

**UNIVERSIDADE TIRADENTES – UNIT
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PPGPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ISMAEL TEIXEIRA BARROS NETO

ILHAS DE ESPERANÇA EM UM MAR DE AGONIA:
Educação em/Para os Direitos Humanos nos cursos de formação continuada em
escolas prisionais no estado de Pernambuco

**ARACAJU
2023**

ISMAEL TEIXEIRA BARROS NETO

ILHAS DE ESPERANÇA EM UM MAR DE AGONIA:

Educação em/Para os Direitos Humanos nos cursos de formação continuada em escolas prisionais no estado de Pernambuco

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes – Mestrado, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

ORIENTADOR: Prof. Dr. Cristiano Ferronato.

**ARACAJU
2023**

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

B277i Barros Neto, Ismael Teixeira
Ilhas de esperança em um mar de agonia [manuscrito] : educação em/Para os Direitos Humanos nos cursos de formação continuada em escolas prisionais no estado de Pernambuco. / Ismael Teixeira Barros Neto. – Aracaju, SE : 2023.
99 f. : il.; color.

Orientador: Dr. Cristiano Ferronato.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, 2023.

1. Direitos Humanos. 2. Educação. 3. Escola na prisão. 4. Formação de Professores. 5. Sistema Prisional de Pernambuco. I. Ferronato, Cristiano, orient. II. Título.

CDU: 371.13:342.7

FOLHA DE APROVAÇÃO

Aprovado em 31/08/2023

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **CRISTIANO DE JESUS FERRONATO**
Data: 20/09/2023 10:22:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Cristiano Ferronato - Orientador
Universidade Tiradentes – (PPED/UNIT)

Documento assinado digitalmente
 **CLAUDIO PINTO NUNES**
Data: 02/10/2023 17:21:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes – Avaliador externo ao Programa
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - (PPGED-UESB)

Documento assinado digitalmente
 **ANDREA KARLA FERREIRA NUNES**
Data: 21/09/2023 08:43:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Profa. Dra. Andréa Karla Ferreira Nunes – Avaliador interno
Universidade Tiradentes - (PPED Unit)

Dedico este estudo a todas as vítimas do tumefacto maquinismo carcerário, que pune além da sentença, metamorfoseando o infrator da norma jurídica em perene delinquente.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Aguinaldo e Bernadete, exemplos de hombridade, resiliência e justiça.

À minha querida esposa Raquel, pelo incentivo, amor e entusiasmo pela vida;

Aos meus filhos Rafael, Ravel e Ravi, em quem deposito a esperança de uma sociedade melhor;

Ao Prof. Dr. Cristiano Ferronato, meu orientador, pela disponibilidade e paciência em lidar com as minhas dificuldades neste processo, pelo exemplo de acadêmico e de pessoa;

Às minhas ex-orientadoras Prof^a. Dra. Carla Coelho e Prof^a. Dra. Ilka Miglio pela gentileza e aprendizado;

À equipe do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (PPED/UNIT), em especial a todo corpo docente, pelos ensinamentos e pelas muitas discussões em sala de aula, onde me fizeram refletir sobre Ciência, senso de humanização, alteridade e fraternidade;

Aos colegas de curso do Mestrado pela riqueza do convívio;

À Banca Examinadora, Prof. Dr. Cristiano Ferronato (Orientador – PPED/UNIT), Profa. Dra. Andrea Karla Ferreira Nunes (PPED/UNIT) e Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes (PPGED-UESB), pela sua disponibilidade no julgamento, bem como a imprescindível contribuição para o aprofundamento desta produção acadêmica.

NETO, Ismael Teixeira Barros. **ILHAS DE ESPERANÇA EM UM MAR DE AGONIA:** Educação em/Para os Direitos Humanos nos cursos de formação continuada em escolas prisionais no estado de Pernambuco. 99 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes. Orientador: Prof. Dr. Cristiano Ferronato. Aracaju, 2023.

RESUMO

A presente pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (PPED/UNIT), Sergipe, no interior da Linha de Pesquisa Educação e Formação Docente, tem como objetivo compreender as ações do estado de Pernambucano na tutela da obrigatoriedade da temática dos Direitos Humanos nos cursos de formação continuada de professores(as) lotados em escolas prisionais, como mecanismo de resistência e liberdade em meio às hostilidades e repressões do cárcere, respaldadas pela Resolução 01/12 do CNE. A pesquisa parte do seguinte questionamento: existe um processo de educação continuada em educação em/para os direitos humanos (oficinas, cursos, encontros de capacitação) para os professores(as) que atuam em escolas no âmbito prisional em Pernambuco? Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujos procedimentos são: o bibliográfico e o documental. Verificou-se o arcabouço teórico normativo em Educação em/para os Direitos Humanos, correspondente ao Plano Estadual de Educação – PEE, que se coadunam à Resolução nº 1/12 do CNE. Mas, é notório o acanhamento na execução de formações continuadas ou fomento para a efetivação de uma cultura de Direitos Humanos. A constituição Federal de 1988 é precisa ao afirmar que a educação é um direito de todos e dever do Estado, família e sociedade na tutela dessa conquista que fortalece a dignidade da pessoa humana. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) também reconhece que toda a população brasileira tem o direito ao ensino gratuito, sendo assegurado inclusive aos que estejam em privação de liberdade. Nessa linha temática abordada neste estudo, versará sobre os Direitos Humanos na formação continuada de professores e professoras que lecionam em escolas prisionais do estado de Pernambuco.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Educação; Escola na prisão; Formação de professores; Sistema prisional de Pernambuco.

NETO, Ismael Teixeira Barros. **ILHAS DE ESPERANÇA EM UM MAR DE AGONIA:** Educação em/Para os Direitos Humanos nos cursos de formação continuada em escolas prisionais no estado de Pernambuco. 99 fls. Dissertation (Master's in Education) – Tiradentes University. Advisor: Prof. Dr. Cristiano Ferronato. Aracaju, 2023.

ABSTRACT

The present research developed in the Graduate Program in Education at Tiradentes University (PPED/UNIT), Sergipe, within the Education and Teacher Training Research Line, aims to understand the actions of the state of Pernambuco in the protection of the mandatory theme of Human Rights in courses of continuing education for teachers working in prison schools, as a mechanism of resistance and freedom in the midst of hostilities and prison repression, supported by Resolution 01/12 of the CNE. in human rights education (workshops, courses, training meetings) for teachers working in prison schools in Pernambuco? This is a research with a qualitative approach, whose procedures are: bibliographical and documental. The normative theoretical framework in Human Rights Education was verified, corresponding to the State Education Plan - PEE, which are in line with Resolution nº 1/12 of the CNE. However, it is notorious the shyness in the execution of continuous formations or promotion for the realization of a culture of Human Rights. The Federal Constitution of 1988 is precise in stating that education is everyone's right and the duty of the State, family and society in protecting this achievement that strengthens the dignity of the human person. The Education Guidelines and Bases Law (LDB) also recognizes that the entire Brazilian population has the right to free education, which is guaranteed even to those who are deprived of liberty. In this thematic line addressed in this study, it will deal with Human Rights in the continuing education of teachers who teach in prison schools in the state of Pernambuco.

Keywords: Human rights; Education; School in prison; Teacher training; Pernambuco prison system.

LISTA DE FOTOS

FOTO 01: Cella do Presídio Juiz Antônio Luiz L. de Barros - Recife/PE.....	43
FOTO 02: Sala de aula da Escola Olga Benário Prestes – (Colônia Penal Feminina Recife/PE).....	47
FOTO 03: Sala de aula da Escola Dircélio Ferreira de Paiva Jr, (Presídio de Arcoverde/PE).....	48

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: População Prisional x População em Atividade Educacional no Brasil no ano de 2022.....	48
QUADRO 02: Horários das aulas nas escolas dentro de unidades prisionais no estado de Pernambuco.....	50
QUADRO 03: Escolas com funcionamento em unidades prisionais no estado de Pernambuco.....	52
QUADRO 04: Análise documental.....	72

LISTA DE SIGLAS

AIDS – Síndrome da imunodeficiência adquirida

ART. – Artigo

BCN - Base Nacional Comum Curricular

CIDH - Corte Interamericana de Direitos Humanos

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Código Penal

CPP – Código de Processo Penal

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional

ECA - Estatuto da Criança e do adolescente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LEP – Lei de Execução Penal

ONU – Organização das Nações Unidas

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PE – Pernambuco

PMEDH - Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos

PNEDH – Plano Nacional em Direitos Humanos

PPP - Projetos políticos-pedagógicos

SEE – Secretaria Estadual de Educação

SJDH/PE - Secretaria de Justiça e Direitos Humanos de Pernambuco

SERES - Secretaria Executiva de Ressocialização

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Caminhos da pesquisa.....	15
1.2 Estrutura da Dissertação.....	19
2. CONCEITUANDO E CARACTERIZANDO EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	21
2.1 Direito Internacional dos Direitos Humanos.....	21
2.2 Educação em/Para Direitos Humanos.....	23
2.3 O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.....	30
2.4 Ensino e Transversalidade dos Direitos Humanos.....	32
3. O SISTEMA PRISIONAL PERNAMBUCANO E A ASSISTÊNCIA EDUCACIONAL À PESSOA PRIVADA DE LIBERDADE	34
3.1 A Escola como Aparelho ideológico de Estado e a função da prisão.....	34
3.2 O sistema prisional do estado de Pernambuco.....	42
3.3 As políticas de educação no sistema prisional de Pernambuco.....	45
3.4 O instituto da remição da pena e seu vínculo com a escola na prisão.....	55
3.5 E a prisão ressocializa alguém?.....	56
4. FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO SISTEMA PRISIONAL NO ESTADO DE PERNAMBUCO.....	63
4.1 O(A) educador(a) como agente sociocultural e político.....	63
4.2 Formação inicial e continuada de professores(as) e educação em/para os direitos humanos.....	67
4.3 Direitos Humanos e formação continuada de professores(as) lotados em escolas no âmbito prisional no estado de Pernambuco.....	70
4.3.1 Currículo de Pernambuco da Educação de Jovens e Adultos e Ensino Fundamental do ano de (2021)	72
4.3.2 Orientações curriculares: caderno de orientação pedagógica para educação de jovens e adultos em prisões (2018)	77
4.3.3 Plano Estadual de Educação para pessoas privadas de liberdade e egressas do sistema prisional do Estado de Pernambuco (2021)	78
4.3.4 Formação continuada em serviço para profissionais que atuam na educação em prisões (2016)	80

CONSIDERAÇÕES FINAIS86
REFERÊNCIAS90

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (PPED/UNIT), Sergipe, no interior da Linha de Pesquisa Educação e Formação Docente, tem como objetivo analisar a temática da Educação em/para os Direitos Humanos na formação continuada de professores e professoras que lecionam em escolas que funcionam em unidades prisionais do estado de Pernambuco.

Nesse sentido, e pela importância da temática no campo da educação, entendemos ser relevante a reflexão sobre a educação de pessoas privadas de liberdade. A privação de liberdade da pessoa humana enquanto um instrumento da pena foi implantado pela Código Penal Francês do ano de 1791 e posteriormente foi estendida por outros países, generalizando-se no mundo. Para o filósofo Michael Foucault (1987) a prisão se fundamenta na “privação de liberdade”. Ainda Foucault, nesta mesma publicação comenta que esta liberdade é um bem pertencente a todos da mesma maneira e nesse caso, ao perdê-la, todos pagam o mesmo preço. Em suas palavras “melhor que a multa, ela é o castigo”. (FOUCAULT, 1987, p. 196).

Com o aumento dos números da população carcerária no Brasil e no mundo, o tema da educação dessa população se torna tema importante para se pensar em levar educação para esse público. Com relação à população carcerária no Brasil, os dados do último Censo do DEPEN (2022), informa que atualmente no Brasil, existem cerca de **909.061** pessoas privadas de liberdade, com uma taxa de encarceramento que aumentou violentamente de 61,00 pessoas presas por 100 mil habitantes no ano de 1990, para 310,29 pessoas presas por 100 mil habitantes no ano de 2022¹. A situação da maioria dos presídios é de superlotação, pouca verba e infraestrutura insuficiente. O Depen (Departamento Penitenciário Nacional) mostra que, considerando as últimas décadas, a população carcerária triplicou em números absolutos: 232.755 em 2000 para 773.151 em 2019. Com relação à distribuição geográfica percebe-se que o estado de São Paulo lidera a lista com a maior população carcerária do país (Conjur, 2021), sendo: São Paulo: 209,4 mil; Minas Gerais: 70,5 mil; Rio de Janeiro: 53,1 mil; Pernambuco: 48,4 mil; Rio Grande do Sul: 41,3 mil.

¹ Último censo DEPEN (jan./jun. 2022).

Para se pensar sobre a questão da educação dessa população é importante entender o seu perfil, a partir das análises dos dados apresentados pelo último censo DEPEN (jan./jun. 2022). Os dados desse Censo apresentam uma população carcerária jovem e negra. Os jovens de 18 a 29 anos representam 23% do total da população brasileira, e quase a metade de todas as pessoas em regime prisional no país: 42,63%. Até 2021 eram 429,2 mil pessoas negras em cárcere, representando 67,5% do total. Esse número vem aumentando ano a ano, enquanto a população carcerária branca tende a diminuir, em 2021 representavam 184,7 mil, o que seria 29% do total.

Assim sendo, no que concerne às pessoas que estão submetidas à pena privativa de liberdade por cometimento de fatos criminosos, a Lei nº 7.210/84, Lei de Execução Penal - LEP, define que os estabelecimentos prisionais deverão contar em suas dependências, áreas e serviços destinados à educação, uma vez que é direito da pessoa presa e da pessoa internada² a assistência educacional, que compreende a educação escolar, bem como o ensino de uma profissão, determinando a obrigatoriedade do ensino fundamental, bem como a disponibilização do ensino secundário regular nas unidades prisionais (BRASIL, 1984).

No que se refere à escolaridade nos presídios brasileiros, segundo dados do IBGE (2010) o grau de escolaridade da população carcerária brasileira, 32% das pessoas iniciaram o ensino médio, mas apenas 8% o concluíram. Entre as mulheres, esta proporção sobe para 14%. Essa baixa formação educacional reduz seus atrativos para o mercado de trabalho. Isso sugere que programas educacionais oferecidos para pessoas privadas de liberdade possam ser um caminho importante para preparar os detentos para um retorno bem-sucedido à sociedade.

Nesse sentido, a oferta de programas de caráter educacional a essa população é uma prestação básica das mais importantes não só para as pessoas que gozam de liberdade, mas principalmente àquele(a) que está preso(a), constituindo-se em elemento auxiliar da execução penal como meio para a reintegração à sociedade. Mas, além da relevância individual e social, a experiência educacional no âmbito da execução penal dispõe do que se chama de remição penal³, ou seja, pela frequência à escola e aproveitamento nos estudos dá-se como cumprida parte da pena,

² INIMPUTABILIDADE. É isento de pena o agente que, por doença mental ou desenvolvimento mental incompleto ou retardado, era, ao tempo da ação ou da omissão, inteiramente incapaz de entender o caráter ilícito do fato ou de determinar-se de acordo com esse entendimento (BRASIL, 1940).

³ Direito do condenado em reduzir pelo estudo o tempo de duração da pena privativa de liberdade (BRASIL, 1984).

resgatando-se uma parte da sanção imposta pelo magistrado, diminuindo o tempo de duração da pena.

Historicamente a educação no sistema penitenciário foi iniciada a partir da década de 1950, sendo que no início do Século XIX, a prisão era utilizada unicamente como um local de contenção de pessoas, privação de liberdade. A constatação pelo Estado do insucesso deste sistema prisional, motivou a busca de novos rumos, ocasionando na inserção da educação escolar nas prisões, segundo Foucault (1987, p. 224): “A educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento, ela é a grande força de pensar.” Nesse sentido, é dever do Estado e direito consagrado na Constituição Federal e na Lei de Execução Penal, investir na educação de detentos, sendo fator de humanização, diminuição das rebeliões e ajuda a criar um clima de expectativa favorável para o reingresso na vida social, quando em liberdade.

O século XVIII marcou o surgimento da prisão como instituição no processo penal. A Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984), referente à finalidade da prisão, em seu artigo 1º normatiza que a execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado. (DAUFEMBACK, 2005).

Para Daufemback (2005) essa execução possibilita a integração social daquele que cumpriu pena, oportunizando a ressocialização, ou seja, a recuperação do apenado. Com base nisso e na necessidade de adotar a assistência educacional nas unidades prisionais, como previsto nos artigos da seção V da Lei de Execução Penal, a educação passou, então, a ser compreendida como possível contribuinte para uma suposta recuperação e ressocialização.

Segundo Vieira (2007, p. 291) a Constituição de 1988 é a mais extensa de todas em matéria de educação. A noção de educação como direito, que começou a se materializar na Constituição de 1934 (art. 149) e foi reafirmada em 1946 e 1967, foi reeditada em 1988 de forma ampla, principalmente no artigo 205, que reafirma: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

O Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), perpassando por algumas considerações, em 11 de março de 2009, instituiu a

Resolução n.º 3 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. No mesmo ano tivemos a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e à idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; e à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (BRASIL, 2010). Baseado nessa concepção, sancionou-se a Lei n.º 12.433, de 29 de junho de 2011, que alterou a Lei n.º 7.210/84 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho, passando a vigorar os artigos 126, 127, 128 e 129. Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena, (BRASIL, 2011A). (ANDREATA; FERREIRA; SILVA, 2019, p.7).

Ainda segundo os pesquisadores com a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais, instituiu-se o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), por meio do decreto n.º 7.626/2011 (BRASIL, 2011b), que contempla a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica, e a educação superior.

1.1 Caminhos da pesquisa

Tendo em vista estas reflexões iniciais, a presente pesquisa tem como **objetivo geral** compreender as ações do estado de Pernambucano na tutela da obrigatoriedade da temática dos Direitos Humanos nos cursos de formação continuada de professores(as) lotados em escolas prisionais, como mecanismo de resistência e liberdade em meio às hostilidades e repressões do cárcere, respaldadas pela Resolução 01/12 do CNE.

Para o alcance do objetivo geral, bem como para responder à problemática da pesquisa, foram formulados os seguintes **objetivos específicos**: 1) mapear as principais referências bibliográficas e documentos em Educação em Direitos Humanos; 2) identificar ações de formação continuada em Educação em Direitos Humanos destinadas aos professores e professoras que atuam na educação em prisões.

Parte-se do seguinte problema de pesquisa: **existe um processo de educação continuada em educação em direitos humanos (oficinas, cursos, encontros de capacitação) para os professores e professoras que atuam em escolas com o funcionamento no sistema prisional do estado de Pernambuco?**

Para tentar responder a esse questionamento de pesquisa nos basearemos na análise de documentos sobre o Programa de Formação Continuada em Educação em Direitos Humanos produzidos no período de 2013 a 2022, (período de início da vigência da Resolução 01/12 do CNE, 30 de maio de 2012) e publicizados no website oficial da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco – SEE/PE <https://www.educacao.pe.gov.br/>.

Em face das necessidades impostas por um trabalho que se pretende ser científico, o presente estudo parte dos aportes da pesquisa de natureza qualitativa, na perspectiva interpretativo idealista, isto é, qualquer alegação a respeito do mundo fundamenta-se fatalmente nos interesses, valores e situações dos sujeitos (SANTOS FILHO, 2013), cujos procedimentos são: o bibliográfico e o documental (leis, resoluções e portarias administrativas). Realizando a observância e análise do website oficial da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco no que concerne ao fomento de formação continuada em direitos humanos.

Esta dissertação é fruto da necessidade sentida de se olhar para a escola por trás das grades, de enfatizar a labuta cotidiana de profissionais docentes que lecionam em locais repressivos e insalubres, chamados de prisões, mas, precipuamente, imbuídos de obstinada crença de que a educação transforma o ser humano.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa é relevante aos professores e professoras, à Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, aos pesquisadores e acadêmicos, uma vez que o estudo da prática da Educação em Direitos Humanos é uma temática que se propõe ao soerguimento do Princípio de Dignidade Humana em espaço costumeiramente de reificação.

Dessa forma, é possível constatar que a legislação brasileira assegura às pessoas presas a integridade física e moral, bem como o respeito à sua individualidade (art. 5º, XLIX, da CF).

Mas, na prática, o Estado de maneira geral tem dado pouca atenção ao sistema carcerário, esquecendo-se da necessária humanização no cumprimento da pena, principalmente no que concerne à pena privativa de liberdade, pois sua inércia tem transformado prisões em autênticas masmorras medievais. (NUCCI, 2008).

Principalmente o Governo do Estado de Pernambuco, uma vez que em novembro de 2018, foi formalmente intimado pela Corte Interamericana de Direitos Humanos, para que adotasse todas as medidas necessárias para proteger a vida e a integridade das pessoas presas, bem como qualquer pessoa que frequente estabelecimentos prisionais, como os policiais, demais servidores públicos e visitantes⁴.

Nesse contexto, destaca-se o excessivo aumento de pessoas aprisionadas no Brasil, e o consequente déficit de vagas, que no presente ano é de 191.156⁵ vagas, gerando-se mais um atentado à dignidade humana, a superlotação, que por sua vez, responde a comunidade intramuros com constantes movimentos de revoltas, inclusive robustecendo as intituladas facções criminosas no ambiente prisional.

