



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

LETRAS, ARTES E MEDIAÇÃO CULTURAL

**DIREITO À POESIA: POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM PRESÍDIOS NO
BRASIL E NA ARGENTINA**

FERNANDO MARCELO PINTO RAPOSO

Foz do Iguaçu
2018



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

LETRAS, ARTES E MEDIAÇÃO CULTURAL

**DIREITO À POESIA: POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM PRESÍDIOS NO
BRASIL E NA ARGENTINA**

Fernando Marcelo Pinto Raposo

Projeto do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Letras – Artes e Mediação Cultural

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Checchia

Foz do Iguaçu
2018

FERNANDO MARCELO PINTO RAPOSO

**DIREITO À POESIA: POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM PRESÍDIOS NO
BRASIL E NA ARGENTINA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e
História da Universidade Federal da Integração
Latino-Americana, como requisito parcial à
obtenção do título de Bacharel em Letras –
Artes e mediação Cultural

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Checchia
(UNILA)

Prof. Dr. Mario René Rodríguez Torres
(UNILA)

Profa. Dra. Juliana Franzi
(UNILA)

Foz do Iguaçu, _____ de _____ de _____

DEDICATÓRIA

*Levo minha mãe comigo
talvez por sermos tão parecidos
Levo minha mãe comigo
de um modo que não sei dizer
Levo minha mãe comigo
pois deu-me seu próprio ser
(Romulo Fróes)*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA), especialmente a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) pelo apoio e financiamento do projeto de extensão *Direito à poesia: mediação de leitura com pessoas em situação de privação de liberdade* e do projeto de pesquisa *Direito à poesia: experiências latino-americanas de mediação de leitura com pessoas em privação de liberdade*.

Agradeço a todos docentes e discentes que colaboraram, direta e indiretamente, com os projetos de pesquisa e extensão *Direito à poesia*, especialmente à Profa. Dra Cristiane Checchia, ao Prof. Dr. Mario Rodríguez e aos discentes-mediadores-pesquisadores-participantes Isadora Assis Bandeira, Heloísa e Tania Rodriguez – sem o companheirismo e o empenho de vocês, a realização do projeto não seria possível, tampouco a jornada de inúmeros aprendizados práticos, teóricos e emocionais.

Agradeço aos profissionais das instituições CRESF e PEF II que possibilitaram a realização dos círculos de leitura, em especial ao Prof. Valdir Sessi, quem viabilizou de forma crucial a continuidade das atividades na PEF II, para além de colaborar com o projeto trocando percepções sobre a realidade da educação no interior das prisões no Brasil.

Agradeço pela paciência, pelo companheirismo e pelos ensinamentos dos docentes que colaboraram de forma essencial para minha formação ao longo desses 5 anos na UNILA – Prof. Mario Rodriguez, Profa. Bruna Macedo, Prof. Jocenilson Ribeiro e, especialmente à professora, orientadora e coordenadora de curso Cristiane Checchia, quem têm sido, nesses diferentes papéis, brilhante exemplo de competência, paciência e sabedoria ao longo de todos esses anos.

Agradeço a todos os amigos que cruzaram minha trajetória em Foz do Iguaçu durante a graduação na UNILA – Giórgio, Thiago, Vanderlei, Marlene, Raul, Pedro, Carol, Bia. Em especial, agradeço ao Diogo pelo apoio nos momentos

cruciais do encerramento deste ciclo e à Tania Rodriguez, companheira de existência nesta cidade ao longo de quase três anos. Todos vocês, pelos momentos compartilhados, de perto ou longe, levo-os comigo para toda a vida.

RAPOSO, Fernando Marcelo Pinto. **DIREITO À POESIA: POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM PRESÍDIOS NO BRASIL E NA ARGENTINA**. 2018. 99 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Artes e Mediação Cultural) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, 2018

RESUMO

O presente trabalho busca mapear e analisar as políticas públicas de educação em presídios percorrendo três âmbitos: os acordos e tratados internacionais de Direitos Humanos promovidos por organismos multilaterais como a ONU e a UNESCO; o ordenamento jurídico e os dispositivos legais no caso do Brasil e da Argentina. Dessa forma, analisamos um *corpus* de fontes primárias, que se tratam de forma geral de dispositivos jurídicos e legais - leis, diretrizes, disposições e planos dos respectivos países mencionados. Entre os objetivos da presente pesquisa estão: 1) contextualizar estatisticamente o atual estado do sistema carcerário no mundo e especificamente, no Brasil e na Argentina; 2) historicizar e discutir a partir de referências teóricas bibliográficas a instituição prisional e sua missão ressocializadora e correccional e, em um período histórico mais recente, discutir com base no conceito de *penalidade neoliberal* (WACQUANT, 1999) a virada punitivista verificada a partir de meados dos anos 80; 3) colocar em perspectiva, no atual estágio da globalização neoliberal, a função da educação e da cultura no interior do processo de deslocamento de suas funções “da cultura para a economia e vice-versa” (YÚDICE, 2004), atendo-se especificamente ao contexto da promoção de políticas públicas e projetos de cultura e educação; 4) analisar as diretrizes pedagógicas previstas pelas políticas públicas de educação em presídios no caso argentino e brasileiro, baseados e fundamentados nos acordos, tratados e disposições promulgados internacionalmente por organismos multilaterais como ONU e UNESCO; 5) de forma preliminar, realizar proposições acerca das contribuições da mediação de leitura enquanto possível metodologia pedagógica para a realização de atividades de educação por meio da leitura literária com pessoas em situação de privação de liberdade, tomando como referência a experiência prática adquirida no projeto de extensão *Direito à poesia: círculos de leitura com pessoas em situação de privação de liberdade*, vinculado a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

Palavras-chave: Políticas públicas de educação; Direitos humanos; Educação em âmbito prisional; Sistema carcerário; Mediação de leitura.

