de Cooperação Técnica nº 014/2012**. Belém, 2012.

\_\_\_\_\_. Superintendência do Sistema Penal. Secretaria de Segurança Pública. Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Proposta do Plano Estadual de Educação nas Prisões**. Belém, 2012. (Não publicado).

\_\_\_\_\_. Superintendência do Sistema Penitenciário do Estado do Pará. Secretaria de Segurança Pública. Secretaria de Estado de Educação. **4º Convênio de Cooperação Técnica nº 268/2014**. Belém, 2014.

\_\_\_\_\_. Superintendência do Sistema Penitenciário do Estado do Pará. Secretaria de Segurança Pública. Secretaria de Estado de Educação. **1º Convênio de Cooperação Técnica nº 603/2006**. Belém, 2015.

\_\_\_\_\_. Superintendência do Sistema Penitenciário do Estado do Pará. Secretaria de Segurança Pública. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta do Plano Estadual de Educação nas prisões**. Belém, 2015. (Não publicado). Disponível em: <<http://depen.gov.br/DEPEN/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-esporte-e-cultura/planopplfinal.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação 2014-2024. **Diário Oficial do Estado do Pará**, Edição Extra, nº 32.913. Belém, jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Nota Técnica nº 04/2016SEDUC/CEJA**. Orientações para a criação da “Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Roberto Carlos Nunes Barroso”, voltada para Educação Carcerária do Estado do Pará.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Ação Pedagógico do convênio SEDUC/SUSIPE**. Documento base para a construção do Projeto Político Pedagógico que envolverá as ações de educação das unidades penais atendidas pela SEDUC. Belém, 2016.

\_\_\_\_\_. Tribunal de Justiça do Estado do Pará. **Portaria nº 001/2016**. Remição de parte de tempo de execução da pena pela participação, com aproveitamento, em curso básico de formação em jogo de xadrez e participação desportiva em eventos promovidos pelas entidades oficiais representativas do jogo de xadrez. Belém, 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 14/2017–GAB/SAEN**. Criação da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Roberto Carlos Nunes Barroso” como referência para a educação aos privados de liberdade na Região metropolitana de Belém. Belém, 2017.

PEIXOTO, Clarice Nunes et al. **Projeto minerva (1970-1980):** entre limites e potencialidades da utilização do rádio na experiência de alfabetização de jovens e adultos, 2014. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade\\_1datahora\\_28\\_09\\_2014\\_14\\_29\\_51\\_idinscrito\\_583\\_be3d4d211d81536529105ae93eb99582.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade_1datahora_28_09_2014_14_29_51_idinscrito_583_be3d4d211d81536529105ae93eb99582.pdf)>. Acesso em: 16 jul. 2018.

PEREIRA, Ana Maria de Souza. A liberdade confiscada: um olhar histórico sobre os presos e as prisões em Belém. In: BEZERRA NETO, José Maia; GUZMÁN, Délcio Marco Antonio (Org.). **Terra Matura: historiografia e história social da Amazônia**. Belém: Paka-tatu, 2002.

PEREIRA, Antônio. A educação: pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 10, p. 38-55, jan./dez. 2011. Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20214/10790>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. A educação de jovens e adultos no sistema prisional brasileiro: o que dizem os planos estaduais de educação em prisões? **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, SE, v. 11, n. 24, p. 217-252, jan./mar. 2018. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6657>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. A Educação em Prisões e a formação dos profissionais do sistema prisional: uma análise a partir dos Planos Estaduais de Educação em Prisões. **Revista de Artes e Humanidades Contemporâneas**, n. 17, nov./mai. 2018. Disponível em: <<http://www.revistacontemporaneos.com.br/a-educacao-em-prisoos-e-a-formacao-dos-profissionais-do-sistema-prisional-uma-analise-a-partir-dos-planos-estaduais-de-educacao-em-prisoos/>>. Acesso em: 7 jun. 2018.

PEREIRA, Rosenildo da Costa. Sistema de organização modular de ensino (SOME) e a inclusão social dos jovens e adultos do campo. **Margens – Revista Interdisciplinar**, Dossiê: Formação Docente Versão Digital, v.10, n. 14, p. 187-198, jun. 2016. ISSN: 1982-5374. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/download/4257/4128>>. Acesso em: 06 jun. 2018.

PICANÇO, Alessandra de Assis. Telecurso 2000 e o problema da educação em massa no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu, MG. Disponível em: <[https://twiki.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2001/educacao\\_a\\_distancia.pdf](https://twiki.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2001/educacao_a_distancia.pdf)>. Acesso em: 29 jun. 2018.

PORTUGUÊS, Manoel Rodrigues. Educação de Adultos Presos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 355-374, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n2/a11v27n2.pdf>>. Acesso em: 3 mai. 2018.

RAUBER, Ana Maria da Trindade Rodrigues. **Concepções e perspectivas de educação: um estudo do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA – Dourados/MS**. 2012. 190 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2012.