Assim sendo, quando de sua saída para a (re)convivência social, o egresso insurge-se, com a prática de desvairada violência, reiniciando um novo ciclo de práticas criminosas, cedo ou tarde voltando ao sistema prisional. Desse modo, é patente que no Brasil as pessoas encarceradas fazem parte, em sua esmagadora maioria, da população dos empobrecidos. Que foram produzidas por modelos econômicos excludentes, privadas de seus direitos fundamentais (ONOFRE, 2007).

Corroborando com o pensamento de exclusão social elaborado por Onofre (2007), de acordo com a plataforma de estatísticas do sistema carcerário brasileiro⁶, no que concerne à temática da raça/cor, a percentagem de pessoas negras (pretos e pardos segundo a legislação)⁷ é de 67,81%, isto é, as prisões nacionais são constituídas majoritariamente por jovens negros, de baixa escolaridade e de baixa renda (DEPEN, 2014)⁸.

Nesse sentido, entende Foucault (2014), que as prisões são inconvenientes, perigosas e até inúteis. Mas, questiona o que pôr no lugar das prisões, pois as concebe como soluções detestáveis. Assim sendo, faz-se essencial a construção de reflexões por parte de toda sociedade, contribuindo para a reintegração do egresso⁹,

⁴ Resolução da Corte Interamericana de Direitos Humanos de 28 de novembro de 2018 (https://www.corteidh.or.cr/docs/medidas/curado_se_06_por.pdf).

⁵ SISDEPEN 2022.

⁶ Idem.

⁷ Lei n.12.990/2014 (Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União).

⁸ Departamento Penitenciário Nacional-DEPEN.

⁹ Considera-se egresso, o liberado definitivo, pelo prazo de 1 (um) ano a contar da saída do estabelecimento prisional, e o liberado condicional, durante o período de prova. (BRASIL, 1984).

pois necessário se faz uma prática pedagógica versada nos direitos humanos, digo, uma prática pedagógica de liberdade.

Assim, deslocando-nos para o particular interesse pela presente temática, e a esta dimensão da pesquisa, pois, ainda no transcurso da graduação em direito, muito me chamou atenção explanações referentes à equidade¹⁰ e justiça¹¹. Todavia, foi na prática da advocacia criminal e na docência de disciplinas das chamadas Ciências Criminais ou Ciências Penais, afligia-me o pensamento da concretização dos direitos fundamentais às pessoas encarceradas, em especial ao direito à educação, como normatizado no art. 6º da Constituição Federal vigente, que o reconhece como um direito de todos os brasileiros, que prepara-os para o exercício da cidadania, bem como para a qualificação profissional (BRASIL, 1988), procurando compreender a práxis educacional nas escolas com funcionamento em prisões, haja vista os graves entraves advindos da repressão e demais adversidades impostas às pessoas no âmbito da prisão, bem como aos inúmeros desafios diuturnamente delegados aos docentes naquele ambiente de acentuada desumanização.

Desta forma, como referencial teórico, nos propomos pensar em educação em/para os direitos humanos e a escola por trás das grades na perspectiva freiriana, que considera a educação como uma prática de liberdade, que começa com o autoquestionamento, ou seja, todo indivíduo deve ter garantida a liberdade de olhar a si mesmo, problematizar-se e descobrir seu lugar no mundo como sujeito ativo, que faz história. Ou seja, existe duas idealizações de educação: uma bancária, conservadora, que serve à dominação e outra, problematizadora, que serve à libertação, à humanização.

Também, dialogando com os demais autores como Michel Foucault (1982), (2014); Louis Althusser (1970); Norberto Bobbio (2004); Byung-Chul Han (2020); Pierre Bourdieu (1996), (2007); Vera Maria Candau (2012), (2014); Elenice Onofre (2007), dentre outros do suporte bibliográfico, tendo como fontes principais os documentos legais produzidos pelas políticas públicas do Ministério da Educação e

¹⁰ EQUIDADE. Apelo à justiça voltado à correção da lei em que a justiça se exprime. Esse é o conceito clássico de E., esclarecido por Aristóteles e reconhecido pelos juristas romanos. Diz Aristóteles: "A própria natureza da E. é a retificação da lei no que esta se revele insuficiente pelo seu caráter universal" (ABBAGNANO, 2007, p. 339/340).

¹¹ JUSTIÇA. Em geral, a ordem das relações humanas ou a conduta de quem se ajusta a essa ordem. Podem-se distinguir dois significados principais: 1. J. como conformidade da conduta a uma norma; 2. J. como eficiência de uma norma (ou de um sistema de normas), entendendo-se por eficiência de uma norma certa capacidade de possibilitar as relações entre os homens (ABBAGNANO, 2007, p. 593).

da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, bem como os materiais produzidos e compartilhados em face das formações continuadas propostas aos professores e professoras que lecionam nas escolas no âmbito prisional. Utilizando ainda como bibliografia metodológica especializada, Rosa (2019); Rover (2020) e Santos Filho (2013).

1.2 Estrutura da dissertação

Para responder aos propósitos desta dissertação de mestrado em Educação, o texto foi organizado em quatro seções, mais as considerações finais.

Na introdução que tem como objetivo situar objeto, objetivos, problema de pesquisa, fontes e os referenciais teórico metodológicos.

Na segunda seção, intitulada **Conceituando e caracterizando o tema da educação em direitos humanos**, partimos de uma reflexão sobre a temática dos Direitos Humanos, para conceituar e caracterizar a Educação em Direitos Humanos, fundamentando-a partir de fontes oficiais como tratados internacionais, bem como, indicando as diretrizes legislativas nacionais sobre a temática. Desta forma, partimos inicialmente para as reflexões sobre a questão dos Direitos Humanos e sua historicidade

A terceira seção intitulada **O sistema prisional pernambucano e a assistência educacional à pessoa privada de liberdade**, apresentamos as observações realizadas por Louis Althusser sobre a utilização da Escola como Aparelho ideológico de Estado, estabelecendo a conexão entre o Estado, o direito e economia política. Além disso, são explanadas a adoção de Políticas Públicas de Educação no sistema prisional de Pernambuco, discorrendo sobre o conceito e características de remição da pena, encerrando com a ponderação da hipótese de a pena de prisão dispor ou não efeito ressocializador.

Na quarta seção intitulada **Formação docente e educação em direitos humanos no sistema prisional no estado de Pernambuco**, exibimos o protagonismo dos(as) educadores(as) como agentes socioculturais e políticos, perpassando pela relevância de formações iniciais, nas graduações, como também continuadas de professores(as) na educação em/para os direitos humanos, inclusive, enfatizando maior diligência de formações continuadas de professores(as) lotados(as) em escolas no âmbito prisional, em virtude da vulnerabilidade discente. Finalizando a

seção com o exame de documentos educacionais publicizados no website da Secretaria de Educação de Pernambuco.

Nas considerações finais, retomamos os aspectos mais significativos deste estudo, concluindo-o.

2. CONCEITUANDO E CARACTERIZANDO EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Nesta seção partimos de uma reflexão sobre a temática dos Direitos Humanos, para conceituar e caracterizar a Educação em Direitos Humanos, fundamentando-a a partir de fontes oficiais como tratados internacionais, bem como, indicando as diretrizes legislativas nacionais sobre a temática. Desta forma, partimos inicialmente para as reflexões sobre a questão dos Direitos Humanos e sua historicidade.

Antes de adentrarmos na discussão propriamente dita sobre os direitos humanos e suas repercussões, entende-se ser importante os distinguirmos dos chamados direitos fundamentais. Assim sendo, entende-se por Direitos Fundamentais, as garantias constitucionais dos direitos dos cidadãos, já positivados em lei, que no Brasil se encontra no cerne da Constituição Federal de 1988. Por outro lado, os denominados direitos humanos são inscritos nos tratados internacionais, fazendo parte do chamado direito internacional público. Portanto, tais direitos “podem ser vindicados indistintamente por todos os cidadãos do planeta e em quaisquer condições, bastando ocorrer a violação de um direito seu reconhecido em norma internacional do qual o Estado seja parte” (MAZZUOLI, 2020, p. 754).

2.1 Direito Internacional dos Direitos Humanos

Os direitos humanos têm como atributos o estado de unidade e indivisibilidade, pois integram uma unidade cuja concretização monodimensional não é possível. Assim, a liberdade, igualdade e fraternidade, são dimensões que não se substituem umas às outras, nem se confrontam, mas interagem entre si. Nesse sentido, o potencial revolucionário dos direitos humanos coexiste no mesmo território, o da dignidade humana. Portanto, tratar de direitos humanos é o mesmo que tratar da história da humanidade em sua incansável luta contra a opressão e toda forma de tirania. Em outras palavras, fomentar discussões sobre direitos humanos é falar de emancipação humana (SILVA, 2003).

Nesse sentido, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborada pela Organização das Nações Unidas ao término da Segunda Grande Guerra, em 1948,

acerca dos horrores cometidos por regimes absolutistas que causaram a morte de inúmeras pessoas, com o objetivo de salvaguardar a proteção dos direitos de todas as pessoas que habitam o planeta, sem fazer diferenciação de qualquer espécie como raça, cor, sexo, língua, religião ou convicções políticas, em seu preâmbulo salienta que “O reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo” (ONU, 1948). Assim sendo, a Declaração Universal de Direitos Humanos inaugura uma normatização que estabelece o ser humano como sujeito de direito na esfera internacional.

Sobre a Declaração Universal de Direitos Humanos, expõe Bobbio (2004, p. 27-28):

Não sei se se consciência de até que ponto a Declaração Universal representa um fato novo na história, na medida em que, pela primeira vez, um sistema de princípios fundamentais da conduta humana foi livre e expressamente aceito, através de seus respectivos governos, pela maioria dos homens que vive na Terra. Com essa declaração, um sistema de valores é – pela primeira vez na história – universal, não em princípio, mas de fato, na medida em que o consenso sobre sua validade e sua capacidade para reger os destinos da comunidade futura de todos os homens foi explicitamente declarado. (Os valores de que foram portadoras as religiões e as igrejas, até mesmo a mais universal das religiões, a cristã, envolveram de fato, isto é, historicamente, até hoje, apenas uma parte da humanidade.) Somente depois da Declaração Universal é que podemos ter a certeza histórica de que a humanidade – toda a humanidade – partilha alguns valores comuns; e podemos, finalmente, crer na universalidade dos valores, no único sentido em que universal significa não algo dado objetivamente, mas algo subjetivamente acolhido pelo universo dos homens.

Destarte, no que concerne a criação dos direitos humanos, entende Bobbio (2004) que “Os direitos do homem nascem como direitos naturais e universais, desenvolvem-se como direitos positivos particulares, para finalmente encontrarem sua plena realização como direitos positivos universais” (BOBBIO, 2004, p. 30). Desse modo, na concepção de Bobbio (2004), os direitos humanos têm sua base no jusnaturalismo, vindo posteriormente a serem positivados nos Estados nações, e finalmente no contexto internacional passam a adquirir importância universal.

Nesse sentido, a ideia-força para a promoção de atividades de educação em direitos humanos, refere-se ao robustecimento ou empoderamento de grupos vulneráveis, habitualmente padecedores de violações dos direitos humanos. Portanto,

programas e atividades de educação em direitos humanos não restringem seu desenvolvimento unicamente ao denominado ensino formal. Longe disso, propõem-se a estar presentes em todas as atividades humanas em seu cotidiano, destinam-se ao grande público, para transmitir a todos sobre seus direitos e responsabilidades como fundamenta os instrumentos internacionais de direitos humanos.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, quando se refere aos direitos humanos, em seu art. 4º, II, destaca que nas relações internacionais, deve-se acatar ao Princípio da Prevalência dos Direitos Humanos. Isto é, as decisões ou recomendações oriundas da ordem internacional deverão ser respeitadas. Ademais, no § 2º do art. 5º, da nossa Constituição Federal subordina-se ao sistema internacional de direitos humanos quando assevera que: “Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte” (BRASIL, 1988).

Assim, “de forma expressa, a Carta de 1988 atribuiu aos tratados internacionais de proteção aos direitos humanos devidamente ratificados pelo Estado brasileiro (e em vigor) a condição de fontes do sistema constitucional de proteção de direitos” (MAZZUOLI, 2020, p. 768).

Feitas estas reflexões iniciais sobre a questão dos Direitos Humanos na sociedade, partimos na próxima subseção para pensar a questão da educação e dos Direitos Humanos, uma vez que esta dissertação se situa neste campo de pesquisa.

2.2 Educação em/para Direitos Humanos

Logo após o genocídio imposto pelo nazismo na Segunda Guerra Mundial a discussão internacional sobre direitos humanos foi impulsionada na sociedade mundial, resultando na publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos no ano de 1948. O documento foi ratificado, quase 4 décadas depois na Declaração Universal de Direitos Humanos de Viena, em 1993. Estes documentos introduziram uma concepção de direitos humanos entendidos como universais e indivisíveis.

No Brasil, foi durante a Ditadura Civil-Miliar (1964-1985), pós-golpe de 1964, que os direitos humanos começaram a ser reivindicados pelos movimentos da

sociedade civil organizada como por exemplo: o Movimento Feminino pela Anistia e a luta da Arquidiocese de São Paulo contra a tortura, o movimento pelas "Diretas Já".

Logo após a publicação da Carta Constitucional de 1988, no Brasil, houve em 1989 a ratificação da Convenção de Haia, dos Direitos da Criança e dos Adolescentes e, em 1990, foi aprovado o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 9.394/1996).

O ECA, como é comumente chamado (Lei n. 8.069 de julho de 1990), em suas disposições preliminares, afirma que esta lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Considera criança até 12 anos incompletos e adolescente de 12 a 18 anos. Normatizando que é dever da família, comunidade, sociedade e do poder público assegurar os direitos à vida, saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade e convivência familiar. Estes direitos serão prioritários nas políticas públicas, ou seja, nenhuma criança ou adolescente deve sofrer negligências, discriminação, exploração etc.

Entendemos ser importante para essa discussão apresentarmos nosso entendimento sobre educação como sendo este conceito, em si mesmo, um direito humano. É na educação como prática de liberdade, como afirma Paulo Freire que o indivíduo toma para si seus direitos como fatos e realidade.

O grande diferencial, neste momento, encontra-se no processo educativo, ou seja, na transmissão de conhecimentos anteriormente adquiridos em vivência social, que cada região ou país carrega consigo como história. E é por isso que a educação, seja ela familiar, comunal ou institucional, se constitui como um direito, um direito humano. É, pois, através dela que reconhecemos o outro, os valores, os direitos, a moral, a injustiça, nos comunicamos, ou seja, os elementos que nos cercam enquanto indivíduos sociais. Aliás, o movimento da história se faz possível através da transmissão às novas gerações das aquisições prévias da cultura humana, isto é, através da educação. (FERNANDES; PALUDETO, 2010).

Ou seja, a educação é um direito, e lutas pela educação pública, gratuita, obrigatória e laica ganham espaço no contexto do debate nacional sobre a oferta da educação.

Nesse debate torna-se importante assegurar o acesso à educação e permanência, e a qualidade do ensino, estruturas escolares adequadas, condições básicas de trabalho aos profissionais da escola, enfim, tornar as leis um fato, ou seja, sair do texto e se direcionar para o contexto.

Tem-se então que o acesso e a permanência se configuram como sendo uma das discussões que permeiam os direitos humanos voltados à educação. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) afirmam, logo em sua introdução, que a cidadania deve ser compreendida como produto de histórias sociais protagonizadas pelos grupos sociais, sendo, nesse processo, constituída por diferentes tipos de direitos e instituições.

No caso, da educação em direitos humanos o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que foi publicado em 2006, afirma que a educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. Sendo a educação um meio privilegiado na promoção dos direitos humanos, cabe priorizar a formação de agentes públicos e sociais para atuar no campo formal e não formal, abrangendo os sistemas de educação, saúde, comunicação e informação, justiça e segurança, mídia, entre outros. (Brasil, 2006). Ao analisarmos o documento percebe-se que ali a educação é apresentada como um direito em si mesmo e também um meio indispensável para o acesso a todos os outros direitos.

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMDH, 2005, p. 25), diz que:

(...) a educação contribui também para: a) criar uma cultura universal dos direitos humanos; b) exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a

solidariedade entre povos e nações; c) assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre.

São objetivos gerais do PNEDH:

- a) destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado democrático de direito;
- b) enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática;
- c) encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e pela sociedade civil, por meio de ações conjuntas;
- d) contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos;
- e) estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação em direitos humanos;
- f) propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, entre outros);
- g) avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos, no que se refere às questões da educação em direitos humanos;
- h) orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos;
- i) estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos;
- j) estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos;
- k) incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em direitos humanos;
- l) balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos planos de educação em direitos humanos dos estados e municípios;
- m) incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência. (Brasil/PNEDH, 2006, p. 26-27)

Já os PCN elaborados em 1997 trazem como objetivos do ensino fundamental, que os alunos sejam capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais, como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país.

Assim, no que se refere à formação de professores para/em direitos humanos esta, ainda é recente no Brasil, uma vez que são poucos os sistemas de ensino, os centros de formação de educadores e de organizações que trabalham nesta perspectiva e mesmo das licenciaturas que oferecem essa formação.

Segundo CANDAU e SACAVINO os principais desafios para a formação de educadores em direitos humanos são: 1) Desconstruir a visão de senso comum 2) Assumir uma concepção de educação em direitos humanos e explicitar a quem se pretende atingir em cada situação concreta 3) Articular ações de sensibilização e de formação 4) Construir ambientes educativos que respeitem e promovam os Direitos Humanos 5) Incorporar a educação em Direitos Humanos no currículo escolar 6) Introduzir a educação em Direitos Humanos na formação inicial e continuada de educadores 7) estimular a produção de material de apoio. (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 7-8).

No tocante à conceituação do tema Educação em Direitos Humanos, levando em conta os parâmetros da ONU ela pode ser definida como um agrupamento de atribuições em educação, de capacitação e de disseminação de conhecimentos, dirigida para a formação de uma cultura internacional de direitos humanos. Uma educação global em direitos humanos que proporciona não apenas conhecimentos sobre os direitos humanos e os instrumentos para protegê-los, não obstante, também, expresse as aptidões imprescindíveis para fomentar, resguardar e dispor os direitos humanos na vida rotineira das pessoas. E, assim, possibilitar atitudes e condutas necessárias para que os direitos humanos para todos os integrantes da sociedade do globo sejam respeitados (ONU, 2012).

Os fundamentos jurídicos da educação em direitos humanos internacional e nacional, possuidores de caráter universal, reconhecem e defendem o direito de toda

pessoa humana à educação em todos os graus, bem como com o pleno desempenho das liberdades fundamentais e a assistência aos direitos humanos.

Nesse sentido, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, proclama em seu art. 26, que:

Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (ONU, 1948).

Assim sendo, o direito à educação elevou-se ao patamar de direito universal, e a educação em direitos humanos foi concebida como “educação, treinamento e informação pública na área dos direitos humanos, como elementos essenciais para promover e estabelecer relações estáveis e harmoniosas entre comunidades e para fomentar o entendimento mútuo, a tolerância e a paz” (TEIXEIRA, 2020, p. 123).

À vista disso, a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, quando define a prática da cidadania como um dos propósitos da educação, que deve se inspirar nos princípios de liberdade, nos ideais de solidariedade humana, objetivando o desenvolvimento integral do educando (BRASIL, 1996). Fomenta o ensinamento de conteúdos programáticos relativos aos direitos humanos que abranjam concepções e termos como democracia, igualdade, liberdade, justiça, dignidade, a historicidade desses termos, bem como a sua evolução ao longo do tempo (CHICARINO, 2016).

Portanto, educação em direitos humanos, é parte integrante do direito à educação, e a consciência dos direitos humanos e da liberdade dos indivíduos e das coletividades, são de fundamental importância para atestar o respeito às prerrogativas de todas as pessoas, como fundamenta o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos:

A comunidade internacional tem expressado cada vez mais o consenso de que a educação em direitos humanos contribui decisivamente para a realização dos direitos humanos. A educação em direitos humanos tem como objetivo fomentar o entendimento de que cada pessoa compartilha a responsabilidade de conseguir que os direitos humanos sejam uma realidade em cada comunidade e na sociedade em seu conjunto. Neste sentido, contribui para a prevenção em longo prazo dos abusos de direitos humanos e dos conflitos violentos, para a promoção da igualdade e o desenvolvimento sustentável e para o aumento da participação das pessoas nos processos de adoção de decisões dentro dos sistemas democráticos. (ONU, 2006, p. 9).

Contudo, sobre essa temática adverte Freire (2020), que a frase: “educação e direitos humanos”, é operada de forma diversa de acordo com a postura, com a compreensão política, ideológica, do docente. Na práxis do professor reacionário, elitista, diligente pela estabilização do *status quo*, educação e direitos humanos têm a ver com tratamento aristocrático do conhecimento, isto é, ambos devem afinar-se com o entendimento da classe dominante de salvaguardar seu poder político e econômico. Bastante díspar da postura político-ideológica do professor progressista, pois para este, Educação em Direitos Humanos, é direito de toda a humanidade, portanto, também detentor de pessoas das classes populares, perpassa pela discussão democrática do conhecimento, ou seja, o ato de conhecer mais acertadamente o que já se conhece, exercendo assim o direito de participação na produção do conhecimento.