RAPOSO, Fernando Marcelo Pinto. **DERECHO A LA POESÍA: POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN EN CÁRCELES EN BRASIL Y ARGENTINA**. 2018. 99 paginas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Artes e Mediação Cultural) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, 2018

RESUMEN

El presente trabajo busca mapear y analizar las políticas públicas de educación en cárceles recorriendo tres ámbitos: los acuerdos y tratados internacionales de Derechos Humanos promovidos por organismos multilaterales como la ONU y la UNESCO; el ordenamiento jurídico y los dispositivos legales de los casos de Brasil y de Argentina. De esa manera, analizamos un *corpus* de fuentes primarios, que se tratan de forma general de dispositivos jurídicos y legales – leyes, directivas, disposiciones y planes de los respectivos países citados. Entre los objetivos de la presente investigación están: 1) contextualizar estadísticamente el actual estado del sistema carcelario en el mundo y, de manera específica, en Brasil y Argentina; 2) historicizar y discutir a partir de referencias teóricas bibliográficas la institución prisional y su misión de resocialización y corrección y, en un periodo histórico más reciente, discutir con base en el concepto de *penalidad neoliberal* (WACQUANT, 1999) la virada punitivista verificada a partir de mediados de los años 80; 3) poner en perspectiva, en la actual etapa de la globalización neoliberal, la función de la educación y de la cultura en el interior del proceso de desplazamiento de sus funciones “de la cultura a la economía y viceversa” (YÚDICE, 2004), ateniéndose en particular al contexto de la promoción de políticas públicas y proyectos de cultura y educación; 4) analizar las directivas pedagógicas previstas por las políticas públicas de cultura y educación en cárceles en los casos de Brasil y Argentina, basados y fundamentados en los acuerdos, tratados y disposiciones promulgadas acerca de las contribuciones de la mediación de lectura como posible metodología pedagógica para la realización de actividades de educación por medio de la lectura literaria con personas en situación de privación de libertad, teniendo como referencia la experiencia práctica obtenida en el proyecto de extensión *Derecho a la poesía: círculos de lectura con personas en situación de privación de libertad*, vinculado a la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA).

Palabras-clave: Políticas públicas de educación; Derechos humanos; Educación en ámbito penitenciario; Sistema carcelario; Mediación de lectura.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Apresentação.....	11
1.1.2 Objetivos.....	20
1.1.2.1 Objetivos gerais.....	20
1.1.2.2 Objetivos específicos.....	21
1.1 O atual estado do sistema penitenciário no Brasil, na Argentina e no mundo.....	22
1.2 Penalidade neoliberal e globalização perversa.....	28
1.3 Modernidade, controle e panoptismo: correção, cárcere e educação.....	32
1.4 Cultura e governamentalidade: a conveniência da cultura.....	36
2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM PRISÕES.....	43
2.1 Organismos Multilaterais e as políticas públicas de educação em prisões.....	43
2.2 Caracterização do ordenamento jurídico e seus dispositivos legais de educação em prisões no Brasil.....	52
2.2.1 Análise de alguns casos particulares de políticas e projetos com a leitura no âmbito da educação em prisões no Brasil.....	61
2.3 Caracterização do ordenamento jurídico e seus dispositivos legais de educação em prisões na Argentina.....	68
3 MEDIAÇÃO DE LEITURA EM PRISÕES: DIREITO À POESIA.....	76
3.1 Proposições teóricas: a experiência com o CRESF e a PEF II.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	93

1 INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação

A pesquisa que apresento aqui se desenvolveu no decorrer de uma trajetória de pesquisa que remonta ao início de 2015, momento em que um grupo de estudantes dos cursos de Letras – Artes e Mediação Cultural, História e Antropologia e de dois professores do curso de Letras, Profa. Dra. Cristiane Checchia e, em um segundo momento, Prof. Dr. Mario Rodríguez, todos vinculados a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) se reúnem com o objetivo de realizar atividades de educação não formal em um presídio da cidade de Foz do Iguaçu/PR, o Centro de Reintegração Social Feminino de Foz do Iguaçu (CRESF). Embora cada um dos participantes daquele projeto que ali se iniciava já tivesse alguma experiência de atuação e/ou pesquisa com o sistema carcerário, tratava-se de um grande desafio para todos nós refletir sobre a forma como gostaríamos de atuar naquele espaço enquanto mediadores/educadores, entendendo tratar-se de um público específico e que demandava uma concepção pedagógica particular. Assim, primeiro se originou o projeto de extensão *Direito à poesia: mediação de leitura com pessoas em situação de privação de liberdade*, em meados de maio de 2015; e, posteriormente, em meados de março de 2016, o projeto de pesquisa *Direito à poesia: experiências latino-americanas de mediação de leitura com pessoas em privação de liberdade*

Os dados de realidade que tínhamos naquele período eram relacionados à brutalidade do cotidiano do sistema carcerário enquanto instituição – e, de forma específica, do sistema carcerário brasileiro. Sabíamos, de antemão, que a prisão se trata de uma instituição em que as violações dos direitos e da dignidade dos presos são uma regra e que se difundem em todos os detalhes possíveis da rotina dessas pessoas presas: desde a superlotação das celas, na maioria dos casos masmorras insalubres onde se amontoam corpos, até a falta de garantia e acesso de direito humanos básicos como o direito à saúde e à educação, entre outros problemas, como a falta de acesso a um processo penal justo, garantindo o direito de ampla defesa - uma grande parte dos presos hoje no Brasil não tiveram seus processos penais concluídos, tratando-se de presos provisórios que não possuem ainda

condenação judicial.