RIZZI, Ester; GONZALEZ, Marina; XIMENES, Salomão. **Direito Humano à Educação**. 2. ed. atual. rev. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil; Ação Educativa, 2011. (Manual de Direitos Humanos, 7). Disponível em: <[https://seguro.mprj.mp.br/documents/10227/14586286/Cartilha\\_Direito\\_Humano\\_a\\_Educacao\\_2011.pdf](https://seguro.mprj.mp.br/documents/10227/14586286/Cartilha_Direito_Humano_a_Educacao_2011.pdf)>. Acesso em: 27 jun. 2017.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Pesquisa histórica: o trabalho com fontes documentais. In: COSTA, C.J.; MELO, J.J.P.; FABIANO, L.H. (Org.). **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2010.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano 1, n. 1, jul. 2009.

SAVIANI, Dermeval. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trab. educ. saúde**, v.6, n.2, p. 213-232, 2008. ISSN 1981-7746. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462008000200002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462008000200002&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 10 nov. 2017.

SCARFÒ, Francisco José; AUED, Victoria. El derecho a la educación en las cárceles: abordaje situacional. Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de la cárcel. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 7, n. 1, p.88-98, mai. 2013. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 12 set. 2018.

SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fábio Aparecido. O projeto político-pedagógico para a educação em prisões. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 89-103, nov. 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2317/2280>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

SILVA, Simone da. **Panorama histórico do Mobral**: operacionalização no município de Araras. 2012. 261 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

SILVA, Winicius Faray da. A ilusão da individualização da pena: um estudo do sistema penitenciário e a justiça restaurativa. **Revista Transgressões – Ciências Criminais em Debate**, Natal, n. 1, maio 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/transgressoes/article/download/7207/5335/>>. Acesso em: 13 set. 2017.

SIQUEIRA, Silvia Cristina Pinheiro. **Educação Profissionalizante nas unidades prisionais do estado do Pará (2012-2015)**. 2016. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

SOARES, Elizabeth Nelo (Org.). **Largos, coretos e praças de Belém – PA**. Brasília, DF: Iphan, Programa Monumenta, 2009. 172 p. (Roteiros do Patrimônio, 5).

SOARES, Luiz Eduardo. A política nacional de segurança pública: histórico, dilemas e perspectivas. **Estudos Avançados**, v. 21, n. 61, p. 77-97, 2007. Disponível em: <<http://posticsenasp.ufsc.br/files/2015/08/seguran%C3%A7a-publica-no-brasil-at%C3%A9-2007.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2018.

SOUZA, Kelly Ribeiro Felix de. O sistema penal como instrumento de controle social: o papel da pena privativa de liberdade. In: ÁVILA, Gustavo Noronha de; MELLO, Marília Montenegro Pessoa de; VIANNA, Tulio Lima (Coord.). **Criminologias e política criminal**. [Recurso eletrônico on-line]. Florianópolis: CONPEDI; UFMG; FUMEC/Dom Helder Câmara, 2015. Disponível em: <<https://www.conpedi.org.br/publicacoes/66fsl345/z4c7xib8/g3Z6XbDQrfUyUgMA.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

SOUZA, Lana Claudia Vilhena; SOUZA, Orlando Nobre Bezerra. Rede interinstitucional de apoio à educação prisional e sua mobilização sobre o direito social à educação no Estado do Pará. **Revista Digital do CEFOR/SEDUC**, Belém, ano II, Edição Especial: Educação de Jovens e adultos Privados de Liberdade, jun. 2017.

SOUZA, Manuelle Inez Borges. **Quem conta um conto aumenta um ponto: Trajetórias para a oferta da educação formal no cárcere paraense: Uma perspectiva histórica.** 2015. 70 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

SHECAIRA, Sérgio Salomão. Tolerância Zero. **Revista Internacional de Direito e Cidadania**, n. 5, p. 165-176, out. 2009. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/33312-42518-1-PB.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2018.

TAVARES, Maria Goretti da Costa. A formação territorial do espaço paraense: dos fortes à criação de municípios. **Revista ACTA Geográfica**, ano II, n. 3, p.59-83, jan./jun. 2008.

TOZONI REIS, Marília Freitas de Campos. **A pesquisa e a produção de conhecimento.** 2010. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2017

TRILLA, Jaume. Educação Formal e Não-Formal. In: ARANTES, Valéria A. (Org.). **Educação Formal e Não-Formal.** São Paulo: Summus, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras.** Brasília: UNESCO; Governo Japonês, 2006.

\_\_\_\_\_. CONFINTEA VI. **Marco de Ação de Belém.** Brasília: UNESCO; MEC, 2010.

VAN ZANTEN, Agnés. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 25-45, jan./jun., 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10098/9319>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

VASQUEZ, Eliane Leal. **Ciência Penitenciária no Brasil Império: Disciplinar para construir a imagem da nação civilizada.** 2013. Tese (Doutorado em História da Ciência). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/13289/1/Eliane%20Leal%20Vasquez.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2018.

VELOSO, Zélia Vieira Cruz. **Práticas Pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Interfaces com as Políticas e Diretrizes Curriculares.** 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

WACQUANT, Loic. **As prisões da miséria.** 2. ed. ampl. Tradução André Telles e Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

XIMENES-ROCHA, Solange Helena; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas: na contramão da legislação. **Revista Histedbr [on-line]**, Campinas, n. 50 (especial), p. 90-98, mai. 2013.