Portanto, às(aos) docentes insubmissos(as) do fatalismo neoliberal dirigido às camadas sociais oprimidas, compete uma postura de resistência à dominação, elegendo uma prática educacional democrática, isto é, progressista.

Nesse sentido, ainda enfatiza Freire (2020, p. 37/38):

Enquanto o professor elitista orienta a educação como uma espécie de freio para as classes populares e de crescimento para os representantes da elite, um educador progressista, necessariamente, não pode caminhar assim. Portanto, a visão ou compreensão dos direitos humanos e da educação depende de como eu me vejo no mundo politicamente, depende de com quem estou, a serviço de quem e a serviço de que eu sou educador.

Para Freire (2020), a educação para os direitos humanos seria a educação que despertaria nos dominados a necessidade de organização, de mobilização crítica, justa e democrática, com vistas à reconstituição do mundo, à recomposição do poder,

passando por uma nova compreensão da produção, em prol de uma sociedade mais justa. Em outras palavras, a educação ligada aos direitos humanos seria em síntese, uma educação para a liberdade.

Contudo, no que concerne a correspondência do direito à educação com a educação em direitos humanos, as ponderações a respeito destas perspectivas ocorreram de forma desassociada. Isto é, foi progressivamente se consagrando o entendimento de que a educação em direitos humanos existe como parte integrante do direito à educação. Sobretudo, com o intento de instaurar uma cultura dos direitos humanos nos mais diversificados espaços sociais. Assim, no campo teórico essa conexão paulatinamente vem se consolidando, mas, no contexto das políticas públicas de formação de professores e professoras é ainda inconstante (CANDAU, 2012).

Destarte, a Educação em Direitos Humanos perpassa por uma construção teórico/prático de uma cultura de apreço à dignidade humana por meio do fomento e vivência de princípios como liberdade, justiça, igualdade, solidariedade, cooperação, tolerância e paz.

2.3 O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

Segundo Pini (2011), o período posterior ao golpe civil-militar de 1964, foi um momento que considerava os direitos humanos como meio de resistência à ditadura, foi nesse período que se alcançou no Brasil intensa formação política de jovens, resultante de práticas e metodologias no campo da educação popular, que posteriormente influenciou na educação escolar.

Em seguida, no período de 1980 a 1990 os direitos humanos foram institucionalizados, uma vez que a partir de 1986 os institutos políticos foram sendo reconstituídos na América Latina, sobretudo, no campo da educação brasileira, influenciada por Paulo Freire a frente da Secretaria de Educação de São Paulo (1989 a 1991), quando promoveu modificações estruturais na maneira de idealizar educação. Contudo, esse desenvolvimento foi interrompido pela conjuntura política nacional e internacional, por força do projeto neoliberal que desestabilizou a América Latina, com a falta de empregos, subdesenvolvimento e aprofundamento das desigualdades sociais.

Nesta conjuntura adversa é que os movimentos sociais discutem direitos humanos correlacionando forças políticas e ideológicas na defesa de valores republicanos, em que se recusa o individualismo e, processualmente, se constrói relações de respeito, de cooperação e de cidadania ativa, vinculadas a decisões políticas, em que todos tenham sua dignidade como ser humano. Este debate foi amadurecendo e parcela dos ativistas políticos em direitos humanos, funda em 1995, a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (PINI e ADRIANO, 2011, p. 21).

No mesmo sentido trata Silveira (2007) que, as organizações e movimentos de direitos humanos, a partir de 1980, ampliaram seu horizonte de dedicação e seus espaços sociais de operação, atuando concomitantemente com as denúncias das violações cometidas, juntamente com a promoção de ações de proteção e defesa de direitos, e que a partir deste momento as tarefas de promoção e educação em direitos humanos alcançam excepcional relevância na sociedade.

Assim, as práticas de educação em direitos humanos sabem-se difundidas ao longo de todo continente latino-americano:

A partir das informações disponíveis, constatamos que a maior parte delas tem sido realizada em âmbitos de educação não formal, aspecto tradicionalmente privilegiado pela educação popular. No entanto, a preocupação pelos processos escolares, pouco a pouco, tem-se afirmado e algumas instituições de países como o Peru, Chile, México, Uruguai e Brasil, têm-se desenvolvido trabalhos especialmente interessantes nesta perspectiva (SILVEIRA, 2007, p. 401-402).

Assim sendo, no ano de 2006, com a nova concepção de educação resulta com o governo brasileiro formulando o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Cujas composição perpassa por cinco eixos de atuação: “educação básica; educação superior; educação não formal; educação dos(as) profissionais do sistema de justiça e segurança; educação e meios de comunicação” (PINI e ADRIANO, 2011, p. 21).

O Plano Nacional, no que se refere à educação básica, declara que não é somente na escola que se reproduz e se desenvolve o conhecimento, todavia é no ambiente escolar que se reúne e se estrutura este saber. Por esse motivo, reconhece-se, que no ambiente escolar, a pluralidade e a alteridade, pressupostos básicos para o exercício da crítica, da criatividade, da liberdade, e do respeito para a promoção e valorização da diversidade. Em outras palavras, a escola é um espaço social

privilegiado, onde se determinam a ação institucional pedagógica, a atividade e o domínio dos direitos humanos, por isso deve afirmar a dignidade, igualdade de possibilidades e autonomia aos integrantes da comunidade escolar.

Com relação à Educação Superior, com o reaparecimento do Estado Democrático de Direito no Brasil, as universidades reconhecem o compromisso com a concepção crítica do indivíduo, elencada na proteção, fomento e defesa dos direitos humanos, por meio de ações interdisciplinares, correlacionando as diversas áreas do conhecimento e seus aspectos práticos.

Sobre a Educação Não-Formal em Direitos Humanos, salientam-se dois pontos, a criação de conhecimentos em educação popular e o processo de atividades em ações coletivas, sendo a cidadania democrática o maior objetivo. Deste modo, os movimentos sociais, entidades civis e partidos políticos realizam a educação não-formal ao incentivar os grupos sociais a ponderar sobre seus próprios modos de vida.

No que concerne à Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança, para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito, necessário se faz a existência e funcionamento de sistemas de segurança e justiça que garantam os direitos humanos e proteja a cidadania. Para isso, mister que tais profissionais sejam capazes de promover e defender os direitos humanos.

Ademais, o que tange à Educação e Mídia, importante para o processo educativo, deve contribuir para os processos de formação pedagógica, para a educação escolar ou não escolar. Por integrar e atingir grandes contingentes de pessoas, a mídia é vista como um patrimônio social, fundamental para que o direito à liberdade de expressão e informação seja real. É por este motivo que as empresas de rádio e televisão agem através de concessões públicas, devendo atuar de modo contrário à violência e ao desrespeito, em salvaguarda aos direitos humanos, objetivando ao bem comum da sociedade.

2.4 Ensino e Transversalidade dos Direitos Humanos

No que concerne às políticas públicas, ensino e transversalidade dos Direitos Humanos, pode ser entendida como discussões sobre o incentivo de políticas públicas capazes de transmitir pela educação os princípios anunciados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, com a participação efetiva de coletividades, que

através de pautas, postulam direitos em face da sociedade em geral, tal como, a promoção de políticas públicas transversais de gênero, raça/etnia. Dessa forma, contemporaneamente, no que tange ao implemento de políticas públicas em Direitos Humanos, destaca-se a adoção de “ações afirmativas”. Visto que, são apontadas pelos Comitês da ONU, como atitudes essenciais e legítimas, para amenizar a angústia, corrigir e modificar as atitudes em face de um passado segregador (Piovesan, 2023).

Com a prática da transversalidade na educação, concebem-se novas temáticas acrescentadas ao currículo escolar, e a inclusão de valores essenciais para a concretização de uma educação para a paz.

Nesse sentido, a Universidade de Brasília se posicionou sobre o tema: “Educação em Direitos Humanos constitui uma estratégia fundamental para a formação de sujeitos de direitos com mentalidades e sensibilidades necessárias ao convívio respeitoso com a diferença e ao combate à discriminação” (UNB, 2018, p. 30).

Transversalidade e o Plano Nacional em Direitos Humanos, são objetivos gerais do PNEDH:

[...]

f) propor a **transversalidade** da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros);
(Destaque nosso).

Ou seja, no ensino, a educação em direitos humanos pode ser inserida por meio de diferentes maneiras, notadamente, em disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração, transversalização no projeto político-pedagógico, entre outros.

3. O SISTEMA PRISIONAL PERNAMBUCANO E A ASSISTÊNCIA EDUCACIONAL À PESSOA PRIVADA DE LIBERDADE

O direito de punir é de monopólio do Estado, e quando este o exerce, tem por objetivo prevenir a criminalidade, proteger a sociedade, e com isso, inibir-se-ia o cometimento de outros crimes por parte da população, combatendo-se a propagação de condutas criminosas. Assim, através da pena, demonstrar-se-ia a certeza da punição, quando da sentença penal transitada em julgado, ou seja, quando não coubesse mais recurso judicial, e quando o fato criminoso se fizesse mais censurável, o início da execução da pena se daria em regime prisional fechado. Devendo assim a execução penal operar-se com vistas a tentar reeducar e reintegrar o condenado à sociedade (ANDREUCCI, 2021). Mas, será mesmo que a pena reeduca? E quando cumprida a pena, de posse do alvará de liberdade, o egresso do sistema prisional será mesmo reintegrado à sociedade?

3.1A Escola como Aparelho Ideológico de Estado e a função da prisão.

O modo de produção de uma sociedade é determinado pelas relações em que as pessoas organizam entre si no procedimento de produção. Essas relações são determinadas pelas condições materiais de existência da sociedade. Assim, a consciência dos homens não é determinada pelas suas relações sociais, mas pelas suas relações materiais de produção. (MARX e ENGELS, 1984). Ou seja, as relações econômicas presentes na base real da sociedade influenciam a superestrutura¹² jurídica e política, que por sua vez orienta determinadas formas de consciência social. Assim sendo, as relações econômicas e sociais, isto é, as relações de produção, são a base material da sociedade, e a superestrutura política e jurídica é determinada pela consciência nessa base. Nesse sentido, o Estado, como também o direito, são conduzidos baseando-se na consciência formulada pelos fundamentos da economia política (MURARO, 2017).

¹² SUPERESTRUTURA. Termo empregado pelos marxistas para designar a ordenação política e jurídica, como as ideologias políticas, filosóficas, religiosas, etc., na medida em que dependem da estrutura econômica de dada fase da sociedade. Marx diz: "O conjunto de relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, ou seja, a base real sobre a qual se ergue a S. jurídica e política e à qual correspondem formas determinadas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona, em geral, o processo social, político e espiritual da vida". ABBAGNANO, 2007, p. 933).

Assim sendo, diferentemente do que ocorreu na composição da sociedade escravagista e feudal, em que a qualificação do trabalho se dava em cima das coisas, ou seja, o aprendizado ocorria na própria produção. No regime capitalista, a reprodução da qualificação diversificada de força de trabalho é assegurada cada vez mais distante da produção, isto é, na escola, onde se aprende a ler, a escrever, como também a calcular. Igualmente se aprende algumas técnicas, cultura científica, literatura, que podem ser utilizados nos mais diversos locais da produção. Assim, a escola propicia diferentes instruções, isto é, a instrução específica para os operários, para técnicos, para engenheiros, e ainda outra destinada aos quadros superiores. Contudo, concomitantemente em que a escola ensina técnicas e conhecimentos, leciona da mesma forma, as regras de boas práticas, quer dizer, o comportamento que todo agente de segregação do trabalho deve estar atento, de acordo com o lugar que deve ocupar, as regras da moral, as regras da convivência cívica e profissional, regras essas proferidas pela ordem estabelecida, melhor dizendo, pela dominação de classe. Portanto, no que concerne à força de trabalho e a sua reprodução, não perpassa apenas pela qualificação do trabalhador, mas, sobretudo pela reprodução da submissão à ideologia dominante (ALTHUSSER, 1970).

Portanto, no que concerne às estratégias de reprodução, em que os indivíduos ou suas famílias pretendem conservar ou melhorar sua posição na sociedade, mantendo ou expandindo o seu capital, metamorfoseando-o em uma outra forma, de capital econômico para capital cultural. Contudo, para esse fim, têm que realizar investimentos nos legitimados instrumentos de reprodução como o estado de tradição e da lei de sucessões, do mercado de trabalho, e, do sistema escolar, dentre outros. Assim, a relação entre diplomas e cargos, são consequência de uma acentuada concorrência pelos títulos escolares, uma vez que muito tem contribuído para assegurar a reprodução, às classes dominantes, mais ricas em capital econômico, intensificar ativamente o emprego que faziam do ensino (BOURDIEU, 2007).

Nesse sentido, infere Althusser (1970) “que é nas formas e sob as formas da sujeição ideológica que é assegurada a reprodução da qualificação da força de trabalho. Mas aqui reconhece-se a presença eficaz de uma nova realidade: a ideologia” (ALTHUSSER, 1970, p. 25).

À vista disso, para mais clareamento no que concerne à ideologia¹³, disserta Freire (2002 p. 142):

Saber igualmente fundamental à prática educativa do professor ou da professora é o que diz respeito à força, às vezes maior do que pensamos, da ideologia. É o que nos adverte de suas manhas, das armadilhas em que nos faz cair. É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna "míopes".

Sobre o conceito de ideologia, expõe Motta que:

A ideologia não existe nas ideias. Ela pode existir sob a forma de discursos escritos ou falados que, supostamente, veiculam "ideias". Mas justamente a "ideia" que se faz das "ideias" comanda o que se passa nesses discursos. As "ideias" não têm, de modo algum, uma existência ideal, mas uma existência material. A ideologia não existe no "mundo das ideias", concebido como "mundo espiritual", mas em instituições e nas práticas próprias dessas mesmas instituições. A ideologia existe em aparelhos e nas práticas próprias desses mesmos aparelhos (MOTTA, 2014, n.p).

Assim sendo, a ideologia é uma representação do mundo social que ocorre no âmbito consciencial, é uma forma de ponderar a realidade social, fazendo com que os seres humanos interpretem o mundo social de uma determinada forma. Porém, a ordem social vigente impõe a subordinação das ideologias das classes dominadas pelas ideologias predominantes, digo, as ideologias das classes dominantes.

Sobre esta temática discorre Aranha (1989), que "A ideologia é um fenômeno típico das sociedades divididas em classes, da qual a classe dominada não percebe

¹³ IDEOLOGIA. Do ponto de vista da análise da I., a doutrina de Pareto estabeleceu um ponto importante: a função da I. é em primeiro lugar persuadir, dirigir a ação. Esse aspecto foi desprezado pelo outro teórico da ideologia, Mannheim. Este distinguiu um conceito particular e um conceito universal de ideologia. Em sentido particular, entende-se por I. "o conjunto de contrafações mais ou menos deliberadas de uma situação real cujo exato conhecimento contraria os interesses de quem sustenta a I.". Em sentido mais geral, entende-se por I. a "visão do mundo" de um grupo humano, p. ex., de uma classe social. Segundo Mannheim, a análise de I. no primeiro sentido deve ser feita no plano psicológico; a análise da I. no segundo sentido deve ser feita no plano sociológico (Ideology and Utopia, 1953 [1a ed. 1929], II, D- Num e noutro caso a I. é a ideia incapaz de inserir-se na situação, dominá-la e adequá-la a si mesma. Mannheim diz: "As I. são ideias situacionalmente transcendentais que nunca conseguem de fato atualizar os projetos nelas implícitos. Apesar de frequentemente se apresentarem como justas aspirações da conduta pessoal do indivíduo, quando levadas à prática, seu significado muitas vezes é deformado. A ideia do amor fraterno cristão, p. ex. numa sociedade fundada na servidão, é irrealizável e por isso ideológica, mesmo quando, para quem o entenda em boa fé, seu significado constitui um fim para a conduta individual." Nisto a I. seria diferente da utopia, que chega a realizar-se (ABBAGNANO, 2007. p. 532).

a divisão existente e, assumindo os valores da classe dominante, não atinge a consciência própria da classe a que pertence”. (ARANHA, 1989, p. 8).

Assim sendo, a partir de categorias ideológicas, costuma-se reproduzir as distorções comprovadas com a chamada naturalização da metodologia utilizada, ou seja, quando a justificação dos fatos faz crer que se trata da natureza das coisas. E, portanto, não se trataria na realidade de consequência da ação do ser humano ao estabelecer tais relações em sociedade. Outra forma utilizada é a da inversão, troca-se a causa pelo que na verdade, é o efeito. Também, utiliza-se da abstração, ou seja, teoriza-se sobre algo, mas, não se leva em consideração a conjuntura histórica pela qual a educação mantém-se a cargo de uma determinada classe social (ARANHA, 1989).

Assim, Althusser (1970) expõe no que se refere à Teoria do Estado, que é necessário observar a distinção entre o poderio de Estado e o aparelho de Estado, como também, observar uma outra realidade que se mantém ao lado do aparelho de Estado, que são os chamados aparelhos ideológicos. Pois, o aparelho de Estado tem como elementos de organização, o governo, a administração, as forças armadas, as polícias, os tribunais, os cárceres, compondo o denominado Aparelho Repressivo de Estado. Já, os Aparelhos Ideológicos do Estado, são organizações especializadas, tomadas de sutilidades, como por exemplo o Aparelho Ideológico religioso, o Aparelho Ideológico escolar, o Aparelho Ideológico político, o Aparelho Ideológico da informação, o Aparelho Ideológico cultural, dentre outros, não importando se são instituições de cunho público ou se são instituições privadas, o que os caracteriza são suas atividades em prol de uma determinada ideologia. Todavia, é de bom alvitre realizar a distinção entre o Aparelho Repressivo de Estado, que funciona prevalentemente através da repressão, e de forma acessória pela ideologia, dos Aparelhos Ideológicos do Estado, que funcionam precipuamente pela ideologia, mas, secundariamente pela repressão, mesmo que de forma atenuada, dissimulada ou simbólica (ALTHUSSER, 1970).

Nesse sentido argumenta Althusser (1970):

Pensamos que o Aparelho Ideológico de Estado que foi colocado em posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, é o aparelho ideológico escolar. [...] que de fato substituiu nas suas funções o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, isto é, a igreja. (ALTHUSSER, 1970, p.60).

Assim sendo, todos os Aparelhos Ideológicos de Estado buscam resultados idênticos, a reprodução das relações de produção. Assim, as relações de exploração capitalistas, e a escola por sua vez desempenha um papel predominante, pois desde a educação formal mais básica ministrada a todas as crianças, que se incute o pensamento da ideologia dominante (ALTHUSSER, 1970).

Nesse sentido, a instituição escolar contribui para reproduzir a distribuição do capital cultural e a estrutura do espaço social, uma vez que para a manutenção da ordem preexistente, realiza uma série de seleções, separando quem detém o capital cultural que recebeu em herança, daqueles que não o herdaram. Por isso, em regra, a escola tenderia a manutenção das diferenças sociais, ou seja, os discentes de todas as classes sociais podem adentrar à escola, todavia, seu transcurso e sucesso no ambiente escolar é reconhecidamente vinculado à sua condição social (BOURDIEU, 1996).

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 2007, p. 41).

Todavia, elucida Paulo Freire (2022a) que a educação do povo se faz incondicionalmente necessária, mas uma educação que denegue uma roupagem alienada, assim como alienante, longe disso, consista numa potência de transformação e de emancipação. Isto é, “entre uma ‘educação’ para a ‘domesticação’, para a alienação, e uma educação para a liberdade”. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito (FREIRE, 2022a, p. 52).

Esclarece Gadotti (2003), que ao lado dos aparelhos repressivos, ostensivos e mais facilmente identificáveis, o Estado mantém os aparelhos ideológicos, que servem de difusor de ocultação e deturpação, mesmo quando não estão diretamente ligados à doutrina política das classes dominantes, pois funcionam principalmente como aparelho ideológico, quando assumem uma atitude aparentemente neutra, e assim são eficientes no seu mister ideológico, na ocasião em que se omitem, e que o servilismo da omissão é muito mais interessante à dominação do que o combate ao favor desta mesma dominação. Ou seja, o controle da dominação é muito mais intenso

quando se obtêm uma espécie de neutralidade ou indiferença, e nesse sentido, a passividade geraria dominação. Aduz ainda, que a televisão é um exemplo típico: “ela não está formando uma sociedade violenta e muito menos revoltada. Ela está formando gente passiva, gente que não pensa ou que pensa a realidade que não é a sua realidade. Ela serve para ocultar a realidade” (GADOTTI, 2003, p. 32).

Igualmente, coopera Motta (2014), que tem havido desde o início deste século, uma resistência ao liberalismo, à democracia procedimental, bem como às intervenções imperialistas, de caráter desenvolvimentista, nacionalista, anti-imperialista e que também lançaram novas formas de ação e desempenho.

Nesse sentido, explicita Brandão:

Em qualquer tipo de ordem social, quanto mais a educação é autoritária e classista, é a expressão de um poder autoritário de uma sociedade classista, tanto mais ela procura apresentar-se como uma prática humanamente legítima, exercida em nome de leis legítimas e “para o bem de todos”. A ideologia que fala através das leis, decretos e projetos da educação autoritária nega acima de tudo que ela seja uma pedagogia contra o homem, contra a verdadeira liberdade do homem através do saber, liberdade que existe através da verdadeira igualdade entre os homens (BRANDÃO, 1992, p. 96).