Também conhecíamos, de antemão, o perfil do(a) apenado(a) no Brasil: em sua maioria jovens, negros, pobres, com baixa escolarização e presos por crimes contra o patrimônio e tráfico de drogas. E, por último, tínhamos como outro dado e também como um motivador para a realização daquele projeto a (relativamente) recente promulgação da Lei no 12.433, de 2011 - lei que prevê e atualiza a remição de pena por meio da leitura para pessoas condenadas à pena privativa de liberdade no Brasil. Tendo como ponto de partida esse dispositivo legal, iniciamos as negociações com a gestão do CRESF para realizar atividades de *mediação de leitura* que servissem, paralelamente, como atividades de apoio para que os(as) apenados(as) melhorassem suas competências de leitura e escrita que seriam, indiretamente, utilizadas para garantir o direito à remição de pena e de acesso à educação. Todavia, tendo como perspectiva que a instituição do aprisionamento não cumpre a sua “missão ressocializadora”, entendíamos que estas atividades deveriam ir além da lógica da instituição prisional, deveriam extrapolar a educação que fosse *disciplinadora*, no sentido de ser uma instância de controle do imaginário tal qual uma prisão é uma instância de controle do *corpus* social e do corpo físico da pessoa presa.

A partir dessas constatações, passamos a realizar atividades regulares de leitura, discussão e formação interna entre nosso grupo, tendo como referência o conceito de mediação de leitura, uma prática de educação não formal que fosse “aberta” - ao mesmo tempo uma atividade de fruição literária e de expansão da imaginação e, por outro lado, que envolvesse o desenvolvimento de competências leitoras, críticas da realidade, que pudessem servir aos presos como estímulo e inspiração para acederem aos estudos, tanto durante o período em que estivessem presos, como uma via de liberdade frente às vicissitudes da privação de liberdade como também, mais que isso, para que a posição de leitores e escritores os atraísse enquanto atitude possível diante da vida: que pudessem ler e escrever seus futuros de outra forma, em um lugar que fosse diferente daquele em que se encontravam naquela altura de suas vidas. É claro, sempre soubemos que a educação e à dedicação aos estudos oferecem esses caminhos; por outro lado, intuíamos que a

flexibilidade de uma atividade de educação não-formal, a leitura em círculos e em voz alta, pudesse ser uma brecha para o sensível, que pudesse oferecer algo mais, algo que estava para além do imperativo da ordem e do controle que permeiam a instituição prisional.

Continuamos nossa trajetória, enquanto grupo, realizando as atividades no interior dos presídios, expandindo os locais de atuação, do CRESF para a Penitenciária Estadual de Foz do Iguaçu II (PEF II), depois para um hospital público e para um abrigo de pessoas de terceira idade. A cada dia de atividade realizada e, posteriormente, de encontro do grupo de estudos, nos surgiam inquietações de todo o tipo quanto à atividade que realizávamos: Como deveríamos conduzir as leituras? Existe uma metodologia que possamos aplicar para a mediação de leitura? Até onde deveria chegar nossa atuação? Como os presos lidariam com o fato de estarmos dentro e fora da instituição, enquanto eles estavam compelidos a estarem necessariamente dentro? Qual as potências da literatura frente a privação de liberdade? Estaríamos, de alguma forma, atribuindo um papel de “salvação” à literatura e à nossa função de mediadores, frente as duras histórias de vida dessas pessoas? Haveria uma “posição de leitura” de uma pessoa encarcerada? Que tipo de literatura deveríamos ler? As inquietações eram inúmeras e, por vezes, bastante desconfortáveis – o trabalho que estamos realizando está, de fato, contribuindo de alguma forma para a formação dos presos ou estamos apenas oferecendo pequenos momentos de distração, de lazer?

A partir dessas tantas questões, as atividades do grupo foram expandidas para além da realização dos círculos de leitura e do grupo de estudos; iniciamos um projeto de pesquisa cujo primeiro objetivo era mapear atividades de mediação de leitura com pessoas em privação de liberdade pelos países da América Latina, de forma que os projetos realizados pudessem nos auxiliar oferecendo novas perspectivas, novas inquietações ou, até mesmo, possíveis soluções. Ao longo da trajetória dessa pesquisa, em que participei como bolsista de iniciação científica, foi grande a dificuldade de localizar atividades que se denominassem como atividades de “mediação de leitura” dentro de presídios – em função disso, na primeira fase da pesquisa, estendemos os objetivos e incluímos nesse mapeamento atividades

realizadas com leitura, qualquer que fosse o termo utilizado para denominar a metodologia aplicada: animação de leitura, rodas de leitura, círculos de leitura, oficinas de leitura etc.

Uma das conclusões que pudemos alcançar após mapear cerca de 70 projetos que envolviam atividades de leitura como educação não-formal, principalmente no Brasil, Colômbia, Uruguai e Argentina, foi que em comum entre todos esses projetos havia a dificuldade de realização dessas atividades pela falta de amparo por parte de órgãos estatais e pela falta de articulação entre secretarias e ministérios dos respectivos governos que pudessem amparar e impulsionar estes projetos, além da dificuldade de formação de profissionais capacitados para realizar estes tipos de atividades e da ausência de esforços por parte das instituições no sentido de uma elaboração de planos e diretrizes para a educação em instituições prisionais que previssem a valorização das atividades de leitura em âmbito extracurricular.

Feita esta primeira constatação, decidimos que na segunda etapa da pesquisa seria oportuno orientá-la para que fosse possível mapear os dispositivos legais de diferentes países latino-americanos para a educação em cárceres e compreender como estes dispositivos prevêm planejamentos e diretrizes para atividades com leitura literária como atividade de educação não-formal. Uma das conclusões preliminares dessa segunda etapa da pesquisa foi que, bem como havia sido difícil encontrar projetos que se referissem especificamente a mediação de leitura em âmbito carcerário, era muito difícil encontrar e analisar dispositivos legais que observassem a leitura enquanto ferramenta de educação não-formal para pessoas em privação de liberdade; não era apenas difícil - esses dispositivos eram muito escassos ou inexistentes.

Todavia, ao longo desses dois anos da minha participação na pesquisa de iniciação científica e quase três anos do projeto de extensão, foi-se acumulando tanto um compêndio muito rico de dados sobre o sistema carcerário na América-Latina, como sobre políticas públicas para a educação em cárceres e sobre perspectivas conceituais de mediação de leitura dentro de espaços de privação de liberdade. A partir desse acúmulo de conhecimentos e materiais, decidi empreender

meu Trabalho de Conclusão de Curso por um caminho desconhecido, o da pesquisa em políticas públicas – de modo que a inexperiência como pesquisador nessa área tornou a tarefa da pesquisa muito mais árdua e custosa do que previsto.

Tendo esclarecido a trajetória que me trouxe até essa presente pesquisa, é necessário salientar as adversidades que encontrei ao longo de seu percurso e que ocasionaram modificações nos objetivos do projeto: tratava-se inicialmente de uma pesquisa sobre experiências de mediação de leitura em cárceres; posteriormente, considerando a dificuldade de encontrar dados e informações sobre a temática, a ideia passou a ser pesquisar as políticas públicas de educação e cultura no âmbito do sistema penitenciário latino-americano (compreendendo a leitura literária enquanto uma atividade educativa e cultural), com foco na análise dos casos de Brasil, Argentina e Colômbia.

Mais uma vez, porém, os objetivos da pesquisa se alteraram ao longo do percurso e o recorte passou a ser menos amplo, dada a riqueza dos materiais e discussões sobre a educação em cárceres e, por outro lado, a escassez de materiais sobre a cultura em cárceres. Também, ao longo do percurso da pesquisa, o caso colombiano foi removido, em razão da dificuldade de localizar dados oficiais sobre o sistema carcerário colombiano e sobre os projetos que eram realizados – embora consideramos que, conjuntamente com os casos de Brasil e Argentina, o caso da Colômbia é um dos que possuem discussões e projetos de maior relevância para esta área de pesquisa, sobretudo em relação ao desenvolvimento de oficinas de leitura e escrita literária no contexto prisional, tendo grande destaque o projeto *Libertad Bajo Palabra*, que teve início em 2008 e é realizado pela Red Nacional de Talleres de Escritura Creativa, pertencente ao Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas del Ministerio de Cultura de Colombia. Infelizmente, em função das adversidades encontradas, o caso colombiano ficou de fora do presente material e, talvez, possa ser discutido e analisado em futuros desdobramentos desta pesquisa.

Dito isso, descrevo a estrutura do trabalho que foi factualmente desenvolvido: no primeiro capítulo apresentamos a justificativa e os objetivos dessa investigação, contextualizamos o atual estado sistema carcerário no Brasil, na

América-Latina e no mundo, a partir de um panorama estatístico levantado por meio de relatórios oficiais de órgãos de informações e estatísticas penitenciários dos governos de Brasil e Argentina, além de relatórios como o *World Prison Brief*, do centro de pesquisa *Institute for Criminal Policy Research*, vinculado a Birkbeck, University of London.

Ainda neste capítulo buscamos historicizar a instituição penitenciária a partir dos debates feitos por Foucault sobre a consagração da pena privativa de liberdade enquanto paradigma penal durante o episódio conhecido como “reforma penal” e a partir dos debates sobre a história das instituições de poder e controle como mecanismos fundadores da modernidade enquanto o grande período histórico em que nos inserimos e enquanto paradigma epistêmico e de visão de mundo. Ainda, tendo como plano de fundo sociológico o debate sobre o poder e o controle, buscamos contextualizar um estágio contemporâneo da instituição carcerária com base no conceito de *penalidade neoliberal* do sociólogo Loic Wacquant e, também, nessa mesma conjuntura do neoliberalismo como pacto social, buscamos compreender o lugar da educação e cultura como respostas (ou contrafaces) a inclinação punitivista do Estado contemporâneo, discutindo a proposição de *conveniência da cultura* de George Yúdice a partir da leitura do professor e pesquisador de sociologia e políticas públicas Alexandre Barbalho. É necessário esclarecer que o subcapítulo 1.4 “Cultura e governamentalidade: a conveniência da cultura” foi escrito e pensado enquanto ainda vislumbrávamos como objeto central deste TCC as políticas públicas de educação e cultura, considerando a mediação de leitura como atividade educativa e cultural. Embora o objeto da pesquisa tenha sido alterado, consideramos que o capítulo ainda corresponde aos objetivos da pesquisa, no sentido de que consideramos ser muito semelhante o tratamento despendido à educação e à cultura enquanto instrumentos estratégicos para a resolução de conflitos sociais por parte dos organismos multilaterais de cultura e de muitos dos governos ocidentais. No entanto, também ponderamos que do ponto de vista de uma pesquisa em políticas públicas há uma diferença substancial entre uma política para educação e uma política para cultura e, em decorrência dessa constatação, fazemos aqui essa espécie de errata.

No capítulo 2, nos concentramos propriamente na análise das políticas públicas para a educação em prisões, primeiro estabelecendo um panorama das diretrizes, tratados e acordos internacionais constituídos pelo marco dos direitos humanos, promovidos por órgãos como a ONU, UNESCO e OEI. Nos dois subcapítulos que sucedem esta discussão, analisamos particularmente o ordenamento jurídico, os dispositivos legais e as políticas públicas de educação em prisões no Brasil e na Argentina. Por fim, no capítulo 3, buscamos indicar preliminarmente proposições teóricas e metodológicas acerca da mediação de leitura enquanto pedagogia possível para a educação em prisões, tecendo reflexões surgidas ao longo de minha atuação prática como mediador de leitura no projeto de extensão Direito à poesia.

Dessa forma, interessa-me pensar neste presente trabalho as possibilidades de mediação pedagógica no interior da instituição prisional, tendo em vista uma percepção crítica acerca de certa gênese comum das concepções e práticas modernas referentes a educação e o cárcere. Além de analisar a atual situação das políticas públicas de educação em presídios em dois países latino-americanos, Brasil e Argentina, buscando inferir como a formulação dessas políticas públicas relaciona-se com a histórica e fundacional categoria de ressocialização, baseada na noção de que a função primeira da privação de liberdade é a correção, pretendo pensar o horizonte de possibilidades de uma educação emancipadora no interior dessas instituições.