Ainda sobre o tema reforça Baratta (2002), que o sistema escolar atua no controle social, atuando de forma semelhante ao sistema penal, na função de seleção e marginalização. Uma vez que tais sistemas replicam à exigência da reprodução e garantia das relações sociais existentes, preservando a realidade social. E que tal realidade se exterioriza com uma distribuição de recursos e benefícios de forma desigual, desenvolvendo assim, densas áreas de subdesenvolvimento e de marginalização. Ademais, a conduta do docente para com os discentes provenientes de grupos marginais é caracterizada por discriminação e elaboração de estereótipos inconvenientes, que condicionam aplicação excludente e desigual, vindo a prejudicar os critérios de mérito. Assim sendo, a escola e a prisão têm mais similaridade do que se pensa, pois, realizam a mesma função de reprodução das relações sociais e manutenção da estrutura verticalizada da sociedade.

À vista disso, uma educação escolar que se proponha à liberdade, uma educação que tenha suas bases fincadas nos direitos humanos, que tem sua práxis em escolas que funcionam dentro de unidades prisionais, incrustadas em ambientes de grande repressão, deve, mormente, dialogar sobre as ideologias dominantes, da

mesma forma, dialogar sobre as formas de resistências e enfrentamento, haja vista que, a educação pode tornar toda a humanidade em sujeitos livres. Como também, um outro tipo de educação pode ensinar a uma pequena parte da humanidade a ser senhores, e uma considerável parte a ser escravos, ensinando-os a refletirem dentro das mesmas concepções, uns como dominantes e outros como dominados (BRANDÃO, 1992). Ou seja, o debate escolar sobre as bases da dominação neoliberal entre outras coisas, provocaria rejeição ao ideário consumista, sendo assim preventivo à prática de alguns crimes, como os que visam a obtenção de bens materiais alheios.

Destarte, o direito penal e a cominação de penas pelo cometimento de fato criminoso são orientadas segundo as relações econômicas capitalistas e concretizam sua função com base no princípio da retribuição equivalente, e a responsabilidade penal é equivalente ao tempo de encarceramento, calculado com fundamento no tempo gasto para a produção da mercadoria. Assim, a função real da pena seria manter o estado das coisas e os valores das sociedades capitalistas, preservando-se assim as discrepâncias sociais, como também as dominações de classe. (SANTOS, 2010).

Portanto, a prisão seria o momento que culminaria com um processo seletivo que começaria anteriormente à intervenção do sistema penal, isto é, com a discriminação social e escolar, bem como pela intervenção dos institutos de controle dos desvios de menores, sendo a prisão a última etapa de um processo mais amplo de exclusão social promovida pelo sistema penal burguês. (BARATTA, 2002).

Nesse sentido corrobora Flauzina (2006):

[...] os sistemas escolar e penal operam com metodologias muito próximas, cumprindo ambos a função precípua de garantir as assimetrias sociais. A exemplo do que ocorre no âmbito do controle penal, o espaço da escola também tende a criar padrões hierarquizados, distribuindo o prestígio (reconhecimento intelectual, acesso aos círculos acadêmicos) aos indivíduos das classes dominantes e as sanções (reprovações, inserção em escolas de baixa qualidade) aos seguimentos vulneráveis. Sendo, portanto, um espaço fundamental para a marginalização social, o entendimento é de que há uma relação de complementaridade entre os sistemas escolar e penal. (FLAUZINA, 2006, p. 107).

Logo, sobre a instituição prisão esclarece Foucault (2014):

A forma-prisão preexiste à sua utilização sistemática nas leis penais. Ela se constituiu fora do aparelho judiciário, quando se elaboraram, por todo corpo social, os processos para repartir os indivíduos, fixá-los e distribuí-los espacialmente, classificá-los, tirar deles o máximo de tempo e o máximo de forças, treinar seus corpos, codificar seu comportamento contínuo, mantê-los numa visibilidade sem lacuna, formar em torno deles um aparelho completo de observação, registro e anotações, constituir sobre eles um saber que se acumula e se centraliza. A forma geral de um aparelho para tornar os indivíduos dóceis e úteis, por meio do trabalho preciso sobre o seu corpo, criou a instituição-prisão antes que a lei a definisse como pena por excelência. (FOUCAULT, 2014, p. 223).

Assim sendo, nessa perspectiva, é de muita importância a compreensão das ideologias que ditam a vida em sociedade, bem como do papel da conscientização através de uma educação que seja fundamentalmente libertadora, que fomente o combate ao conservadorismo e as desigualdades sociais.

Assim, de acordo com Bourdieu (2007), para que haja a conservação dos favorecidos em mais favorecidos, e no mesmo sentido, dos desfavorecidos em menos desfavorecidos, essencial se faz, que a escola desconsidere, no domínio de seu conteúdo, metodologia, técnicas de ensino etc., a desigualdade cultural entre os discentes das diferentes classes sociais. E, continua:

Ora, se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece a todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios. (BOURDIEU, 2007, p. 53).

Assim sendo, a escola colabora para perenizar as discrepâncias sociais, bem como legitima tais desigualdades. Isto é, converte as desigualdades de fato em desigualdades de direito, favorecendo a alta sociedade, pois permite aos fidalgos se justificar de ser o que é, a função mistificadora da “ideologia do dom”, mecanismo do sistema escolar e do sistema social, ludibriando os membros das classes dos despossuídos no destino que a sociedade lhes impõe, naturalizar sua condição de inferior. Em outras palavras, o seu destino escolar estaria estritamente ligado ao seu destino social, faseando o pensamento que o sucesso se deve apenas o trabalho e os dons. (BOURDIEU, 2007).

Nesse sentido, corrobora Freire (2019, p. 31):

Não são raras as vezes em que participantes destes cursos, numa atitude em que manifestem o seu “medo da liberdade”, se referem ao que chamam de “perigo de conscientização”. “A consciência crítica (dizem) é anárquica”. Ao que outros acrescentam: “Não poderá a consciência crítica conduzir a desordem?” Há, contudo, os que também dizem: “Por que negar? Eu temia a liberdade. Já não a temo!”.

Portanto, a práxis da educação em/para os direitos humanos, na educação escolar ou não escolar, perpassa por argumentações alicerçadas na ética e humanização de conflitos, discussões que agucem nos oprimidos o desejo de emancipação, de autonomia, de protagonista de seu destino, excluindo de sua consciência o ideário opressor.

3.2 O sistema prisional do estado de Pernambuco

No Relatório da *Human Rights Watch*, intitulado, “O Estado Deixou o Mal Tomar Conta: a Crise do Sistema Prisional do Estado de Pernambuco”, de outubro de 2015, expõe o quadro de desumanidade encontrado nas prisões do estado de Pernambuco.

As prisões brasileiras são um desastre quanto aos direitos humanos. Os presos – mesmo aqueles que não foram condenados – são frequentemente mantidos em celas superlotadas, onde proliferam a violência e as doenças. A superlotação nas prisões do estado de Pernambuco é especialmente cruel – elas abrigam três vezes mais detentos do que a sua capacidade, em condições perigosas, insalubres e desumanas (*Human Rights Watch*, 2015, p. 1).

As prisões em Pernambuco, assim como no geral em todo o país, possuem péssimas condições sanitárias e de arejamento. Há superlotação e falta de cuidados médicos apropriados, causando o alastramento de doenças entre as pessoas privadas de liberdade. Igualmente a contaminação pelo vírus da AIDS é 42 vezes maior que a média constatada na população brasileira; no mesmo sentido, a infecção pela tuberculose é próximo de 100 vezes maior. Existe carência de profissionais da saúde e medicamentos e ainda, os doentes frequentemente não são transferidos aos hospitais por insuficiência de escolta policial (*Human Rights Watch*, 2015).

A superlotação extrema e a falta de pessoal tornam impossível às autoridades penitenciárias exercerem um controle adequado dentro

das prisões. Para lidar com isto, adotaram a prática de delegar esse controle a um único preso em cada um dos pavilhões – áreas cercadas no interior das prisões que normalmente contém vários conjuntos de celas e mais de 100 detentos em cada um. Os presos escolhidos para esta função são conhecidos como "chaveiros", por receberem as chaves do pavilhão e das celas, sendo responsáveis pela manutenção da ordem ali dentro. Os agentes penitenciários controlam apenas a área externa dos pavilhões. Os chaveiros vendem drogas, extorquem dinheiro dos outros presos e exigem pagamentos em troca de lugares para dormir, de acordo com presos, egressos do sistema prisional, familiares e dois representantes do estado entrevistados pela Human Rights Watch. Eles também usam "milícias" compostas de outros presos para ameaçar e espancar aqueles que não pagam suas dívidas ou que questionam sua autoridade. Os agentes e autoridades do sistema prisional fazem vista grossa ou até participam das ações dos chaveiros em troca de propinas, de acordo com vários entrevistados, incluindo o diretor de um presídio (Human Rights Watch, 2015, p. 2).

Os chamados "chaveiros", vendem drogas diretamente ou ganham percentuais de vendas, ao autorizar outros presos a vendê-las. Crack, maconha e "gingibirra", uma cachaça artesanal fabricada na própria prisão, são bastante consumidos. Além disso, alguns "chaveiros" exigem dos presos uma cota semanal, ou melhor, um valor pecuniário extorquido à base de espancamentos (Human Rights Watch, 2015).

FOTO 01- Cela do Presídio Juiz Antônio Luiz L. de Barros - Recife/PE



Fonte: César Muñoz Acebes (2015)

A fotografia acima registra uma cela sem janelas na área de "castigo e espera", isto é, cela utilizada como forma de punição disciplinar, igualmente utilizada como cela provisória para os presos recém-chegados ao presídio, onde 37 presos são obrigados a dormirem no chão.

Ante espantosa desumanidade, conclui o Relatório da Human Rights Watch (2015), que as condições de vida nas prisões pernambucanas violam os Tratados de Direito Internacional ratificados pelo Estado brasileiro.

As autoridades brasileiras têm plena ciência dos abusos ocorridos no Curado, graças a uma coalizão de organizações não-governamentais (Pastoral Carcerária, Serviço Ecumênico de Militância nas Prisões, Justiça Global, e a Clínica Internacional de Direitos Humanos da Escola de Direito da Universidade de Harvard), que desde 2010 documenta violações de direitos humanos ocorridas ali. A coalizão submeteu uma petição ao Sistema Interamericano de Direitos Humanos e, em 2014, a Corte Interamericana de Direitos Humanos ordenou que o Brasil adotasse medidas provisórias, incluindo a garantia da segurança dos presos, agentes penitenciários e visitantes no Curado. (Human Rights Watch, 2015).

Desse modo, é que notadamente percebe-se que as escolas no âmbito prisional do estado de Pernambuco, são insólitas ilhas de esperança em um mar de agonia, uma vez que quando a pessoa privada de liberdade transpõe o portão escolar, deixa do lado de fora a condição de preso, assumindo a qualidade de discente.

Destarte, a Corte Interamericana de Direitos Humanos enuncia a Resolução de 28 de novembro de 2018, em face de medidas provisórias a respeito do Brasil no chamado Complexo Penitenciário do Curado, no Recife/PE, requereu ao Estado brasileiro que cada dia de pena nesse complexo prisional fosse computado em dobro, haja vista o reconhecimento pela Corte Internacional do descumprimento da legislação nacional, bem como internacional no que se refere ao aprisionamento e a dignidade humana.

Assim sendo, nossos tribunais superiores legitimaram a Resolução de 28 de novembro de 2018 da CIDH em sua integralidade, computando a contagem da pena em dobro, sendo tal complexo prisional desocupado e impedido de executar a pena privativa de liberdade, até realização de melhorias estruturais significativas.

Forçoso salientar o descaso das autoridades pernambucanas aos direitos humanos, infringindo as leis, como descreveu Achille Mbembe (2018), uma vez que

promoveu uma perversa necropolítica, isto é, hodiernas correntes políticas administrativas que sujeitam a vida ao poder da morte, pois há ainda muitas outras prisões nas mesmas condições.

3.3 As políticas de educação no sistema prisional de Pernambuco

A Constituição da República, consagra a educação enquanto direito público subjetivo, prevendo a responsabilização da autoridade competente em caso de não oferecimento do ensino fundamental obrigatório. Como também, a difusão do ensino médio, e a gratuidade do ensino público em todo o país (BRASIL, 1988).

Portanto, são objetivos da educação assegurados pela *Lex Mater*¹⁴, o desenvolvimento da pessoa, como também a devida formação para o exercício da cidadania, como também a qualificação deste mesmo cidadão para o trabalho. Esses objetivos educacionais são bem distintos dos apregoados pela LEP, uma vez que seus objetivos no que se refere à educação são a prevenção contra a prática de crimes e orientação ao regresso para convivência em sociedade, a alardeada “ressocialização”. Mas, como ressocializar quem nunca foi de fato socializado?

Contudo, nesse diapasão, a política pública de execução penal brasileira, tem por base três compilações de leis, o Código Penal - CP, onde são descritas as condutas tipificadas como criminosas e ainda determina suas respectivas sanções; o Código de Processo Penal – CPP, que tem como escopo determinar os procedimentos que o Judiciário deve considerar diante da ocorrência de uma conduta criminosa, desde a investigação policial até julgamento da conduta criminosa; e finalmente, a Lei de Execução Penal - LEP, que estabelece as circunstâncias em que a pessoa que sofre pena privativa de liberdade efetivamente executará a pena.

Por conseguinte, a execução penal tem por objetivo efetivar as determinações da sentença condenatória, proporcionando condições para a integração social do(a) condenado(a) e do(a) internado(a) (BRASIL, 1984). Ademais, para a realização deste dever ser, a reintegração social, a legislação penal vigente prevê que a assistência educacional à pessoa privada de liberdade, deva compreender a instrução escolar e a formação profissional do(a) preso(a) e do(a) internado(a) penitenciário, estabelecendo-se a obrigatoriedade do ensino fundamental. Também, do ensino

¹⁴ Do latim – Lei mãe (Constituição Federal de 1988).

médio, regular ou supletivo, e que este sistema educacional integre-se à unidade da federação que esteja ligado (BRASIL, 1984).

Portanto, a assistência educacional tem por objetivo oportunizar às pessoas presas melhores condições para se readaptar à sociedade, preparando-o para o retorno à vida em liberdade de forma mais ajustada, conhecendo ou aprimorando certos valores de interesse comum (MARCÃO, 2021).

Com efeito, diante dos dilemas e contradições do ideal educativo e o real punitivo, pergunta-se o que pode fazer a educação escolar com funcionamento dentro das unidades prisionais? Categoricamente responde Freire (1995) “[...] não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa” (FREIRE, 1995, p. 96). Isto é, não se pode esperar que a educação na esfera prisional solucione todas as injustiças sociais suportadas pelo infrator penal durante toda sua vida. Todavia, uma abordagem pedagógica humanista e libertadora será o diferencial para o recomeço. Assim, o discente será capaz de se colocar em um lugar mais crítico em relação à sociedade, ter a capacidade de questionar as verdades impostas, de analisar e pensar criticamente e de se posicionar de forma ética diante de suas escolhas. (ONOFRE, 2015).

Portanto, é significativo destacar, que a educação tem capacidade de contribuir para a (re)socialização das pessoas privadas de liberdade, capaz de cooperar na construção de uma cidadania ativa e crítica, além de formar cidadãos conscientes, habilitados e capazes (TEIXEIRA, 2007).

Mas, enquanto a sociedade não despertar, e vir a fomentar maneiras de reduzir a desigualdade social e econômica, proporcionando dignidade ao cidadão da periferia, a problemática da violência continuará afligindo a todos indistintamente (CUNHA, 2010). Portanto, necessário se faz a participação de toda a sociedade no processo de reorganização e efetivação da legislação da execução da pena, pois hoje o delinquente está contido nas prisões, mas, cedo ou tarde estará em liberdade, contudo, perdura implacável dúvida, retornará melhor ou pior?

Destarte, a escola no âmbito prisional proporciona aos discentes presos a capacidade de interrelacionarem-se de maneira mais transparente entre si e com seus professores, haja vista que as agruras do cárcere se tornam momentaneamente esquecidas, sendo uma excelente ocasião para o exercício prático da socialização (ONOFRE, 2007).

FOTO 02 - Sala de aula da Escola Olga Benário Prestes – (Colônia Penal Feminina do Recife)



Fonte: Portal Aprendiz (2019)

A fotografia 02 evidencia uma sala de aula em presídio feminino do Recife em plena atividade pedagógica, destacando a assistência pessoal proporcionada às discentes pelas professoras.

FOTO 03 - Sala de aula da Escola Dircélio Ferreira de Paiva Jr (Presídio de Arcoverde/PE)



Fonte: SERES/PE (2019)

A fotografia 03 destaca uma sala de aula em um presídio masculino no Sertão do estado de Pernambuco, onde se observa apetrechos didáticos afixados na parede com intuito de alfabetização.

QUADRO 01. População Prisional x População em Atividade Educacional no Brasil no ano de 2022

Ensino regular	Alfabetização	15.866
	Ensino Fundamental	57.417
	Ensino Médio	30.026
	Ensino Superior	1.959
Atividades complementares		249.790
Cursos profissionalizantes		13.374
Remição pelo estudo e esporte		105.381

População em Atividade Escolar		473.818 - 72,37%
População Prisional Total		654.704 – 100%

Fonte: SISDEPEN (2022)

O quadro 01 apresenta os dados do último levantamento do Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional em 2022, quando Brasil possuía 654.704 pessoas condenadas à pena privativa de liberdade, e onde 72,37% desta população encarcerada estaria vinculada em algum tipo de atividade educacional, dentre aquelas de ensino regular, cursos profissionalizantes, atividades complementares (como videoteca e demais atividades de lazer/ cultura) e remição pelo estudo e esporte. Tornando-se evidente a demanda das pessoas presas pela educação escolar no âmbito sistema prisional.

No que tange ao estado de Pernambuco, de fato e de direito há escolas em prisões, uma vez que existe a formalização de convênio entre a Secretaria de Educação – SEE/PE e a Secretaria Executiva de Ressocialização - SERES, que é ligada à Secretaria de Justiça e Direitos Humanos – SJDH/PE.

Desta forma, as escolas que funcionam dentro de unidades prisionais no estado de Pernambuco, são classificadas como escolas de pequeno porte, isto é, possuem até 800 (oitocentos) alunos¹⁵, e, mesmo funcionando dentro das prisões, respondem administrativamente à Secretaria de Educação, restando à Secretaria Executiva de Ressocialização, a realização da segurança prisional, efetuando visitas esporádicas à escola.

Ou seja, passando o portão da escola, a pecha de criminoso, fica para trás, galgando a pessoa a condição de aluno(a), visto que, não há grades em salas de aula, usos de algemas, nem câmeras de vigilância no interior das salas de aulas.

Ademais, tais escolas disponibilizam três turnos diários, pela manhã e tarde com aulas de 50 min e à noite com aulas de 40 min. Como exposto no quadro abaixo.

¹⁵ Lei Estadual de Pernambuco nº 12.944/2005 (Dispõe sobre a forma de cálculo das gratificações de representação das funções técnico-pedagógicas do magistério da rede pública estadual).

QUADRO 02: Horários das aulas nas escolas dentro de unidades prisionais no estado de Pernambuco

TURNO	HORARIO
Manhã	8:00 as 8:50; 8:50 as 9:40; 9:40 as 10:30; 10:30 as 11:20; 11:20 as 12:10.
Tarde	12:40 as 13:30; 13:30 as 14:20; 14:20 as 15:10; 15:10 as 16:00; 16:00 as 16:50
Noite	17:00 as 17:40; 17:40 as 18:20; 18:20 as 19:00; 19:00 as 19:40; 19:40 as 20:20,

Fonte: Quadro construído pelo autor com dados coletados em escola na Penitenciária Agroindustrial São João (Município de Itamaracá-PE).

Não há determinação para realização de intervalo ou realização de merenda que é elaborada pela escola, e, quando preparada fornecida aos discentes nas próprias salas de aula, com a supervisão dos(as) docentes.

A gestão das atividades é feita por uma equipe gestora composta por: diretor(a), vice-diretor(a) e secretário(a), todos(as) obrigatoriamente do quadro efetivo estadual; equipe docente: composta por professores(as) efetivos(as) estaduais e professores(as) temporários(as); bem como funcionários(as) de empresas terceirizadas para a elaboração de merendas e higienização do prédio. Também, os (as) discentes recebem fardamento, material escolar (caderno, lápis, lapiseira, caneta, régua, bolsa), além da merenda de cardápio variado diariamente.

Ainda, para lecionarem nas escolas situadas em prisões no estado de Pernambuco, segundo o Decreto/PE nº 52.923/2022, aos professores e professoras efetivos(as) e contratados(as) por tempo determinado, com jornada laboral mensal de 200 (duzentas) horas-aula ou 150 (cento e cinquenta) horas-aula, lotados(as) e em efetivo exercício nos centros de ensino no âmbito do sistema prisional, farão jus a uma gratificação no valor nominal de R\$ 2.357,00 (dois mil, trezentos e cinquenta e sete reais). Conquista da categoria de professores(as) que desde o ano 2012 obtiveram tal reconhecimento.