Nesse sentido, é a partir da historicização da instituição prisional e do entendimento da dimensão que esta alcança enquanto paradigma propriamente moderno de sociedade que tento trazer luz para a contemporaneidade, em que há uma retomada do punitivismo enquanto paradigma central de segurança pública e enquanto norma social – trata-se do que os teóricos e especialistas identificam como um recrudescimento punitivo penal, que está estritamente vinculado ao encarceramento em massa, à criminalização da pobreza e dos pobres. Ainda, reconheço ser fundamental elaborar um panorama sociológico amplo e universal, que fundamente categoricamente as bases de minha pesquisa e que se aplicará, ao longo de seu desenvolvimento, no estudo de casos particulares.

O paradigma amplo e universal ao qual me refiro é o neoliberalismo enquanto manifestação econômica, política e social de um processo mais amplo, chamado globalização. Para adentrar brevemente em uma discussão teórica dessas categorias, recorro à dois autores – Milton Santos e Loïc Wacquant. Tratam-se, obviamente, de categorias que são extensamente discutidas, em que se encontram poucos consensos e que pertencem, de forma geral, à campos científicos que embora possam deparar-se com o estudo que aqui proponho, não são propriamente as fontes disciplinares essenciais deste trabalho.

Meu problema de pesquisa baseia-se inicialmente em uma constatação de cunho sociológico e histórico, observando as instituições do direito moderno, pilares fundadores dos estados nacionais, mecanismos de gestão, produção e controle das esferas da cotidianidade dos sujeitos no interior dessa regulação jurídica e, portanto, instituições que permeiam a *práxis vital* das sociedades latino-americanas. A problemática proposta parte do entendimento que tais instituições não delimitam-se a regular a vida apenas dos sujeitos que inserem-se em seus muros, mas também retroalimentam imaginários coletivos acerca de determinadas categorias, tais quais a justiça, a liberdade, o direito e o controle.

Baseio-me inicialmente na minha experiência pessoal enquanto participante do grupo de extensão *Direito à poesia: mediação de leitura com pessoas em situação de privação de liberdade* e do projeto de pesquisa *Direito à poesia: experiências latino-americanas de mediação de leitura com pessoas em privação de liberdade*. Por um lado nossa atuação no projeto de extensão visou garantir o que está determinado legalmente, o direito e acesso à educação em espaços carcerários; e, por outro lado, buscamos brechas sensíveis que permitissem que a literatura e sua potência simbólica encontre espaços de afeto em meio à regulação e o controle da vida, que extrapolem a “missão de ressocialização” que fundou a instituição prisional. Entendemos que o compartilhamento da leitura coletiva pode ser espaço de transformação do indivíduo privado de sua liberdade, a partir de uma experiência cultural e pedagógica que permita promover e consagrar outros sentidos éticos na vida desses sujeitos.

Um dos objetivos desta pesquisa é delinear uma abordagem teórica a

respeito da mediação de leitura, adentrando sua discussão de um ponto de vista interdisciplinar, em que confluem debates de campos como a antropologia, a teoria da comunicação, a teoria literária, a estética e a pedagogia. Entendemos que esse tipo de abordagem se faz necessária e pertinente por tratar-se de um campo de estudos em construção e aprimoramento, sobretudo em relação às discussões sobre a categoria de *mediação*, que ganhou força nos debates culturais a partir de práticas em instituições como museus, centros culturais, escolas e organizações sociais e que passam a ter visibilidade a partir dos anos 90. No campo teórico, trata-se de um debate ligado à arte-educação, que aborda a mediação como uma prática cultural e social (BARBOSA e COUTINHO, 2009).

O conceito de mediação cultural baseia-se em uma prática de educação de arte dialógica (PASCHOAL, 2009), que promova não apenas o acesso aos bens culturais, mas uma (in)determinada experiência de educação que trate o espectador como participante e o objeto de arte não apenas como um dispositivo relacional intermediário entre a aprendizagem e a história, tal como o método de ensino da *lição das coisas* do qual fala Valéria Peixoto Alencar (2015). Trata-se de uma experiência de aprendizagem e de desenvolvimento dos sentidos e não apenas de apreensão da história por meio da arte como forma de ilustração. Trata-se de um método que visa o questionamento crítico dos imaginários estéticos e culturais, uma leitura que atualize a obra de arte, em que o espectador também seja um criador de significações da história e da cultura. Trata-se de uma método de *contaminação estética*, como propõe Miriam Celeste Martins (2014).

Considero, para a presente proposição teórica, que o Estado de Direito moderno burguês e suas instituições equilibram-se a partir de um mecanismo baseado em uma antinomia que insere determinados contingentes populacionais simultaneamente por meio de práticas de violência, repressão e privação, buscando na punição um princípio regulador e “educativo” e, em sua contraface, exclui (ou inclui perversamente) esses mesmos sujeitos das instituições que predetermina como solução para a carência de inclusão e acesso a direitos, por exemplo, de instituições de letramento, como a escola.

Nesse sentido, nossa atuação nos projetos de extensão e pesquisa

Direito à poesia procurou conceber o direito a educação visando superar o binômio liberdade-controle, tentando promover um tipo de prática pedagógica que não se circunscreva aos marcos filosóficos punitivistas e positivistas que subordinam a educação no interior da prisão a partir do princípio de instituição ressocializadora, cuja missão é corrigir os detentos com base no sofrimento e na regulação moral.

Durante a prática e a concepção teórica da experiência do *Direito à poesia* reconhecemos uma problemática concernente às finalidades pedagógicas da mediação de leitura frente às diretrizes e práticas educacionais já estabelecidas na educação formal aplicada nos presídios. Por um lado a previsão legal da promulgação e efetivação da remição de pena por meio da leitura trata-se de uma política humanizadora necessária para a instituição carcerária. Por outro lado, nos parece que há entre as finalidades pedagógicas dessa normativa legal um caráter estritamente funcionalista, em que a educação é aplicada como resolução paliativa de problemas da gestão do sistema carcerária que podem ser verificados em todo o mundo e relacionam-se com a falência dos princípios desta instituição – por exemplo, quando a educação é utilizada como um meio para aliviar os estabelecimentos superlotados (por meio da remissão de pena); ou então quando é empregada como atividade “humanizadora” ao mesmo passo em que a oferta de atividades laborais se circunscreve a trabalhos insalubres e super-exploratórios, tal qual linhas de montagem de aparelhos eletrônicos (telefones) e linhas de costura de bolas – ainda, em alguns casos, quando as atividades educativas são combinadas com as atividades laborais dessa natureza insalubre, como em cursos técnicos-profissionais

É observando esse contexto que, para nós, se faz importante o papel do mediador. Trata-se, de certo modo, de um agente desmistificador do objeto literário, cultural, no interior da lógica da instituição.

1.1.2 Objetivos

1.1.2.1 Objetivos gerais

1) Localizar, avaliar e analisar os diversos projetos de lei que contemplem a educação em prisões vigentes no Brasil e Argentina, buscando apreender como se

formulam estas políticas públicas e como elas concebem a atividade da educação em prisões e público privado de liberdade enquanto público alvo da atividade educativa em sua especificidade;

2) Historicizar a instituição carcerária para que seja possível refletir acerca das atividades de formação educativa e cultural no interior da instituição carcerária, considerando seus direcionamentos e diretrizes jurídicos e pedagógicos.

3) Analisar o conceito de mediação de leitura, associando-o com o de mediação cultural enquanto prática de formação e educação cultural em espaços de educação não formal, buscando compreender e diferenciar de um ponto de vista epistemológico bem como do ponto de vista da atuação prática a função do mediador em relação à função de um educador formal em contextos carcerários.

1.1.2.2 Objetivos específicos

1) Contrastar os dados dos projetos de lei brasileiros com os de outras nações latino-americanas, especificamente da Argentina, país que avançou na elaboração de suas respectivas políticas de formação de leitores em ambientes carcerários em relação ao Brasil.

2) A partir de método indutivo, partindo de uma análise geral dos acordos e tratados internacionais de direito que têm a educação em prisões como objetivo, analisar o caso particular do projeto *Direito à poesia*, buscando formular proposições a partir da experiência prática do projeto que contribuam com a avaliação das diretrizes pedagógicas propostos pelas políticas públicas internacionais (ONU, UNESCO e OEI) e nacionais (casos de Brasil e Argentina);

3) Reconstituir a experiência de mediação de leitura nos presídios de Foz do Iguaçu a partir do projeto de extensão *Direito à poesia*;

4) Fazer uma análise crítica dessa experiência, comparando-a contrastivamente com as outras experiências localizadas e com as reflexões teóricas propostas pela teoria da educação em contextos carcerários.

1.2 O atual estado do sistema penitenciário no Brasil, na Argentina e no mundo

De forma preliminar, se faz necessário estabelecer um panorama estatístico sobre o fenômeno mais ou menos recente do encarceramento em massa enquanto problemática global. Segundo os dados mais recentes de Relatório de junho de 2016 publicado pelo Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN)¹, o Brasil é hoje o 3º país com a maior população carcerária do mundo, com o impactante número de 726.712 pessoas encarceradas. Além disso, trata-se de um dos países com maior taxa de crescimento anual de sua população carcerária. Ainda de acordo com dados do último relatório publicado pelo INFOPEN, nos anos 1990 a população carcerária brasileira girava em torno de 90 mil pessoas – uma diferença percentual de 707% em relação à população atual.

De acordo com dados do relatório publicado no início de 2016, a 11ª edição da World Prison Population List², coordenada por Roy Walmsley e ligada a World Prison Brief, Institute for Criminal Policy Research, entre 2000 e 2016, a taxa de aprisionamento brasileira aumentou em 157%. Em 2000 existiam 137 pessoas presas para um grupo de 100 mil habitantes. Em junho de 2016, eram 352,6 pessoas presas para cada 100 mil habitantes. Disso pode-se depreender que além de possuir uma das maiores populações carcerárias do mundo, o Brasil possui uma das maiores taxas de encarceramento em relação à população total e possui uma das maiores taxas do mundo de crescimento da população carcerária.

Entre os quatro países com maior população carcerária, também temos a terceira maior taxa de encarceramento por 100 mil habitantes (342) desde 2000, quando passamos os chineses (119). O índice é mais baixo que o dos americanos (698) e da Rússia (445), mas é o único que está em crescimento contínuo desde 1995.³

O encarceramento em massa enquanto principal paradigma de política criminal, penal e de segurança é um problema mundial, porém com maior gravidade nas Américas. Ainda de acordo com a 11ª edição da World Prison Population List, a população carcerária total das Américas (considerando-se América do Norte,

1 <http://www.iddd.org.br/index.php/2017/12/21/brasil-ocupa-3a-posicao-em-populacao-prisonal-mundial>. Visitado em 3 de maio de 2018, às 12h00.

2 Disponível em: http://www.prisonstudies.org/sites/default/files/resources/downloads/world_prison_population_list_11th_edition_0.pdf

3 <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/12/1941685-brasil-ultrapassa-russia-e-agora-tem-3-maior-populacao-carceraria-do-mundo.shtml>

Central, do Sul e Caribe) gira em torno de 3,780,528 milhões, com uma taxa de encarceramento de 387 pessoas presas a cada 100 mil habitantes, equivalendo a aproximadamente 40% da população carcerária mundial, de 10,357,134 milhões e tendo uma taxa de encarceramento maior que o dobro da taxa mundial, que corresponde a 144 pessoas presas a cada 100 mil habitantes. Trata-se de uma estatística disparatada, visto que a população das Américas equivale a aproximadamente a 14% da população mundial.

Ainda, sobre o panorama carcerário brasileiro e latino-americano, cabe mencionar alguns dos problemas estruturais fundamentais que acometem as instituições carcerárias desses contextos, tornando a experiência de estar preso totalmente anti-humana e divergente das finalidades modernas de correção e ressocialização projetadas sobre os impactos da privação de liberdade enquanto paradigma penal.