Quanto a modalidade de ensino disponibilizada nas escolas com funcionamento em unidades prisionais em Pernambuco, há oferta da educação básica, Educação de Jovens e Adultos - EJA, de responsabilidade da Secretaria de

Educação e Esportes em convênio com a Secretaria de Justiça e Direitos Humanos, sendo garantido a Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Ensino Fundamental (Módulos I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII) e no Ensino Médio (Módulos 1º, 2º e 3º), como fundamenta o art. 37 da Lei nº 9.934/1996 (LDB), que a educação de jovens e adultos se destina às pessoas que não dispuseram de ingresso ou prosseguimento nos estudos nos ensinos fundamental e médio em idade própria, bem como, que a EJA deverá associar-se de preferência com a educação profissional.

Nessa esteira, a Lei n. 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), em seu anexo, quando trata das metas e estratégias, na Meta 9, Estratégia 9.8; Meta 10, Estratégia 10.10.; regulamenta a EJA nas prisões brasileiras:

Meta 9. Estratégia 9.8) assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração. [...]; **Meta 10. Estratégia 10.10) orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras** e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração (BRASIL, 2014). (Destaque nosso).

Destarte, como consubstanciado na legislação educacional, é garantido às pessoas presas a disponibilização de vagas para o ensino fundamental e médio na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), e ante a especificidade da docência em escolas em prisões, deve-se assegurar formação específica dos professores. Contudo, essa formação específica ainda não foi colocada em prática aos docentes lotados em prisões em Pernambuco.

Nesse sentido, esclarece Julião (2007, p. 7):

O direito à educação de homens e mulheres não pode continuar a ser negado como mais uma punição, já que tal punição, quando definida pela Justiça, passa a ser cumprida. Mas é certo pensar que o direito à educação — como direito fundamental e humano — negado a tantos homens e mulheres, se cumprido como dever pelo Estado, talvez pudesse ter contribuído para a humanização e a formação desses sujeitos e, quem sabe, reduzido o índice de delitos. Portanto, impõe-se aos educadores, de posse desses subsídios, participar do debate sobre os rumos tomados pelas políticas contemporâneas de execução

penal no atual contexto sócio-político-econômico-cultural.

Igualmente, a Lei do Estadual nº 15.755/2016, que instituiu o Código Penitenciário do Estado de Pernambuco, em seu art. 75, § 1º, quando trata do direito educacional, fundamenta tal direito nas leis nacionais e tratados internacionais, destacando que “o ensino fundamental e médio será obrigatório, integrando-se ao sistema escolar estadual, em consonância com o regime de trabalho do estabelecimento penal e com as demais atividades socioeducativas e culturais”. (PERNAMBUCO, 2016).

Em vista disso, com relação ao funcionamento de escolas em unidades prisionais em Pernambuco, existem 18 (dezoito) escolas inseridas em prisões e 1 (uma) única escola em funcionamento em hospital de custódia para tratamento psiquiátrico, perfazendo um total de 19 (dezenove) escolas em funcionamento em unidades prisionais, como pode se ver no quadro abaixo:

QUADRO 03: Escolas com funcionamento em unidades prisionais no estado de Pernambuco

ESCOLA	LOCAL	Obs.
Escola Estadual Professor Joel Pontes	Recife	Prisão masculina
Escola Estadual Nossa Senhora das Graças	Recife	Prisão masculina
Escola Estadual Olga Benário Prestes	Recife	Prisão feminina
Escola Estadual Irmã Dulce	Abreu e Lima	Prisão feminina
Escola Estadual Dom Hélder Câmara	Igarassu	Prisão masculina
Escola Estadual Juiz Luiz Antônio Lins de Barros	Itamaracá	Prisão masculina
Escola Estadual Médico Ruy do Rego Barros	Itamaracá	Funcionamento em hospital de psiquiátrico (para ambos os sexos)
Escola Estadual Poeta Olegário Mariano	Itamaracá	Prisão masculina
Escola Estadual Padre André Albert	Palmares	Prisão masculina

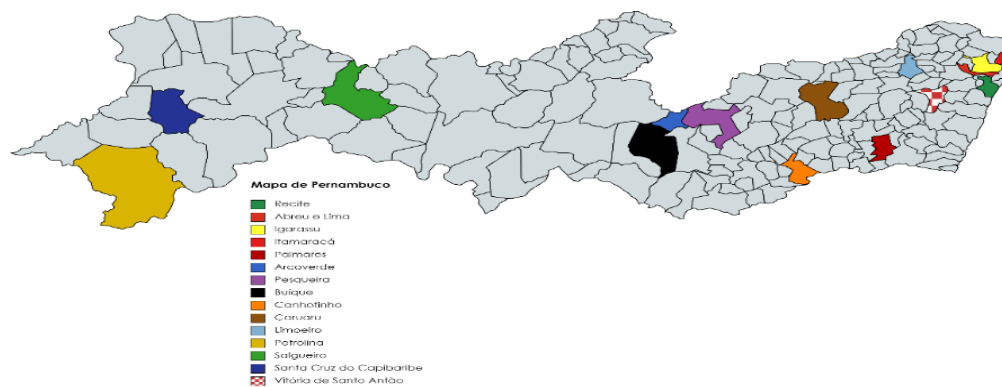
Escola Estadual Dircélio Ferreira de Paiva Jr.	Arcoverde	Prisão masculina
Escola Estadual Odete Andrade Alves	Pesqueira	Prisão masculina
Escola Estadual Vigário João Inácio	Buíque	Prisão masculina
Escola Estadual Monsenhor Ademar Mota	Canhotinho	Prisão masculina
Escola Estadual Gregório Bezerra	Caruaru	Prisão masculina
Escola Estadual Paulo Freire	Limoeiro	Prisão masculina
Escola Estadual Bento XVI	Petrolina	Prisão masculina
Escola Estadual Professora M ^a da Conceição Cisneiro Sampaio	Salgueiro	Prisão masculina
Escola Estadual Dr. Adilson Bezerra de Souza	Santa Cruz do Capibaribe	Prisão masculina
Escola Estadual Amélia Coelho	Vitória	Prisão masculina

Fonte: Quadro construído pelo autor a partir de dados coletados na SERES/PE.

Destacamos dos dados do quadro 03 a existência de 18 escolas com funcionamento em prisões e 1 escola funcionando em hospital psiquiátrico. Ao todo são 2 escolas para o sexo feminino, 16 para o sexo masculino, e 1 mista, para ambos os sexos no hospital psiquiátrico.

Para uma visualização geográfica da localização das escolas no estado de Pernambuco destacamos o mapa abaixo:

Figura 01 - Municípios de Pernambuco com escolas em prisões



Fonte: Figura elaborada pelo autor a partir de dados coletados no site da SERES/PE

No estado de Pernambuco não há prisões federais, há 37 prisões e um hospital psiquiátrico para infratores da lei penal mantidos pelo Governo do Estado, contudo atualmente há um déficit de 19 escolas (ou espaços escolares) que deveriam estar funcionando nas chamadas cadeias públicas municipais (pequenas prisões para indiciados por crimes esperando por julgamento), que no estado de Pernambuco são 19, desrespeitando a legislação da execução penal vigente, quando normatiza a remissão da pena pelo estudo (BRASIL, 1984).

Assim sendo, depreende-se que no estado de Pernambuco, o recurso educacional ainda é subutilizado, haja vista que carece de mais fomentos estatais, no que concerne à construção e aparelhamento de escolas em unidades prisionais, uma vez que descumpre a LEP, quando determina que a pessoa privada de liberdade que ainda não foi julgada, mesmo nessa condição de preso provisório, poderia diminuir o tempo de sua pena pela remição pelo estudo (BRASIL 1984), bem como carece de uma política pública de formação específica para a labuta em presídios, aos trabalhadores e trabalhadoras em educação que atuam no âmbito prisional.

3.4 O instituto da remição da pena e seu vínculo com a escola na prisão

Como acertadamente estabelece a nossa Constituição Federal de 1988, art. 5º, XLVII, b, no Brasil não existirá aplicação de penas de caráter perpétuo (BRASIL, 1988). Ou seja, em algum momento o apenado deve deixar o cárcere.

Com efeito, no tocante à remição de pena pela prática escolar, trata-se de um mecanismo jurídico, criado por meio do Projeto de Lei Complementar nº 265/2006, aprovado pelo Congresso Nacional, dando origem à Lei nº 12.433/2011, que por sua vez alterou a LEP, institucionalizando a remição de parte da pena pelo estudo, fortalecendo assim as políticas educacionais para o sistema penitenciário, propiciando um discurso oficial por parte do Estado da escolarização como meio ressocialização às pessoas privadas de liberdade.

Nessa perspectiva, percebe-se por que a luta por direitos humanos nos espaços de aprisionamento, toma a forma de militância em prol de consolidar novas práticas para sistema carcerário, privilegiando mormente, a luta pela educação nas prisões e a adoção do dispositivo da remição da pena educacional (TORRES, 2019).

Contudo, antes da alteração da LEP sobre a remição pelo estudo, só havia no Brasil a chamada remição pelo trabalho, ou seja, a pessoa presa em regime fechado ou semiaberto, só podia remir, diminuir uma parte da duração da pena imposta pelo magistrado com o efetivo exercício da prática do trabalho. Na razão de a cada três dias de trabalho, diminui-se um dia de pena. Com o advento da remição pelo estudo, desde 2011, diminui-se uma parte do tempo de duração da pena imposta com a frequência à escola. Na razão de a cada doze horas de frequência escolar, de um dia a menos de pena, para o ensino fundamental, ensino médio, ensino profissionalizante, ou ensino superior, fracionadas, no mínimo, em três dias (BRASIL, 1984).

Desta forma, no que se refere às remições pelo trabalho e estudo, trata-se de uma conquista de dignidade, pois constitui um avanço no sentido da reafirmação do direito à educação na contribuição para a práxis de uma educação libertadora não só do corpo, como também da alma.

Igualmente, em vista do êxito da prática do instituto da ressocialização, atualmente, há a chamada remição pela leitura, estipulada pelo Conselho Nacional de Justiça por força da Resolução n. 391/2021, onde o Poder Judiciário reconhece o

direito à remição por meio de práticas sociais e pedagógicas nas prisões. Assim sendo, o direito à remição de pena pela leitura de obras literárias, a razão de para cada obra lida equivalerá a remição de quatro dias a menos na pena, limitando-se, no prazo de 1 (um) ano, a até doze obras lidas e devidamente avaliadas, assegurando-se a possibilidade de diminuir o total de quarenta e oito dias a cada período de doze meses (BRASIL, 2021). Sendo, portanto, mais uma forma de contribuição a somar-se com as remições pelo trabalho e pelo estudo, que podem ser praticadas concomitantemente, mediante disponibilização estatal e vontade pessoal de cada indivíduo preso.

Assim, no que concerne aos processos sociais que conduziram a institucionalização da remição pelo estudo, dois movimentos recentes tiveram um impacto sobre a temática prisional brasileira, a superlotação com a falta de investimentos nas infraestruturas e na formação e contratação de agentes públicos de segurança. Bem como, a influência da política de segurança implementada nos Estados Unidos da América - EUA, intitulada de “tolerância zero”. Paralelamente a esse processo de endurecimento, que resulta fatalmente na superlotação, inicia-se a aplicação do instituto da remição por estudo (TORRES, 2019).

3.5 E a prisão ressocializa alguém?

No que concerne à aplicação das penas aos infratores da lei penal, existem algumas teorias que buscam explicar a finalidade da pena, como por exemplo a teoria absoluta, também denominada de teoria retribucionista, que define o fim da pena como sendo a punição, ou seja, a compensação pelo mal praticado, não existindo qualquer preocupação com o delinquente, e a sanção se aplicaria a recompor a ordem pública transformada pela infração; já, a teoria relativista, de caráter utilitarista, defende o fim exclusivamente prático da pena, isto é, prevenção geral. Assim, a pena já não é uma punição, mas uma oportunidade para o criminoso de se redimir e ressocializar-se, e a segregação seria um imperativo de proteção da sociedade, tendo em vista a periculosidade deste; a teoria mista ou intermediária, defende que a pena, por natureza tem o efeito de retribuição, tem sua condição moral, mas seu intuito não é simplesmente a precaução, mas um mesclado de educação e repreensão (MIRABETE, 2017).

Destarte, modernamente, a ideia essencial da reintegração há de unir-se, forçosamente, com a hipótese da progressiva humanização e liberação da execução penal, resguardadas determinações como permissões de saída, o trabalho externo e o regime aberto. E assim, a execução da pena deve estar programada de modo a corresponder à ideia de humanizar, além de punir.

Nesse sentido, a concepção essencial da “ressocialização” necessita unir-se, forçosamente, com a proposição dos direitos humanos, e a liberação gradual do executado penalmente, sendo mantidas medidas como permissões de saídas temporárias, o trabalho externo, bem como os regimes abertos. Assim, a execução da pena deve estar programada de modo a corresponder à ideia de humanização, além de punição.

Assim, segundo Foucault (2014), os métodos disciplinares permitem controlar minuciosamente as operações corporais, uma vez que realizam a submissão constante das forças, impondo-se uma relação de docilidade e de utilidade. Ou seja, essas disciplinas são em verdade formas gerais de dominação. Todavia, de forma diferente da escravidão e da domesticidade, a primeira fundamentada na relação de apropriação dos corpos, e a segunda no argumento que se trata de uma dominação constante e plena. Assim a disciplina busca a formação de uma política de coerções, relação que força a obediência e utilidade, fabricando corpos submissos e exercitados, isto é, corpos dóceis. E, sabe-se que a escola moderna muito contribuiu para a entrada do corpo humano na “mecânica do poder”:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. (FOUCAULT, 2014, p. 135).

Na mesma toada acrescenta Han (2020, p. 34), que “O poder disciplinar é um poder normativo que submete o sujeito a um conjunto de regras, obrigações e proibições, eliminando desvios e anomalias”.

Ademais, para o exercício da disciplina foi criado um dispositivo de vigilância, que induzisse os efeitos do poder, técnicas de vigilâncias múltiplas. Assim,

desenvolveu-se uma problemática: “Uma arquitetura que não é feita simplesmente para ser vista, ou para vigiar o espaço exterior, mas para permitir um controle interior, articulado e detalhado” (FOUCAULT, 2014, p. 169).

Assim sendo, no que tange ao espaço escolar, esclarece Foucault (2014), que a classe se converte à uniformidade, ou seja, se constitui de elementos individuais que se colocam lado a lado ante ao prisma do docente. Ademais, a disposição por fileiras, determina a extensa forma de partilha dos discentes na ordem escolar. Assim, “filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a um em relação em relação a cada tarefa e cada prova, colocação que ele obtém de semana e semana, de mês e mês, de ano e ano” (FOUCAULT, 2014, p. 144), estabelecendo lugares individuais, produzindo-se assim uma hierarquia do conhecer ou do potencial.

Desta forma, entende Foucault (2014) que os sistemas disciplinares se intensificam no espaço vazio deixado pelas leis, pois refreiam um conjunto de comportamentos que se evadiam aos sistemas de castigo, e conclui:

Na oficina, na escola, no exército, funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo, é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve e privações ligeiras e a pequenas humilhações. (FOUCAULT, 2014, p. 175).

Isto significa, que as formas mais leves de condutas tornaram-se penalizáveis, e que as mínimas coisas possaram a ser punidas. E, por sua vez, o ser humano se encontra preso em um todo punível-punidora (FOUCAULT, 2014).

Ademais, alerta Foucault (1982) que frequentemente se crer que a prisão era um determinado tipo de depósito para infratores da lei penal, e que por sua vez, teriam que reformá-las, para serem utilizadas como meio de transformação dos indivíduos. Ocorre que isso não é verídico, haja vista que desde o início a prisão deveria ser um dispositivo tão sofisticado quanto a escola, o quartel ou o hospital e proceder com precisão sobre o sujeito. Contudo, o malogro foi instantâneo. Desde 1820 se percebe que a prisão ao invés de transformar os delinquentes em pessoas idôneas, efetivamente produz novos delinquentes ou acentua mais ainda a situação de criminoso.

E, destaca ainda Foucault (1982):

Foi então que houve, como sempre nos mecanismos de poder, uma utilização estratégica daquilo que era um inconveniente. A prisão fabrica delinquentes, mas os delinquentes são úteis tanto no domínio econômico como no político. Os delinquentes servem para alguma coisa. Por exemplo, no proveito que se pode tirar da exploração do prazer sexual: a instauração, no século XIX, do grande edifício da prostituição, só foi possível graças aos delinquentes que permitiram a articulação entre o prazer sexual cotidiano e custoso e a capitalização. (FOUCAULT, 1982, p. 75).

E assim conclui Foucault (2020), que o ostensivo fiasco da prisão, não falha em seu objetivo, longe disso, pois seria fingimento ou inocência crer que a lei é feita para todos, é mais sensato admitir que ela é feita para alguns e se emprega a outros. Na origem ela exige de todos os indivíduos, mas, de fato, se dirige, sobretudo às classes menos favorecidas. Melhor dizendo, “a lei e a justiça não hesitam em proclamar sua necessária dissimetria de classe”. (FOUCAULT, 2014, p. 271).

Assim sendo, no que se refere às prisões, Foucault (2014) demonstra que tais instituições dispõem de procedimentos internos de correção que excedem a penitência da “alma”, atacando na padronização do corpo do condenado, utilizando-se de coação estimulada por uma “educação total”, que vem a regular todos os movimentos corporais. Então, a prisão passou a ser caracterizada como o castigo que iguala todas as pessoas.

Entretanto, discorda do pensamento de Foucault, Oliveira (2011), haja vista que quando obteve consciência do problema da violência policial endêmica no Brasil, em desfavor de cidadãos comuns, de criminosos ou suspeitos comuns, por força de reiterados estereótipos como pretos ou pardos, pobres, habitante de favelas ou periferias.

Melhor dizendo:

[...] diferentemente do que ocorreu na Europa, não tivemos aqui uma sociedade disciplinar – ou “civilizada”, no termo de Elias, ou “apaziguada”, como quer Chesnais –, mas uma sociedade violenta, uma sociedade onde nunca houve a universalização da escola, onde os aparelhos da justiça penal sempre foram brutais e muito pouco eficazes, para dizer o mínimo, e onde, finalmente, uma imensa força de trabalho, miserável e informal, não possibilitou – e possibilita cada vez menos, em um planeta dominado pela revolução tecnológica e pela globalização – a constituição de um mundo do trabalho

hegemonicamente enquadrado pelo dispositivo da fábrica (OLIVEIRA, 2011, p. 334).

Ademais, os estabelecimentos prisionais promovem violência, despersonalizando os indivíduos, sendo as rotinas impostas aos condenados o que mais assevera o desrespeito aos direitos de qualquer ser humano à vida. Portanto, na prisão, acentuam-se as repressões, ameaças, desumanidade, falta de privacidade, depressão. (ONOFRE, 2007).

Mas, a chamada reintegração social apregoada em lei tem sérias dificuldades de concretização, conservando-se no campo do dever ser da norma jurídica apenas, pois, segundo o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias o quantitativo de pessoas presas no Brasil de janeiro a junho de 2022 era de 654.704, e o déficit de vagas nas prisões no mesmo período era de -191.799¹⁶, muito atentando à dignidade da pessoa privada de liberdade, pois o encarceramento está sendo realizado, ocasionando assim a chamada superlotação. Ademais, no que se refere a raça/cor, e a população que cumpre pena, a percentagem de pessoas negras (pretos e pardos) no sistema prisional era de 67.81%¹⁷, ratificando, assim, que o perfil das pessoas presas é majoritariamente de jovens pretos e pardos.

Assim, é a partir dessa perspectiva que Flauzina (2006) comenta como os mecanismos de eliminação das vidas negras se aprimoraram na conjuntura neoliberal:

Mas a manipulação do sistema penal para a contenção do contingente negro no interior da pauta neoliberal não se restringe em absoluto ao âmbito do controle policial. Um outro espaço de central importância para a reprodução das assimetrias raciais e a criminalização desproporcional da população negra no Brasil é o ocupado pelas agências judiciais. Em primeiro lugar, é importante ter em mente o papel que tem sido cumprido pelos agentes que compõem as instâncias do Judiciário, enquanto indivíduos submetidos a um intenso processo de burocratização. Esse tipo de mecanismo faz com que os juízes, treinados para a assunção de uma identidade distorcida, assentada numa imagem equivocada do alcance de seu poder, se vejam compelidos a seguir rígidos padrões de comportamento e julguem de acordo com parâmetros de consentimento que necessariamente o distanciam da realidade dos grupos vulneráveis. (FLAUZINA, 2006, p. 88).

¹⁶ Último Censo, jan. a jun. 2022. DEPEN/SISDEPEN.

¹⁷ Idem.

Complementa Mbembe (2014), no que concerne ao Negro, esta denominação foi criada para exprimir o sentimento de marginalização. “Humilhado e profundamente desonrado, o Negro, é na ordem social da modernidade, o único de todos os humanos cuja carne foi transformada em coisa, e o espírito em mercadoria – a cripta viva do capital” (MBEMBE, 2014, p. 19). Ou seja, “as formas contemporâneas que subjuguam a vida ao poder da morte (necropolítica) reconfiguram profundamente as relações entre resistência, sacrifício e terror. [...] nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o estatuto de ‘mortos vivos’” (MBEMBE, 2018, p. 71).

Nesse sentido, relaciona Wacquant (2003), ao fazer uma analogia entre o sistema punitivo dos Estados Unidos com o sistema punitivo do Brasil, afirma que a prisão norte-americana, como as prisões brasileiras, traz as marcas da escravidão, “Lá como cá, a clientela do sistema penal é recrutada no exército de jovens negros e/ou pobres (ou quase negros de tão pobres)” (WACQUANT, 2003, p. 11).

E, denuncia Wacquant (2001, p.11):

O sistema penitenciário brasileiro acumula com efeito as taras das piores jaulas do Terceiro Mundo, mas levadas a uma escala digna do Primeiro Mundo, por sua dimensão e indiferença estudada dos políticos e do público: entupimento estarrecedor dos estabelecimentos, o que se traduz por condições de vida e de higiene abomináveis, caracterizadas pela falta de espaço, ar, luz e alimentação (nos distritos policiais, os detentos, frequentemente inocentes, são empilhados, meses e até anos a fio em completa ilegalidade, até oito em celas concebidas para uma única pessoa, como na casa de detenção de São Paulo, onde são reconhecidos pelo aspecto raquítico e tez amarelada, o que lhes vale o apelido de “amarelados”); negação de acesso à assistência jurídica e aos cuidados elementares de saúde, cujo resultado é a aceleração dramática da difusão da tuberculose e do vírus HIV entre as classes populares; violência pandêmica entre detentos, sob a forma de maus-tratos, extorsões, sovas, estupros e assassinatos em razão da superlotação superacentuada, da ausência de separação entre as diversas categorias de criminosos, da inatividade forçada (embora a lei estipule que todos os prisioneiros devam participar de programas de educação ou de formação) e das carências da supervisão.

Ocorre, que além de tudo isto, o mais degradante, é o cometimento de atrocidades pelas autoridades, perpassando desde cotidianas brutalidades, à prática de tortura institucionalizada. Concebendo-se ao aparelho carcerário brasileiro, a pecha de agravador da instabilidade e da pobreza das famílias, quando sequestra

seus membros com intento da criminalização e fomento da cultura da desconfiança (WACQUANT, 2001).

A vista disso, em relação à educação, no âmbito escolar os procedimentos disciplinares atuam ao mesmo tempo, como dispositivos para ajustar o discente em formação de fileiras, disposição de carteiras, rigor de horários. E como operadores pedagógicos, como a realização de testes, prática de habilidades, aferição de capacidades. Portanto, desse modo, tem-se um tipo de saber sobre o sujeito, que possibilita situá-lo em relação aos outros. De posse de tais informações, segrega-se o indisciplinado, o problemático, dentre outros, passíveis de punição corretiva, uma vez que são mensurados. Esses instrumentos reproduzem o poder na escola e consequentemente são aplicados nos discursos, práticas e conhecimentos (ARAÚJO, 2014).

4. FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO SISTEMA PRISIONAL NO ESTADO DE PERNAMBUCO

Para Gadotti (2011), a formação continuada de professores e professoras não deve ser encarada como mera aquisição de novas técnicas, ou atualização de métodos pedagógicos apenas. Longe disso, deve ser concebida pela ponderação crítica sobre a práxis, não se limitando ao cotidiano da sala de aula, examinando diversos assuntos subjacentes à escola, com o intuito de libertação das pessoas. Em outras palavras, a formação continuada deve estar focada na escola, sem ser exclusivamente escolar.

E, ainda destaca que:

Os sistemas de ensino investem na formação individualista e competitiva do professor, quando o mais importante é a formação para um projeto comum de trabalho, a **formação política do professor**. Mais do que uma formação técnica, a função do professor necessita de uma formação política para exercer com competência a sua profissão (destaque do autor). (GADOTTI, 2011, p. 43).

Assim sendo, ressalta Gadotti (2011), que se tem de destacar a importância da permuta de experiências entre os parceiros, através das narrativas de experiências, oficinas, grupos de trabalhos etc.

Nesse sentido, contribui Freire (1995): que a práxis do educador exige o pensamento crítico do pensar correto, compreende assim um dinamismo dialético entre o realizar e o pensar sobre o realizar. Ou seja, na formação continuada de docentes, o instante imprescindível é o da ponderação crítica sobre a ação.

4.1 O(A) educador(a) como agente sociocultural e político

No que tange a fundamentação jurídica que regulamenta o ensino da educação em direitos humanos é assegurado pela Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as instruções para as diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos, respaldadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; na Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011); na Constituição Federal de 1988; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei

nº 9.394/1996); no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014); no Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto nº 7.037/2009); e, no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006); em seu art. 2º normatiza:

art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas. (BRASIL, 2012).

Contudo, o mais significativo na Resolução nº 1/2012 do CNE para o presente estudo, é a “obrigatoriedade do estudo da educação em direitos humanos na formação inicial e continuada de todos os profissionais da educação, inclusive sendo componente obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais”, como fundamenta o art. 8º da Resolução nº 1 do CNE (BRASIL, 2012).

Destarte, é importante salientar, que a educação em direitos humanos, deve ser utilizada “na elaboração dos projetos políticos-pedagógicos (PPP); na construção dos regimentos escolares; no desenvolvimento de materiais didáticos e pedagógicos, bem como no modelo de ensino” (BRASIL, 2012).

Nessa confluência:

A Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 02/2015, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada **orientou os currículos das licenciaturas no Brasil, até o final do ano de 2019, na perspectiva dos direitos humanos como um tema que deveria transversalizar o currículo das licenciaturas no país.** Esse documento tem no seu bojo o reconhecimento de uma sociedade intercultural, com necessidade de visibilidade nos currículos de formação de professores, a partir da inclusão de algumas temáticas, tais como: direitos humanos, orientação sexual, educação para as relações étnico-raciais, educação indígena, educação quilombola, educação inclusiva, educação do sistema prisional, entre outras (MASCARENHAS E SILVA, 2023, p. 80). (Grifo nosso).

À vista disso, ensina Candau *et al.* (2014), que o educador formado sob a égide da educação em direitos humanos deve ser um agente sociocultural e político:

No mundo atual, a consciência universal dos Direitos Humanos é cada vez mais forte. No entanto, estes direitos, hoje tão proclamados, continuam sendo sistematicamente violados nas diferentes partes do mundo. A luta para estabelecê-los firmemente na consciência dos indivíduos e dos povos passa obrigatoriamente por processos educativos. Só assim é possível formar para a cidadania com possibilidade de construir uma sociedade mais democrática e justa (CANDAU *et al.*, 2014, p. 31).

Portanto, segundo Candau *et al.* (2014), desde o seu surgimento, por volta da década de 1980, que a educação em direitos humanos se destaca pela constituição e fomento de uma cultura de esclarecimento de direitos e que auxilie na consolidação da cidadania, bem como nos processos democráticos em todos os aspectos da vida dos seres humanos em sociedade. Todavia, na sociedade contemporânea capitalista, demarcada pelas políticas neoliberais, diversos espaços de formação docente são criados com o intuito de desenvolver profissionais que atuem na reprodução do sistema, ratificando a manutenção do *status quo*, e consequentemente, robustecendo o mercantilismo educacional, intensamente tecnicista.

Nesse sentido, no que tange ao mercantilismo educacional, retruca Gadotti (2011):

Acredito que a mercantilização da educação (educação como mercadoria, como negócio) é um dos desafios humanos mais decisivos da história atual. Só a educação poderá construir outra lógica, através da formação da consciência crítica, da educação cidadã contra a educação consumista, da luta incessante entre alienação e desalienação, entre conscientização e domesticação. Mas não basta afirmar que outro mundo é possível. É preciso mostrar como. (GADOTTI, 2011, p. 92).

Destarte, a diversidade é a propriedade basilar da humanidade. Por essa razão, não pode existir um único modo de reproduzir nossa vivência no planeta. O que há de universal é a pluralidade humana. E diante desta pluralidade revela-se a possibilidade da multiplicidade de mundos possíveis. Isto é, o neoliberalismo entende a educação como um negócio, alterando nossas identidades às de comuns clientes, desconsiderando o espaço público e a dimensão humanista da educação. Assim, a mercantilização da educação enfatiza o econômico em desfavor do humano. Mas, insurgindo-se a esse modelo, a educação para outros mundos possíveis reverencia e estima a diversidade, convive com a diversidade e fomenta a intertransculturalidade.

Todavia, o cerne da formulação neoliberal da educação é a negação do sonho e da utopia (Gadotti, 2011).

Igualmente, consolida Freire (2022b, p. 65):

Mecanicistas e humanistas reconhecem o poder da economia globalizada hoje. Enquanto, porém, para os primeiros nada há o que fazer em face de sua força intocável, para os segundos não é apenas possível, mas se deve lutar contra a robustez do poder dos poderosos que a globalização intensificou ao mesmo tempo que debilitou a fraqueza dos frágeis.

Assim sendo, Freire (2022b), em *Pedagogia da Indignação*, realiza uma verdadeira ode de combate ao sectarismo, de rejeição ao conservadorismo neoliberal, preconizando a negação da passividade perante a força de limitação da economia sobre o nosso comportamento pessoal e coletivo. Advertindo-nos de não renunciar à capacidade de pensar, de interrogar-se, de aferir, e de sonhar.

Nesse contexto, de acordo com Candau *et al.* (2014), idealizar o educador como agente sociocultural e político presume-se estabelecer uma visão em oposição a hegemonia, aperfeiçoando processos críticos de compreensão e execução nas diversas realidades para criação de distintas mentalidades. Nesse sentido, deve-se conceituar cultura e sua relação com o poder. Assim, entende-se por cultura, uma manifestação plural e multiforme, que caracteriza nosso modo de ser e de nos localizar no mundo. Ou seja, cultura é, “a maneira como cada grupo humano organiza a vida cotidiana, configura mentalidades, imaginários e subjetividades”. (CANDAU *et al.*, 2014, p. 33).

Portanto, elaborar uma cultura permeada pelos direitos humanos, implica uma formação que vai além da conscientização e da informação, requer a elaboração de processos educativos que permitam alterações de percepções, comportamentos e posicionamentos das diferentes pessoas que delas participam. Assim, a educação é concebida como uma atividade cultural, sendo capaz de criar cultura, capacitar culturalmente os diferentes personagens sociais, democratizando a sociedade. (CANDAU *et al.*, 2014).

Dessa maneira, acrescenta Freire (2002, p. 47) que: “[...] A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância.”

Ocorre que, estranhamente, em 2019 o Conselho Nacional de Educação pública a Resolução nº 02, determinando a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (DCN-BNC) retirando a educação em direitos humanos da formação dos professores no Brasil.

Assim sendo, denuncia Mascarenhas e Silva (2023, p. 83):

A Resolução CNE - 2/2019 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BNC Formação, 2019), documento que expressa a hegemonia do pensamento neoliberal, ratifica uma visão centrada nas competências e alinhada a uma perspectiva instrumental, sem aderência ao campo da educação em direitos humanos.

Por isso, a BNC Formação (2019), vem sofrendo severas críticas no campo acadêmico, uma vez que a proposta da Base Nacional Comum de formação adentra no caminho de ações dos governos que representavam grupos privatistas que se sustentaram no Conselho Nacional de Educação - CNE e colaboraram para a estimular uma agenda reacionária no campo educacional (MASCARENHAS E SILVA, 2023).

Dessa forma, indaga-se, a quem interessaria esse tolhimento da Educação em Direitos Humanos nos currículos de formação de professores e professoras?

4.2 Formação inicial e continuada de professores(as) e educação em/para os direitos humanos.

A construção da cidadania é uma das finalidades da escolarização, uma vez que concebe contribuir na formação de sujeitos de direito, e assim, a Educação em Direitos Humanos está avocada a se integrar em um sustentáculo essencial do ato de escolarizar-se. E, para esse fim, a formação de docentes nesta concepção é uma necessidade premente. Para tal feito, no âmbito das políticas públicas, a partir da apresentação Plano Nacional de Educação, concebido pelo Comitê Nacional de Educação, da Secretaria de Direitos Humanos, entidade ligada à Presidência da República, proporciona diversas atividades como seminários, cursos, publicações de textos e aparatos didáticos, em diversas regiões do Brasil, organizadas por

universidades e secretarias de educação estaduais e municipais, movimentos sociais, ONGs, dentre outras (CANDAU, 2014).

Nesse sentido, o Alto Comissariado de Direitos Humanos da ONU, determina como cerne e prevalência “a Educação em Direitos Humanos na Educação Superior, e na formação de Direitos Humanos de professores e educadores, servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares” (ONU, 2012. p.1). Dando-se destaque na formação de agentes multiplicadores (CANDAU, 2014).

Assim, no que concerne à formação de docentes em Direitos Humanos, não se deve apenas perpassar pelos conteúdos e matérias sobre a temática, além disso, é necessário a realização de práticas, utilização de adequados recursos didáticos e metodológicos, bem como participação social e política, diálogo, problematização, e a experiência individual de cada educador. Assim sendo, as universidades poderiam utilizar-se de três formas de trabalho: disciplinas que estimulem a discussão de metodologias atualizadas e contextualizadas, acerca de como tratar de direitos humanos em sala de aula; matérias históricas, que disponham de conhecimentos referentes à construção e à evolução destes direitos; e, estágios direcionados à prática educativa em direitos humanos (CHICARINO, 2016).

Destarte, ressalta Freire (2002, p. 25) que:

É preciso que, [...] desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina a aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.

Assim, entende Freire (2002), um determinado ensino que não tem como consequência a aquisição de conhecimentos, inválido é sua existência, uma vez que o ensinado não foi assimilado corretamente pelo aprendiz.

Contudo, no que diz respeito à formação continuada de educadores(as) em Direitos Humanos, consiste em um difícil procedimento que não pode ser compreendido como mero ajuntamento de conteúdos, seja com o auxílio de cursos, palestras ou seminários. Ao invés, deve-se utilizar da reflexão crítica sobre conteúdos

e práticas, promovendo a permanente construção e reconstrução de uma identidade profissional, na concepção da necessidade de se pensar na criação de métodos sistemáticos de formação continuada que oportunizem à escola, como o local desta formação. Uma vez que as rápidas mudanças sociais, necessitando-se de apropriadas técnicas mais modernas, criando-se práticas alternativas com maior entendimento de alunos e alunas, contribuindo-se assim, para a formação e cidadãos e cidadãs, agentes socioculturais e políticos (CANDAU, 2014).

Nesse sentido, Moura (2019), fortalece esta significação:

Não temos de saber todas as respostas para promover a educação para os direitos humanos; só temos de saber ajudar as pessoas, incluindo nós mesmos, a procurar as respostas. A abordagem dos direitos humanos feita, por vezes, de um ponto de vista estritamente legal, suscita conformismo, aborrecimento e uma sensação de incapacidade. Não é necessário ser um especialista em questões legais. O que é preciso é estar aberto à participação no processo de aprendizagem. Por essa razão, as abordagens pedagógicas mais bem-sucedidas na educação para os direitos humanos apontam, em grande parte, para uma participação ativa, recurso a técnicas de "role play", debates, discussão, dramatização e trabalho em pequenos grupos." (MOURA, 2019, p. 23).

No que concerne aos programas de formação continuada de professores, comumente tais eventos são realizados em local fora da escola, em que visam requalificar o rol de discursos dos professores e professoras, com a utilização de temáticas e métodos modernos. Contudo, esses acontecimentos reduzem a profundidade do conteúdo da educação para a democracia e os direitos humanos, transformando-os em triviais disseminação de conceitos apenas (CARVALHO, *et al.* 2004).

Complementando ainda, que:

Dentre inúmeros equívocos, vale ressaltar, em primeiro lugar, o fato de que a educação de valores fundamentais à vida pública não pode consistir meramente na transmissão de informações, tais como o conteúdo da Declaração dos Direitos do Homem ou os princípios a Constituição da República. Por certo, a posse dessas informações pode desempenhar um papel fundamental na elaboração de conceitos e práticas vinculados à educação para cidadania. Mas sua mera tematização não garante uma ação educativa vinculada a esses valores. Tampouco leva inexoravelmente à adesão, por parte dos alunos, de um modo de vida neles fundado. Pelo contrário, não é raro que a retórica democrática à qual se expõem os alunos

seja acompanhada de atos de discriminação, exclusão, enfim de toda a sorte de violações concretas de direitos. Assim, não raramente a escola acaba por contribuir para a manutenção de um enorme e indesejável fosso entre a proclamação de direitos e sua efetivação (CARVALHO, *et al.* 2004, p. 437).

Decerto que o(a) docente que efetivamente leciona, ou seja, que se esforça no ajuste entre a simples citação de palavras e a corporeidade do exemplo, trabalha os conteúdos na certeza do pensamento coeso (FREIRE, 2002).

Assim sendo, em regra, antes de discursos e pareceres, são as ações o que deve ser levado em conta, sobretudo na percepção de uma educação empenhada com os ideais e valores da cidadania, democracia e direitos humanos (CARVALHO, *et al.* 2004).

Nesse sentido, conclui Freire (2019, p. 116):

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

Isto é, tanto na formação inicial na graduação, como na formação continuada aos profissionais docentes, necessita perpassar pela “desnaturalização” da concepção que admite a transmissão de informações acerca de Direitos Humanos, apenas, que forçosamente considerar-se-á questões referentes à Educação em Direitos Humanos.

4.3 Direitos Humanos e formação continuada de professores(as) lotados em escolas no âmbito prisional no estado de Pernambuco.

O Plano Estadual de Educação – PEE, do estado de Pernambuco, concebido pela Lei nº 15.533/2015, com a vigência determinada pelo período de dez anos, a contar da data de sua publicação. Em seu art. 2º, quando trata das diretrizes do PEE, em seu inciso X, destaca:

Art. 2º [...] [...] [...]

X - **promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos**, à diversidade, à sustentabilidade socioambiental e ao valor da vida humana; (PERNAMBUCO, 2015). (Destaque nosso.)

No anexo único do PEE, quando discorre sobre metas e estratégias, em seu item 8.13, destaca que cabe ao estado pernambucano:

8.13. Garantir a construção e a implementação de currículo integrado, com a participação dos diferentes sujeitos, adequado à diversidade do campo, contextualizado, e que estimule a aprendizagem significativa e abrangente aos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino **na perspectiva dos direitos humanos** (PERNAMBUCO, 2015). (Grifo nosso).

No mesmo sentido, os itens 16.20. e 16.21, destacam que:

16.20. **Contemplar, nos cursos de formação inicial e continuada de professores**, temas contidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase); nas resoluções do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) **e da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH); e na Declaração Universal dos Direitos Humanos.**

16.21. Promover a adequada formação inicial e continuada dos **profissionais da educação envolvidos na educação em espaços de privação da liberdade** (PERNAMBUCO, 2015). (Destaque nosso).

À vista disso, o estado de Pernambuco, no que concerne ao arcabouço teórico normativo e à Educação em Direitos Humanos, se harmoniza com a Resolução nº 1 do CNE, na promoção e uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos. Mas, e na prática? Existe de fato algum processo de educação continuada em Educação em Direitos Humanos (oficinas, cursos, encontros de capacitação) para os professores e professoras que atuam em escolas com o funcionamento no sistema prisional?

Para responder ao presente iniciaremos análise de quatro documentos publicados no website da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco¹⁸ apresentadas no quadro abaixo:

¹⁸ <https://www.educacao.pe.gov.br/>

QUADRO 04: Análise documental

DOCUMENTOS	TEMAS
1.Educação de Jovens e Adultos	1. Introdução; 2. Linguagens; 3. Matemática; 4. Ciências da natureza; 5. Ciências humanas; e 6. Ensino religioso.
2.Orientação pedagógica para educação de jovens e adultos em prisões	1. Educação em Direitos Humanos; 2. Esporte, lazer e qualidade de vida; 3. Educação e o mundo do trabalho; 4. Vivenciando a arte; 5. Vivenciando a poesia.
3.Plano Estadual de Educação para pessoas privadas de liberdade e egressas do sistema prisional	Diagnóstico, o planejamento e a execução de ações de ampliação de oferta da Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, qualificação profissional e educação não formal, nos exercícios de 2021 a 2024.
4.Formação continuada para profissionais que atuam na educação em prisões	3 módulos temáticos sequenciais, nomeados de Identidade, Currículo e Avaliação.

Fonte: Quadro construído pelo autor a partir de dados coletados no website da SEE/PE

Nas próximas subseções trabalharemos com os temas propostos nos 4 documentos.

4.3.1 Currículo de Pernambuco da Educação de Jovens e Adultos e Ensino Fundamental do ano de (2021)

O caderno do currículo, do ano de 2021, é dividido em seis partes: 1. Introdução; 2. Linguagens; 3. Matemática; 4. Ciências da natureza; 5. Ciências humanas; e 6. Ensino religioso.

No item 1.1 A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, refere-se como uma conquista dos profissionais da educação e espelharia a construção democrática e colaborativa entre distintas instituições de práticas educativas. Ademais, coloca que:

O documento tem origem no Currículo de Pernambuco para o Ensino Fundamental, o qual, por sua vez, tem por base os Parâmetros Curriculares de Pernambuco – PCPE (2012), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN (2013) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, homologada em 2017 (PERNAMBUCO, 2021).