Primeiramente, no caso brasileiro, a prisão relaciona-se com problemas fundamentais da sociedade brasileira: a criminalização da pobreza, o racismo estrutural e a baixa inserção de cidadãos de vulneráveis socioeconomicamente nas políticas públicas de escolarização e capacitação profissional para inserção no mercado de trabalho. De acordo com dados do último relatório “Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN)”, publicado em Junho de 2016, o perfil étnico-racial da população carcerária brasileira é composto em 65% por negros, 35% por brancos e 1% por amarelos, indígenas e outros, frente a 53% de negros, 46% de brancos e 1% de amarelos, indígenas e outros que compõem o perfil étnico-racial do total da população brasileira acima dos 18 anos (INFOPEN, 2016: 32).

Por sua vez, a faixa etária das pessoas presas indica que o perfil médio do preso no Brasil é ainda mais específico: 55% da população prisional é formada por jovens de idade entre 18 e 29 anos; 19% corresponde à pessoas com idade entre 30 a 34 anos, 19% pessoas com idade entre 35 a 45 anos, 7% à pessoas com idade entre 46 a 60 anos e o 1% restante corresponde à pessoas com idade de 61 anos em diante. Portanto, “mais da metade dessa população é de jovens de 18 a 29

anos e 64% são negros”⁴

Em relação ao perfil da escolaridade das pessoas privadas de liberdade no Brasil, ainda segundo dados do último levantamento do INFOPEN, 51% dos presos possuem o Ensino Fundamental Incompleto, 4% são analfabetas e 6% são consideradas alfabetizadas sem cursos regulares. Apenas 14% dos presos possuem Ensino Fundamental Completo, 9% possuem Ensino Médio Completo e 1% possuem Ensino Superior Incompleto (INFOPEN: 2016, 33). Ou seja, “75% da população prisional brasileira não chegaram ao ensino médio.”⁵

De acordo com o mesmo levantamento, apenas 12% dos presos brasileiros estão envolvidos em atividades educacionais, considerando-se tanto atividades de educação formal, como alfabetização, ensino fundamental e cursos técnicos, bem como considerando as atividades de educação complementar, como atividades de lazer, cultura e videoteca (INFOPEN, 2016: 53).

Outro problema central do sistema prisional brasileiro é a superlotação de presídios, com alta taxa de ocupação em relação ao número de vagas oferecidos. Segundo dados de junho de 2016, o sistema prisional brasileiro tem 368.049 vagas e uma taxa de ocupação que corresponde ao dobro das vagas disponíveis, de forma que 89% da população prisional está em unidades superlotadas, revelando um problema infraestrutural que por si só viola as condições básicas de salubridade previstas em nossa Lei de Execução Penal (LEP).

A tipificação penal dos crimes que compõe o perfil de nossa população carcerária também nos revela outros problemas da sociedade brasileira. Juntos, o tráfico de drogas e o furto, crimes considerados em princípio como não violentos, são os que mais levam pessoas à prisão, correspondendo a respectivamente 26% e 12%, totalizando 38% das pessoas presas no país. Completando os crimes com registros mais recorrentes, estão o roubo, com 26% e o homicídio, com 11% (INFOPEN, 2016: 43). No caso da população carcerária de mulheres, correspondente à 5% do total nacional, 62% das prisões estão relacionadas ao

4 <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-12/populacao-carceraria-do-brasil-sobe-de-622202-para-726712-pessoas>

5 <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-12/populacao-carceraria-do-brasil-sobe-de-622202-para-726712-pessoas>

tráfico de drogas e 9% ao furto.

Outro dado que demonstra a precariedade do funcionamento de nosso sistema judiciário e carcerário é que 40% das pessoas que estão cumprindo pena nas instituições prisionais do país são presas provisórias (INFOPEN, 2016: 13), portanto que ainda não possuem condenação judicial e não tiveram acesso ao devido processo legal.

O caso da Argentina, embora não possua problemas da mesma proporção que os do caso brasileiro, se considerado proporcionalmente, também aponta graves violações dos direitos dos presos e muitos desafios a serem enfrentados.

Segundo a 11ª edição da World Prison Population List (Op. Cit) em 31/12/2014 a população carcerária total da Argentina era de 69.060 presos, com uma taxa de prisão de 160 pessoas presas a cada 100 mil habitantes, que se mantém praticamente estabilizada desde 2005, mas que em relação ao levantamento anterior, de 1999, havia se incrementado em aproximadamente 50%. Embora em números absolutos seja a 4ª maior população carcerária da América Latina, tem terceira menor taxa de encarceramento do continente, atrás apenas de Paraguai e Bolívia.

A Colômbia, por sua vez, possui uma população carcerária total de 121.389 pessoas presas, correspondendo à segunda maior população carcerária do continente em números absolutos. Ainda, tem uma taxa de encarceramento de 244 pessoas presas a cada 100 mil habitantes, tendo crescido, neste século, em ritmo comparável com o caso brasileiro – a Colômbia, considerando-se os períodos de levantamento deste relatório (2000; 2005; 2010; 2015), praticamente dobrou sua população carcerária de 2005 para 2015, tendo passado neste íterim de 66.829 para 121.389 pessoas presas. Trata-se da 4ª maior taxa de encarceramento da América Latina, atrás de Brasil, Uruguai e Chile⁶, todos com taxas similares e muito acima da média mundial.

6 Considerando-se a proporção dos sistemas prisionais, este dado foi calculado excluindo da comparação a Guiana e Guiana Francesa, cujos sistemas carcerários somados não totalizam 3.000 pessoas presas. Nesse caso, a Colômbia passa de possuir a 6ª maior taxa de encarceramento para a 4ª maior.

Segundo levantamento de dados do Jornal Nexo⁷, a lotação dos presídios colombianos é similar à do Brasil, aproximadamente 150% das vagas ocupadas e figuram, respectivamente, como a 4ª e a 5ª piores do G20, grupo dos países com as maiores economias do mundo⁸. Na Argentina, segundo o World Prison Brief⁹, a superlotação corresponde a uma taxa de 112%, com um déficit de 14 mil vagas, enquanto na Colômbia esse índice é de 145%, com um déficit de aproximadamente 35 mil vagas. Por outro lado, a taxa da população presa sem condenação na Argentina figura entre as maiores do mundo, com cerca de 50%, enquanto o índice brasileiro chega a quase 40% e o colombiano corresponde a 32%. Todos apontam para uma violação grave do direito ao devido processo legal.