Acrescenta ainda, que no bojo de sua produção se fundamenta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, que instituiu a Educação de Jovens e Adultos-EJA, como categoria de ensino. E, como descreve no seu item 1.2 QUEM SÃO OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS? Responde que os sujeitos a quem se destina esta modalidade são aqueles que não tiveram acesso aos estudos ou não deram continuidade a eles nos Ensinos Fundamental e/ou Médio na idade própria, e que não são apenas jovens, adultos e idosos a integram. São também, trabalhadores com ou sem emprego, pessoas ainda não alfabetizadas, negros, indígenas, mulheres, LGBTQs, pessoas com deficiências, pessoas privadas de liberdade, entre outros, onde encontrarão na modalidade de ensino, consideração às suas carências, bem como a possibilidade de concretização do direito de instruir-se.

No seu item 1.3 CONCEPÇÕES SOBRE O CURRÍCULO, quando trata das concepções sobre o currículo, adota como referência os fundamentos epistemológicos da Educação Popular, considerando as dimensões da cultura e dos direitos humanos, que permitem a utilização do diálogo, a participação, a amorosidade e a conscientização como balizadoras nos processos de ensino e aprendizagem.

Já, no que concerne à formação continuada de docentes propriamente dita, modifica-se o entendimento, de formação continuada de docentes, para formação continuada de professores, e acrescenta, que:

Essa heterogeneidade precisa ser considerada no **delineamento de programas de formação permanente, visando fornecer elementos para o diálogo entre educandos(as) e educadores(as), levando em conta a historicidade desses sujeitos**. Por essa razão, a formação dos(as) professores(as) que atuam na EJA deve considerar a complexidade e a multiplicidade de identidades dos jovens, adultos e idosos que buscam a escola, valorizando suas experiências, identidades e realidades de vida. Isso contribui para definir as políticas de formação docente, no sentido de que a pluralidade e as particularidades inerentes a esses sujeitos podem elencar os objetivos de uma ação pedagógica emancipatória, crítica e comprometida com a formação cidadã (PERNAMBUCO, 2021, p. 35). (Grifo nosso).

Nesse sentido, fica evidente a concepção de construção de uma educação direitos humanos na EJA, quando busca o diálogo, tendo em consideração a historicidade dos sujeitos. Ademais, o Currículo de Pernambuco da Educação de Jovens e Adultos e Ensino fundamental do ano de (2021), notoriamente se inspira nos ensinamentos de Paulo Freire, quando enaltece a formação continuada dos(as) docentes, objetivando uma ação pedagógica emancipatória, colaborando assim, com a libertação do oprimido do domínio do opressor.

Nos que se refere ao item 1.4 PRINCÍPIOS NORTEADORES, expõe o que deve ser observado como base da atuação docente, o que precisa ser visto desde a elaboração de uma sugestão de currículo, até a elaboração do planejamento e a execução de atividades em sala de aula. Sienta ainda, que não são apenas os documentos curriculares que determinam os princípios para a educação escolar, a legislação, Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, possuem um rol de princípios fundamentam o ensino em instituições próprias, assim como, apresentam e discutem princípios educacionais. Sienta ainda, a relevância do conjunto de princípios fundamentais presente nesses documentos, que devem ser reconhecidos e regularmente discutidos pelos(as) profissionais de educação. Destacando que o Currículo de Pernambuco do Ensino Fundamental para a Educação de Jovens e Adultos define como eixo norteador o fortalecimento de uma sociedade democrática, igualitária e socialmente justa.

O item 1.5 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES, evidencia as habilidades, valores, atitudes e conhecimentos, as competências gerais anunciadas na BNCC, objetivando proporcionar aperfeiçoamento aos(as) discentes em todas as suas dimensões: intelectual, cultural, social, física e emocional, baseadas em práticas em sala de aula, indicando que a Educação Básica precisa possibilitar a formação e o desenvolvimento humano universal dos(as) discentes, para que estejam aptos a edificar uma sociedade efetivamente justa, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária.

No item 1.6 CONCEPÇÕES SOBRE OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, enfatiza que na conjuntura mais específica da Educação de Jovens e Adultos, os processos de ensino e aprendizagem se respaldam no princípio da aprendizagem ao longo da vida, em

outras palavras, na concepção de que a aprendizagem é um procedimento que ocorre de forma contínua durante toda a vida.

No item 1.7 FORMAÇÃO DOCENTE, esclarece que a formação de professores e professoras é contemplada nas diretrizes e orientações curriculares nacionais, entendida como premissa para a elevação da qualidade do ensino. Nesse contexto, Pernambuco enunciou, em 2014, os Parâmetros de Formação Docente, conjunto de documentos que aderem concepções e princípios para balizar a formação de professores e professoras da Rede Estadual, com o objetivo de instruir as práticas docentes na conjuntura da Educação Básica. Salaria que atualmente a construção de competências e habilidades para lidar com questões polêmicas e éticas, pertinentes ao desenvolvimento científico e tecnológico atualmente, como o uso de transgênicos, a doação de órgãos, o uso das redes sociais, dentre outros temas. Por essa razão o caráter permanente da formação docente. Assim sendo, o conceito da formação continuada de professores e professoras necessita expandir a prática pedagógica para além da abordagem de conhecimentos específicos apenas. Nesse sentido, a edificação de práticas pedagógicas exige uma reflexão individual e coletiva sobre o fazer/ser docente, devendo a formação docente passar a ser entendida como o lugar de reflexão entre a categoria, sobre a prática pedagógica e estabelecimento sobre as mudanças necessárias. Com esse fim, as ações formativas devem abranger, continuamente, a estruturação e a vivência do ensino, ponderações da realidade e de situações didáticas, métodos de reflexão acerca da prática e autoavaliação.

No que concerne ao item 1.8 AVALIAÇÃO DA, PARA E COMO APRENDIZAGEM - AVALIAÇÃO NA EJA, enfatiza que na EJA, a instigação é anular práticas avaliativas engessadas, professores(as) e docentes trazem, de suas diversas experiências com a educação formal, pontos de vista sobre o que é e o que não é avaliação. Nesse contexto, faz-se fundamental que os(as) professores(as) compreendam a avaliação como instrumento a serviço da aprendizagem, e não como mero aparelho de qualificação e aferição de conhecimentos.

Observamos, que no item 1.9 TEMAS TRANSVERSAIS E INTEGRADORES DO CURRÍCULO, expõe que o Currículo de Pernambuco do Ensino Fundamental para a Educação de Jovens e Adultos considera os sujeitos atendidos por essa modalidade, e que de acordo com a LDB, em seu Artigo 37, são aqueles(as) que não tiveram oportunidade de continuidade de estudo na idade própria (BRASIL, 1996). Assim, a intenção seria usar a educação para formar sujeitos em sua integralidade,

levando em conta a interdimensionalidade que os compõe, uma vez que os temas transversais proporcionam a interdisciplinaridade no realizar pedagógico, suplantando a compartimentação do saber, colaborando para que os(as) discentes construam entendimentos e sentidos entre essas temáticas e suas vivências cotidianas, proporcionando, a suplantação de estigmas e a construção de novas maneiras de estar no mundo.

Nesse sentido, a temática dos direitos humanos é novamente utilizada no enfrentamento à desigualdade estrutural, com a discussão do acesso à justiça, às relações desiguais de gênero, étnico-raciais, ambientais. São empregadas de forma não dissociada entre Direitos Humanos e currículo escolar.

Ademais, enfatiza que o estado de Pernambuco ao tratar do currículo, opta pela transversalidade em Educação em Direitos Humanos, entendendo que cultura dos Direitos Humanos, não cabe apenas em um componente curricular, sendo necessário ganhar mais espaço no conjunto dos componentes que compõem o currículo, sedimentando a cultura da paz na escola, na igualdade de direitos, valorização das diferenças e das diversidades, laicidade do estado e democracia na educação.

A título de exemplo, no que concerne à transversalidade no Currículo de Pernambuco, quando trata das competências específicas de linguagem para o Ensino Fundamental, determina que:

[...] 4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo Contemporâneo (PERNAMBUCO, 2021).

No mesmo sentido, quando trata das competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental, define que:

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.

[...]

6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (PERNAMBUCO, 2021).

Igualmente, no que se refere as competências específicas de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental, estabelece que:

[...] 6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz (PERNAMBUCO, 2021).

Destarte, observa-se o emprego de temas transversais no cerne curricular de disciplinas clássicas, contribuindo assim para uma formação mais humanística, bem como percepção das relações sociais.

4.3.2 Orientações curriculares: caderno de orientação pedagógica para educação de jovens e adultos em prisões (2018)

Este caderno foi metodologicamente dividido em cinco eixos temáticos: 1. **Educação em Direitos Humanos**; 2. Esporte, lazer e qualidade de vida; 3. Educação e o mundo do trabalho; 4. Vivenciando a arte; 5. Vivenciando a poesia.

No eixo temático de nosso interesse, eixo temático 1, Educação em Direitos Humanos, apresenta a temática dos Direitos Humanos como uma conquista da humanidade e ao mesmo tempo, um objetivo a alcançar.

Assim sendo, inicia a reflexão sobre Direitos Humanos fazendo o seguinte questionamento: você sabe o que é educação em direitos humanos? E, conclui: “a Educação em Direitos em direitos humanos vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se desenvolve no processo de ensino e aprendizagem” (PERNAMBUCO, 2018, p. 12).

Nessa esteira, conceitua:

A Educação em Direitos Humanos trata do ensino de valores, que são necessariamente aprendidos nas experiências de vida, nas relações que ocorrem em todas as instituições e espaços sociais: na família, nos grupos religiosos, por meio daquilo que é valorizado pela mídia etc. Entre todos esses contextos, a escola é, por sua função social educativa específica, um instrumento poderoso. Por meio dela, a Educação em Direitos Humanos pode ser sistematicamente planejada e transmitida durante todo o período mais importante de formação das

pessoas, que vai da infância à juventude. É, portanto, uma inalienável tarefa dos educadores (PERNAMBUCO, 2018, p. 12).

Propõe ainda uma sucessão de atividades, para serem experimentadas no contexto da sala de aula, que permitam realizar uma abordagem que contemplem todas as esferas de conhecimentos que compõem o currículo da EJA.

As atividades propostas, nesta unidade, compõem uma sequência de atividades, para serem vivenciadas no contexto da sala de aula, visando os objetivos propostos para cada aula. É importante considerar que nossos estudantes apresentam diferentes formas de aprender, sentir, pensar e agir. Além disso, eles chegam às salas de aula com saberes e vivências que nos fazem repensar e ressignificar nossas formas de ler o mundo. Neste sentido, precisamos estar atentos/as para valorizar esses saberes e essas experiências de vida como ponto de partida para as situações de ensino e aprendizagem (PERNAMBUCO, 2018, p. 13).

Dessa forma, no que concerne ao Caderno de Orientação Pedagógica para Educação de Jovens e Adultos em Prisões, depreende-se o empenho em explorar práticas pedagógicas interdisciplinares de caráter transversal, procurando com isso o envolvimento de grande parcela da comunidade escolar, tendo como consequência o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem.

4.3.3 Plano Estadual de Educação para pessoas privadas de liberdade e egressas do sistema prisional do Estado de Pernambuco (2021)

Tem por objetivo o diagnóstico, o planejamento e a execução de ações de ampliação de oferta da Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, qualificação profissional e educação não formal, nos exercícios de 2021 a 2024.

No que se refere às Resoluções do Conselho Estadual de Educação, como forma de garantir o atendimento da escolarização básica e profissional sem prejuízos ou diferenciação das escolas situadas em espaços de privação de liberdade, há dois documentos normativos para Rede Estadual de Ensino de Pernambuco: a Resolução CEEPE nº 02/2004, de 19 de abril de 2004, do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco, a qual dispõe sobre a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA),

assim como a Instrução Normativa SEE/SEDE/GENSE Nº 15/2008, que versa sobre a implantação da oferta da EJA no âmbito das escolas da Rede Pública Estadual de Educação. Contudo, é importante salientar que não há, no âmbito do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco (CEE-PE), ato normativo específico sobre a temática da educação formal no âmbito prisional.

Com relação a seleção de professores(as) para ministrar aulas nas escolas ou anexos escolares situadas em unidades prisionais segue os mesmos procedimentos de seleção para qualquer estabelecimento de ensino da Rede Pública Estadual, ou seja, a seleção é realizada por meio de avaliação de provas e títulos, conforme preceitua a LDBEN (Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), no Art. 67, inciso I, e também em consonância ao Parágrafo único, do Art. 9º do Estatuto do Magistério Público do Estado de Pernambuco (Lei Estadual nº 11.329, de 16 de janeiro de 1996).

No que se refere aos recursos utilizados é significativo salientar algumas fontes de recursos financeiros, para a efetivação de projetos educacionais no sistema penitenciário decorre basicamente de cinco origens: Secretaria de Educação e Esportes- SEE/PE com o estabelecimento da Educação Formal em unidades prisionais; o Fundo Penitenciário Nacional – FUNPEN; Fundo Penitenciário Estadual – FUNPEPE; Recursos do orçamento Público legalmente indicados por deputados e senadores nas Emendas Parlamentares e a rede de parceiras.

Assim sendo, a oferta da modalidade de Educação de Jovens e Adultos-EJA em estabelecimentos prisionais é custeada com os recursos públicos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, dos quais o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), determinado a EJA, como forma de assegurar políticas educacionais as pessoas privadas de liberdade. No entanto, tais recursos do FUNDEB são programados e concedidos aos(as) discentes das unidades prisionais com fundamento nos dados de matrículas, que são notificados pelas equipes gestoras de cada escola no Censo Escolar do INEP/MEC e no SIEPE (Sistema de Informações Educacionais de Pernambuco) do ano letivo antecedente.

No mesmo sentido, é significativo assinalar que também existe o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que tem por objetivo prestar assistência financeira, em caráter suplementar, concedidos à cobertura de despesas de custeio, manutenção, que contribuam para a assegurar a atividade e para o aprimoramento da

infraestrutura física e pedagógica das escolas.

Destaca o Plano Estadual de Educação para pessoas privadas de liberdade e egressas do sistema prisional do Estado de Pernambuco, que cabe aos gestores escolares e profissionais do sistema prisional encarregados para tal, de transmitir as pessoas presas, das oportunidades de estudo e de formação existentes, níveis e modalidade de ensino, bem como proporcionar acesso à matrícula.

4.3.4 Formação continuada em serviço para profissionais que atuam na educação em prisões (2016)

No documento Caderno de Apoio Pedagógico para Formação Continuada em Serviço para Profissionais que Atuam na Educação em Prisões, encontram-se textos e orientações essenciais sobre atividades que necessitam ser vivenciadas pelos docentes e agentes de segurança penitenciário que exercem a função de apoio pedagógico nas escolas no âmbito prisional.

Essa formação foi desenvolvida através de encontros presenciais e atividades à distância, e objetivava a construção de um lugar de diálogo entre professores(as) e agentes de segurança do sistema prisional, com base na reflexão da prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos.

A Formação foi subdividida em 3 módulos temáticos sequenciais, nomeados de Identidade, Currículo e Avaliação, e teve como método a interdisciplinaridade e a construção de uma proposta de formação participativa, na perspectiva atribuir um novo sentido ao Projeto Político Pedagógico das escolas no âmbito prisional.

I - Módulo I – Identidade.

No preambulo da formação é proposto uma discussão sobre o tema identidade, na perspectiva da importância de se debater para elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Durante a discussão acerca da temática proposta, os participantes tiveram espaço para expor questionamentos e propor caminhos que foram debatidos em grupos e socializados em uma roda de diálogo. Essa metodologia proporcionou trocas de saberes e incentivou a reflexão e a construção de conhecimentos no processo contínuo de formação docente.

Tópico 1. O papel da escola na prisão: saberes e experiências de alunos e professores.

Utilizou-se da leitura de textos de autores(as) renomados(as) na pesquisa das temáticas da Educação em Direitos Humanos, como o texto o “papel da escola na prisão: saberes e experiências de alunos e professores”. Realizaram-se reflexões e debates com base no texto de Elenice Onofre, referência nesta área de conhecimento no Brasil. Concluindo o primeiro tópico com o entendimento de que:

Tomando como referência o espaço prisional, é importante considerar que os professores passam por processo semelhante à chegada do novato na prisão, quando lhe são passadas as “regras da casa” pela equipe dirigente, no processo denominado “boas-vindas”. Trata-se de um momento em que avalia sua condição de duplamente iniciante: como professor em um espaço com características próprias e onde rapidamente deve aprender a sobreviver – ali ele percebe a importância de buscar saberes, não só para lidar com diferentes culturas, mas para lidar com conflitos e dilemas para os quais não foi preparado na formação inicial e nem em experiências em outros espaços escolares (PERNAMBUCO, 2018, p. 13).

Portanto, alerta da necessidade de haver uma formação específica para professores e professoras que atuem em escolas dentro das prisões.

Tópico 2. Caminhos Percorridos...

Neste tópico, outras reflexões foram realizadas, agora utilizando dos pensamentos de Paulo Freire, que contribuíram consideravelmente para o pensar nas problemáticas identificadas no sistema prisional.

Considera que:

Na história dessas instituições, observa-se que em suas reestruturações prevalecem programas pensados por representantes dos órgãos públicos, privados, Organizações Não Governamentais e de pesquisadores. No entanto, pouco se tem ouvido ou dado importância, ao que os aprisionados têm a dizer sobre as instituições, pois no seu interior, sempre estiveram em desvantagem: estão destituídos de qualquer forma de diálogo; é sempre em torno deles

que as pesquisas e as propostas são pensadas e não com eles (PERNAMBUCO, 2018, p. 15).

Assim, o texto chama atenção para o fato de não haver diálogo dos governantes com as pessoas privadas de liberdade, e essa falta de diálogo é uma das causas da ineficácia de várias das políticas públicas dirigidas ao combate do crime e sua reincidência.

Tópico 3. Alunos e Professores significam o ideal educativo da escola da prisão

O tópico 3 anuncia o texto sobre as respostas dos discentes, com relação à procura pela escola e a significação que dão a ela, divergem entre si. Em algumas, o significado se limita à ocupação do tempo e da mente com “coisas boas”; em outras, a escola é compreendida como uma chance de melhoria de vida quando posto em liberdade.

Entretanto, existe entre os apenados um sentimento de tempo irrecuperável, arruinado, tirado de suas vidas, e que pode se conceber como explicação que os leva à escola.

A volta à sala de aula oferece a muitos deles a possibilidade de poder sair da cela, distrair a mente e ocupar seu tempo com coisas úteis, como se pode comprovar em seus depoimentos: A escola é boa pra sair da rotina... É melhor ir à escola do que ficar na cela... Na escola a gente se distrai e o tempo passa rápido... Na escola tem mais regalia do que no pavilhão (PERNAMBUCO, 2016, p. 18).

À vista disso, os(as) aprisionados(as) apontam a escola como alternativa de emprego da mente com “coisas boas”. Portanto, entende-se como uma forma de resistir às pressões que o sistema prisional exerce sobre eles(as).

Tópico 4. Em busca de caminhos

Destaca em seus textos, o que se entende da questão prisional no Brasil é um cenário de dilemas permanentes e impasses. Existe uma realidade que não se pode fugir, e é preciso procurar rumos para refletir a melhoria das prisões, lhes concedendo o papel de instituição educativa que visa à reintegração social do aprisionado e à educação como direito de todos(as), concebendo, como possibilidade incontestável nesse processo.

Argumentando que:

Há que se propor, no entanto, uma escola onde possam exercitar em suas interações diárias, valores, atitudes e condutas condizentes com os direitos humanos que, até então, podem lhes ter sido negadas, mas que, como sujeitos de direitos, devem aprender como trabalhar para sua própria libertação. Nesse sentido, a educação deixa de ser um momento de distração (ocupar o tempo), para se tornar uma oportunidade real de melhorar sua conduta e hábitos, em favor de uma futura (re)integração social positiva (PERNAMBUCO, 2016, p. 28).

Nesse contexto, não tem como negar a utilidade da escola no âmbito das prisões, haja vista que a educação é um direito que garante a condição de ser humano, uma vez que a partir dela se forma a ideia de pertencimento à sociedade.

Assim sendo, cabe ao educador pelas disciplinas básicas, cruzá-las transversalmente com temas de direitos humanos, cidadania, conhecimento de leis e normas, que permita aos discentes dotarem-se de ferramentas que lhe garantam a cidadania propriamente dita.

II - Módulo II – Currículo

Neste módulo referente ao debate a respeito do currículo, propõe a leitura de textos seguida de ponderações, discussões e atividades em grupo pensadas para que haja a reflexão, considerando a realidade das escolas na prisão.

Na atividade 1, realização da leitura do artigo “Currículo, conhecimento e cultura”, de Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau. Tem por objetivo disponibilizar aos(as) discentes, elementos que possibilitem a reflexão e o debate de questões que se julgam importantes para se aprimorar o currículo de escolas em prisões, do ponto de vista da promoção de uma educação de qualidade para todos(as) democráticas, pertinente do ponto de vista da construção do saber escolar, respeitando-se a questão multicultural.

Assim, o texto Currículo, conhecimento e Cultura, examina: os estudos de currículo: desenvolvimento e preocupações; esclarece o que se entende por conhecimento escolar; enfatiza o conhecimento da cultura, diversidade cultural e currículo; trata dos princípios para a construção de currículos multiculturalmente orientados; esclarece da necessidade de uma nova postura; descreve o currículo como um espaço em que se reescreve o conhecimento escolar; fomenta a importância

do currículo como um espaço em que se explicita a ancoragem social; promove o currículo como espaço de reconhecimento de nossas identidades culturais; observa o currículo como um espaço de crítica cultural; concluindo o texto salientando o currículo como um espaço de desenvolvimento de pesquisas.

Na atividade 2, é proposto a realização de socialização da leitura do texto, bem como sua reflexão.

Na atividade 3, propõe-se a realização de um exercício de fixação das diferentes concepções de currículos.

Para concluir a discussão sobre currículo, os/as participantes foram convidados/as a repensar a dinâmica “Construindo pontes”. Refletindo-se sobre a aproximação entre o currículo formal e o currículo real. De forma a reorganizar o trabalho pedagógico da escola, onde deverão ser apresentadas proposições pelos/pelas participantes para a reconstrução do PPP com os subsídios adquiridos.

III - Módulo III – Avaliação

No que se refere ao módulo – III, que pretende debater o processo avaliativo, possui os seguintes objetivos: 1. refletir sobre o papel da avaliação no processo de fortalecimento do Projeto Pedagógico Institucional da Escola; 2. Estabelecer critérios para avaliação institucional e da aprendizagem, em uma perspectiva de superação de uma visão tradicional; 3. Compreender a avaliação como parte integrante e intrínseca ao processo educacional.

Assim sendo, os participantes foram convidados a refletir sobre o Marco Referencial construído coletivamente no Módulo I (IDENTIDADE) e as ações que contribuem e/ou dificultam a materialização do que foi estabelecido na Proposta Pedagógica que norteia a unidade escolar. Em seguida, os/as participantes refletiram sobre as possibilidades de ultrapassagem dos obstáculos surgidos ao longo do processo.

Nesse contexto foram trabalhados os temas: avaliação educacional em suas distintas modalidades e fins; importância da avaliação institucional como processo que permeia o trabalho educativo e o aprimoramento do processo de gestão escolar; autoavaliação da escola; o projeto pedagógico e a avaliação institucional.

A segunda parte tem como objetivo refletir sobre a Avaliação da Aprendizagem, com o propósito de estabelecimento de critérios avaliativos em uma perspectiva de

superação de uma visão tradicionalista. Realizou-se a leitura do texto dos PCN referente à avaliação da aprendizagem, guiados por questões que estimulam um debate acerca da temática.

Encerra o módulo com a seguinte reflexão:

A aprovação ou a reprovação é uma decisão pedagógica que visa garantir as melhores condições de aprendizagem para os alunos. Para tal, requer-se uma análise dos professores a respeito das diferentes capacidades do aluno, que permitirão o aproveitamento do ensino na próxima série ou ciclo. Se a avaliação está a serviço do processo de ensino e aprendizagem, a decisão de aprovar ou reprovar não deve ser a expressão de um “castigo” nem ser unicamente pautada no quanto se aprendeu ou se deixou de aprender dos conteúdos propostos. Para tal decisão é importante considerar, simultaneamente aos critérios de avaliação, os aspectos de sociabilidade e de ordem emocional, para que a decisão seja a melhor possível, tendo em vista a continuidade da escolaridade sem fracassos. No caso de reprovação, a discussão nos conselhos de classe, assim como a consideração das questões trazidas pelos pais nesse processo decisório, podem subsidiar o professor para a tomada de decisão amadurecida e compartilhada pela equipe da escola (PERNAMBUCO, 2016, p. 23).

Destarte, da análise dos documentos, depreende-se com base nas referências utilizadas que existe por parte da Secretaria de Educação de Pernambuco o ensino na modalidade da EJA, disponibilizado nas escolas no âmbito prisional. Todavia, é notório o acanhamento da práxis de formações continuadas ou fomentos na efetivação da Educação em Direitos Humanos, como determina Resolução 01/12 do CNE, haja vista os poucos documentos disponibilizados em seu website que publicize políticas públicas voltadas às comunidades escolares no âmbito prisional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou compreender as ações do estado de Pernambucano na tutela da obrigatoriedade da temática dos Direitos Humanos nos cursos de formação continuada de professores(as) lotados em escolas prisionais, como mecanismo de resistência e liberdade em meio às hostilidades e repressões do cárcere, respaldadas pela Resolução 01/12 do CNE.

Assim sendo, realizou-se o questionamento que impulsionou este estudo e orientou o itinerário desta pesquisa: existe um processo de educação continuada em educação em direitos humanos (oficinas, cursos, encontros de capacitação) para os professores e professoras que atuam em escolas com o funcionamento no sistema prisional do estado de Pernambuco?

Para obter resposta a essa inquirição, nos baseamos na análise de documentos sobre o Programa de Formação Continuada em Educação em Direitos Humanos produzidos no período de 2013 a 2022 e publicizados no website oficial da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

A relevância da pesquisa decorre em face da intensificação do encarceramento, e como a educação escolar pode contribuir para a reintegração da pessoa privada de liberdade à sociedade, uma vez que o sistema penal tem sido adotado como forma de controle social.

Nesse sentido, a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, quando define a prática da cidadania como um dos propósitos da educação, destaca que sua prática deve se inspirar nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, objetivando o desenvolvimento integral do educando (BRASIL, 1996). Igualmente, a Lei nº 7.210/84, Lei de Execução Penal, define que os estabelecimentos prisionais deverão contar em suas dependências, áreas e serviços destinados à educação, uma vez que é direito da pessoa presa e da pessoa internada, a assistência educacional, compreendendo a educação escolar, bem como o ensino de uma profissão, determinando a obrigatoriedade do ensino fundamental, bem como a disponibilização do ensino secundário regular nas unidades prisionais (BRASIL, 1984).

Nesse sentido, o último levantamento do SISDEPEN (2022), apontou que o Brasil detinha o pasmoso montante de 654.704 pessoas condenadas à pena privativa de liberdade. Advém, que o excessivo aumento de indivíduos encarcerados, gerou

mais um aditivo atentatório à dignidade humana nas prisões, a superlotação, visto que no ano de 2022 o déficit de vagas foi mensurado em 191.156.

Assim sendo, fez-se notório a demanda pela educação escolar no âmbito prisional, pois do total de 654.704 pessoas encarceradas, 473.818, ou seja, 72,37% dessa população estaria vinculada em algum tipo de atividade educacional, dentre aquelas de ensino regular, cursos profissionalizantes, atividades complementares, mormente para efeito de remissão de pena pelo estudo.

No que tange ao tratamento dispensado às pessoas presas e internadas¹⁹, o estado de Pernambuco em seus presídios, penitenciárias e cadeias públicas, infringe reiteradamente princípios e legislações de Direitos Humanos, expondo um quadro de cruenta desumanidade de que as autoridades têm conhecimento, em virtude da vigilância e denúncias efetivadas por organizações não-governamentais de promoção dos Direitos Humanos, que culminaram com a contabilização da pena em dobro aos encarcerados do no complexo prisional do Curado, em Recife/PE. Todavia, apesar das medidas impostas pelo Poder Judiciário para atenuar o aviltamento do direito de ser gente, “o Estado ainda permite o mal tomar conta”²⁰, em menor proporção, mas, não menos infame em várias outras unidades prisionais. Apesar disso, há esperança, que perpassa pela educação.

Desta forma, em Pernambuco, a modalidade de ensino disponibilizada nas escolas com funcionamento em unidades prisionais, oferta a educação básica, Educação de Jovens e Adultos - EJA, de responsabilidade da Secretaria de Educação e Esportes em convênio com a Secretaria de Justiça e Direitos Humanos, garantido o Ensino Fundamental (Módulos I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII) e o Ensino Médio (Módulos 1º, 2º e 3º), como fundamenta o art. 37 da Lei nº 9.934/1996 (LDB), que a educação de jovens e adultos se destina às pessoas que não dispuseram de ingresso ou prosseguimento nos estudos nos ensinos fundamental e médio em idade própria.

Essas escolas são classificadas como escolas de pequeno porte, isto é, possuem até 800 (oitocentos) alunos matriculados, dispõem de equipe gestora: diretor(a), vice-diretor(a) e secretário(a), todos(as) obrigatoriamente do quadro efetivo; equipe docente: composta por professores(as) efetivos(as) e professores(as)

¹⁹ Pacientes internados no hospital psiquiátrico do sistema prisional.

²⁰ Alusão ao Relatório da *Human Rights Watch*, intitulado, “O Estado Deixou o Mal Tomar Conta: a Crise do Sistema Prisional do Estado de Pernambuco”, de outubro de 2015, que expõe o quadro de desumanidade encontrado nas prisões em Pernambuco.

temporários(as); bem como funcionários(as) de empresas terceirizadas para a elaboração de merendas e higienização do prédio.

É significativo frisar, que as escolas que funcionam em unidades prisionais, mesmo operando dentro de prisões, respondem administrativamente à Secretaria de Educação, restando à Secretaria Executiva de Ressocialização, a realização da segurança e administração prisional. Portanto, passando o portão da escola, a pecha de criminoso fica para trás, galgando, a pessoa privada de liberdade, a condição de aluno(a), de cidadão(ã), visto que dispõe do uso da palavra sem o temor de represálias, melhora-se a autoestima, amplia-se as expectativas de futuro, torna a sonhar, pois, não há grades, nem repressão, as escolas no cárcere são ilhas de esperança em um mar de agonia.

Portanto, é no ambiente escolar na prisão, que se depreende a acentuada relevância do exercício ininterrupto da Educação em/para os Direitos Humanos, haja vista o grau de vulnerabilidade discente e as agruras do nominado processo de ressocialização.

Assim sendo, no que concerne à averiguação ao website da SEE/PE, com o propósito de mapear a publicização das principais referências bibliográficas e documentais em Educação em Direitos Humanos, foram localizados conceituados autores sobre a temática, como Paulo Freire, Perrenoud, Dermeval Saviani, Gadotti, José Carlos Libâneo, Maria da Graça Mizukami, Jussara Hoffman, Janssen Felipe, Cipriano Luckesi, Elenice Onofre, entre outros.

Igualmente, de todos os documentos observados no website da SEE/PE, foram encontrados não mais que quatro documentos pertinentes à pesquisa: 1. Currículo de Pernambuco da Educação de Jovens e Adultos e Ensino fundamental do ano de (2021); 2. Orientações curriculares: Caderno de orientação pedagógica para educação de jovens e adultos em prisões (2018); 3. Plano Estadual de Educação para pessoas privadas de liberdade e egressas do sistema prisional do Estado de Pernambuco (2021); 4. Formação continuada em serviço para profissionais que atuam na educação em prisões (2016).

Da análise destes documentos, verificou-se o arcabouço teórico normativo em Educação em Direitos Humanos, correspondente ao Plano Estadual de Educação – PEE, que se coadunam à Resolução nº 1/12 do CNE, na promoção e uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos. Todavia, é notório o acanhamento do estado de Pernambuco na elaboração e execução de políticas

públicas para a promoção de formações continuadas ou fomento para a efetivação de uma cultura em Direitos Humanos, uma vez que mesmo dotado de excepcional relevância, apenas um único e singular documento dentre os publicizados, refere-se especificamente quanto a formação continuada de professores em escolas prisionais.

Com efeito, há a premente necessidade em continuação da presente investigação, nesta oportunidade, *in loco*, nas escolas no âmbito prisional, com a finalidade de mediante a inquirição de docentes, averiguar acerca do projeto político pedagógico, do currículo, isto é, comprovar ou não, a efetividade da práxis da Educação em/para os Direitos Humanos no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ACEBES, César Muñoz. **Cela do Presídio Juiz Antônio Luiz L. de Barros -**

Recife/PE. 2015. 1 fotografia. Disponível em:

<https://www.hrw.org/report/2015/10/20/state-let-evil-take-over/prison-crisis-brazilian-state-pernambuco>. Acesso em: 14 abr. 2023.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado.** Lisboa: Presença, 1970.

ANDREATA, Cidimar. FERREIRA, Sinara Castro. SILVA, Crislane Souza Pereira da. Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional: um estudo de caso no Centro de Detenção e Ressocialização de Linhares-ES. Kiri-Kere: Pesquisa em Ensino, n. 7, dezembro de 2019.

ANDREUCCI, Ricardo Antonio. **Legislação penal especial.** São Paulo: Saraiva Educação, 2021.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Histórias da educação.** 1. ed.- São Paulo: Moderna, 1989.

ARAÚJO. Inês Lacerda. *et al.* **Foucault pensa a educação: o diagnóstico do presente.** São Paulo: Editora Segmento, 2014. Edição do Kindle.

BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal: introdução à sociologia do direito penal.** 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: Sobre a teoria da ação.** Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **O que é educação**. – 27. ed. – São Paulo: Editora Brasiliense, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 7.210/84. Lei de Execução Penal**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 1.904/96. Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1996/decreto-1904-13-maio-1996-431671-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 01 de 19 de maio de 2012**. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em 23 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN). **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias 2021**. Disponível em: < <https://www.gov.br/depen/ptbr/servicos/sisdepen#:~:text=SISDEPEN%20%C3%A9%20a%20plataforma%20de,das%20unidades%20prisionais%20desde%202004.>> >. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em 22 mar. 2023.

CANDAU, Vera Maria. **Direito à Educação, diversidade e educação em direitos humanos**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/phjDZW7SVBf3FnfNL4mJywL/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 19 mar. 2023.

CANDAU, Vera Maria. *et al.* **Educação em direitos humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2014 ebook.

CANDAU, V. M. F., & SACAVINO, S. B. Educação em Direitos Humanos e formação de educadores. Educação, 36, 2013.

CARVALHO, José Sérgio. *et al.* **Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 435-445, set./dez. 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/f5K49LxKsQSZp7WyVs3mnLk/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 21 mar. 2023.

CHICARINO, Tathiana. **Educação em direitos humanos**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2016.

DAUFEMBACK, V. **Condições de aprisionamento e condições de aprendiz de encarcerados**. 2005. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/102611/221614.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 ago. 2022.

FERNADES, Angela Viana Machado; PALUDETO, Melina Casari. Educação e Direitos Humanos: desafios para a escola contemporânea. 2010. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 233-249. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KYK3qM4zNL6zvZdHb54pzft/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 25 ago. 2022.

FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. **Corpo negro caído ao chão: o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro**. 2006. 145 p. Dissertação (Mestrado em Direito), Pós-Graduação em Direito, Universidade de Brasília.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. e Org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71^a ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 7^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora**. 2^a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 13^a. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica: O neoliberalismo as novas técnicas de poder**. Belo Horizonte: Âyiné, 2020.

HUMAN RIGHTS WATCH. O Estado deixou o mal tomar conta: a crise no sistema penitenciário do estado de Pernambuco. 2015. Disponível em: <https://www.hrw.org/pt/report/2015/10/20/281914>. Acesso em: 23 mar. 2023.

JULIÃO, Elionaldo Fernades. **Educação para jovens e adultos privados de liberdade: desafios para a política de reinserção social**. Boletim 06, EJA e Educação Prisional. Salto para o Futuro – TV Escola. Brasília, SEED- -MEC, maio de 2007, p.03-15.

MARCÃO, Renato. **Curso de execução penal**. 18. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2021.

MASCARENHAS. Aline Daiane Nunes; SILVA, Aida Maria Monteiro. **Formação de professores e educação em direitos humanos: um balanço de uma década (2007-2017)**. Revista Humanidades e Inovação – Palmas – TO - Vol. 10 – nº 3 – 2023, pp. 79-89.

MARX, K.; ENGELS, F. **História**. São Paulo: Ática, 1984.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. **Curso de direito internacional público**. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense 2020.

MBEMBE. Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona Editores Refractários, 2014.

MBEMBE. Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N -1, 2018.

MIRABETE, Julio Fabbrini e FABBRINI, Renato N. **Execução penal: comentários à Lei nº 7.210, de 11-7-1984**. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MOTTA, Luiz Eduardo. **A favor de Althusser: revolução e ruptura na teoria marxista**. Rio de Janeiro: Gramma: FAPERJ, 2014. Não paginada. E-book.

MOURA, Suely Dantas de Oliveira. **Educação em direitos humanos: um pouco da teoria e da prática**. Recife: Edição do Kindle, 2019.

MURARO, Mariel. **Sistema penitenciário e execução penal**. Curitiba: InterSaberes, 2017. E-book.

NETO, Ismael Teixeira Barros. **O poder disciplinar na execução da pena privativa de liberdade: análise da aplicação do procedimento disciplinar em duas unidades prisionais do Estado de Pernambuco**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Fundamentais, vinculado à Universidade da Amazônia (UNAMA), 2018.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Manual de processo penal e execução penal**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2008.

OLIVEIRA, Luciano. **Relendo ‘Vigiar e punir’**. DILEMAS: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social - Vol. 4 – nº 2 - ABR/MAI/JUN 2011 - pp. 309-338.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: Edfscar, 2007.

ONOFRE. **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

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QwFbptcpDjjhKkgjgZNcC3r/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 20 mar. 2023.

ONOFRE. **A escola da prisão como espaço de dupla inclusão: no contexto e para além das grades**. Polyphonía, v. 22/1, jan./jun. 2011. Disponível em:

<https://revistas.ufg.br/sv/article/view/21212/12440>. Acesso em: 20 mar. 2023.

ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**. 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

ONU. **Plano de Ação: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**. Primeira Fase, 2006. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf. Acesso: 21 mar. 2023.

ONU. **Plano de Ação: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**. Primeira Fase, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/ismae/Downloads/147853por.pdf>. Acesso: 21 mar. 2023.

PERNAMBUCO. **Lei nº 15.755/2016. Código Penitenciário do Estado de Pernambuco**. Disponível: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=15755&complemento=0&ano=2016&tipo=&url=>. Acesso em: 22 mar. 2023.

PERNAMBUCO. **Lei nº 15.533/2015. Plano Estadual de Educação – PEE**. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=10998&tipo=TEXTTOATUALIZADO>. Acesso em: 22 mar. 2023.

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco da Educação de Jovens e Adultos e Ensino fundamental do ano de 2021**. Disponível em: <https://sites.google.com/adm.educacao.pe.gov.br/cvpe2021/curr%C3%ADculo-de-pernambuco>. Acesso em 22 mar. 2023.

PERNAMBUCO. **Orientações curriculares: Caderno de orientação pedagógica para educação de jovens e adultos em prisões (2018)**. Disponível em: <https://sites.google.com/adm.educacao.pe.gov.br/>. Acesso em 23 mar. 2023.

PERNAMBUCO. **Formação continuada em serviço para profissionais que atuam na educação em prisões (2016)**. Disponível em:

<https://sites.google.com/adm.educacao.pe.gov.br/>. Acesso em 23 mar. 2023.

PERNAMBUCO. **Plano Estadual de Educação para pessoas privadas de liberdade e egressas do sistema prisional do Estado de Pernambuco (2021)**.

Disponível em:

seres.pe.gov.br/documentos/PLANO_ESTADUAL_DE_EDUCACAO_EM_PRISOES.pdf. Acesso em 08/03/2023.

PERNAMBUCO. Secretaria Executiva de Ressocialização. **Sala de aula da Escola Dircélio Ferreira de Paiva Jr (Presídio de Arcoverde/PE)**. 2019. 1 fotografia.

Disponível em: <https://www.seres.pe.gov.br/galeria/>. Acesso em: 14 abr. 2023.

PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira; ADRIANO, Ana Lúvia. **Fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de direitos humanos**. 12ª ed. São Paulo: SaraivaJur, 2023.

PORTAL APRENDIZ. **Sala de aula da Escola Olga Benário Prestes – (Colônia Penal Feminina do Recife)**. 2019. 1 fotografia. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2019/09/25/a-realidade-da-educacao-prisional-no-brasil/>. Acesso em: 14 abr. 2023.

ROSA, Flavia; BARROS, Susane. **Manual para apresentação de trabalhos acadêmicos do Grupo Tiradentes**. Aracaju: EDUNIT, 2019.

ROVER, Ardinete. **Normas da ABNT: orientações para a produção científica**. Joaçaba: Editora Unoesc, 2020.

SANTOS, J. C. **Direito Penal: parte geral**. 4. ed. Florianópolis: Conceito: 2010.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Reinaldo Pereira e. **Biodireito: a nova fronteira dos direitos humanos**. São Paulo: LTr, 2003.

SILVEIRA, Maria Godoy. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

TEIXEIRA, Carla Noura. **Manual de direito internacional público e privado**. 5ª ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

TEIXEIRA, C. J. P. **O papel da Educação como programa de reinserção social para jovens e adultos privados de liberdade: perspectivas e avanços**. Boletim 06, EJA e Educação Prisional. Salto para o Futuro – TV Escola. Brasília, SEED- - MEC, maio de 2007, p.16-24.

TORRES, Eli Narciso. **Prisão, educação e remição de pena no Brasil: a institucionalização da política para a educação de pessoas privadas de liberdade**. 1ª ed. – Jundiaí – SP: Paco Editorial, 2019.

UNB, Universidade de Brasília. **Conselho de Direitos Humanos. Proposta de Política de Direitos Humanos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2018. Disponível em: <https://unb.br/images/Documentos/PoliticaDireitosHumanosUnB.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023.

VIEIRA, S. L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007. Disponível em: Acesso em: 20 ago. 2018.

WACQUANT, Loic. **Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos**. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

WACQUANT, Loic. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.