Segundo o último relatório do Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (Sneep, 2016), publicado pelo Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, apenas 51% dos presos argentinos foram condenados e os outros 49% são presos provisórios, com o processo legal ainda em andamento (SNEEP, 2016: 15). O perfil de gênero do apenado argentino é majoritariamente masculino, com 95,7% sendo homens. O perfil etário dos presos argentinos é majoritariamente de jovens, sendo 39% na faixa entre 25 a 34 anos e 22% entre 18 a 24 anos¹⁰. Outros 23% são de pessoas com idade entre 35 a 44 anos; 10% de pessoas com idade entre 45 a 54 anos e 6% de pessoas com idade acima de 54 anos (SNEEP, 2016: 11). Quanto à tipificação penal, 50,52% são presos por crimes considerados não violentos¹¹, contra o patrimônio e tráfico de drogas (SNEEP, 2016: 32). Vale ainda ressaltar que o informe estatístico oficial do

7 <https://www.nexojornal.com.br/grafico/2017/01/04/Lota%C3%A7%C3%A3o-de-pres%C3%ADios-e-taxa-de-encarceramento-aqui-e-no-mundo>

8 O G20 é um grupo dos países com as 19 maiores economias do mundo, mais a União Europeia, compreendendo: África do Sul, Argentina, Brasil, Canadá, Estados Unidos, México, China, Japão, Coreia do Sul, Índia, Indonésia, Arábia Saudita, Turquia, Alemanha, França, Itália, Rússia, Reino Unido, Austrália e União Europeia (representada pelo presidente do Conselho Europeu).

9 Dados retirados da World Prison Brief, que mantém dados atualizados sobre os sistemas carcerários de todo o mundo. Disponível em: <http://www.prisonstudies.org>

10 O recorte etário utilizado pelo Ministério da Justiça argentino é diferente do brasileiro, que considera como jovens pessoas com idade entre 18 a 29 anos. Dessa forma, não é possível estabelecer uma comparação precisa, embora se possa aferir que em ambos os casos trata-se de um perfil etário muito parecido.

11 Roubo e/ou tentativa de roubo (34,51%); Tráfico de drogas (11,51%); Outros crimes contra a propriedade (4,49%)

Ministério da Justiça da Argentina não proporciona dados em relação a marcadores étnico-raciais.

Em relação ao perfil laboral, até o momento da prisão apenas 18% dos presos trabalhavam em tempo integral, enquanto que 41% eram trabalhadores em tempo parcial e 41% eram desempregados. Metade dos presos declararam não ter nenhum ofício ou profissão até o momento de suas prisões, enquanto que 39% declararam ter algum tipo de ofício e apenas 11% declararam ter uma profissão.

O perfil de escolarização dos presos até o momento de sua detenção é similar ao brasileiro, com os mesmos inexpressivos 9% de pessoas que terminaram o ensino secundário (equivalente ao ensino médio brasileiro), embora um número maior de pessoas tenham ao menos chegado ao ciclo de ensino secundário. Ainda conforme dados do último SNEEP de 2016, 29% dos presos argentinos ingressaram no sistema penitenciário com o nível primário incompleto, 34% com o nível secundário incompleto, 20% com secundário incompleto e apenas 9% com o secundário completo. Ainda, 2% haviam cursado o ciclo terciário ou universitário e 6% não se incluíram em nenhum programa de educação formal.

Quanto às atividades educativas e laborais que os presos participam no interior do sistema carcerário, bem como o caso brasileiro, o caso argentino chama atenção pelo baixíssima inatividade dos presos e pela baixa oferta e vagas para atividades educativas. Não participam de nenhum tipo de programa ou atividade educativa dentro dos presídios argentinos 48% dos presos; 22% dos presos cursa o ciclo equivalente à educação primária (Educación General Básica [EGB] 1 e 2) e 19% dos presos cursam os ciclos equivalentes à educação secundária (EG3 e Polimodal); apenas 3% dos presos cursam o ensino superior, sendo destes 2% referentes à cursos universitários e 1% referentes à cursos terciários; ainda, 8% participam de atividades de educação não formal.

Embora não seja o foco de nossa pesquisa, cabe ainda salientar que apenas 21% dos presos contabilizados pelo SNEEP 2016 participaram de algum tipo de programa de capacitação profissional e que 60% dos presos não exercem nenhum trabalho remunerado no interior da prisão. São dados que demonstram que o Estado argentino se omite não apenas em relação à oferta de educação dentro

dos presídios, mas também de formação profissional e de atividades laborais remuneradas, ocupações consideradas fundamentais tendo em vista a ressocialização do preso.

1.3 Penalidade neoliberal e globalização perversa

A partir do que esse quadro de estatísticas nos permite aferir, interessa-nos associar essas estatísticas com as proposições teóricas que identificam esse fenômeno no seio de um movimento global de encarceramento da pobreza. Com base em *As prisões da miséria* (1999), de Loic Wacquant, identificamos em um primeiro momento o neoliberalismo como marco fundamentador de um fenômeno amplo de gestão política, econômica e social em escala global. O neoliberalismo, por sua vez, se estabelece como um imperativo político a partir do Consenso de Washington, uma série de medidas econômicas formuladas em 1989, sucintamente definidas por Wacquant da seguinte forma:

Designa-se geralmente pela expressão "*Washington consensus*" a panóplia de medidas de "ajuste estrutural" impostas pelos provedores de fundos internacionais como condição para ajuda aos países endividados (com os resultados desastrosos recentemente constatados na Rússia e na Ásia) e, por extensão, as políticas econômicas neoliberais que triunfaram nos países capitalistas avançados ao longo das últimas duas décadas: austeridade orçamentária e regressão fiscal, contenção dos gastos públicos, privatização e fortalecimento dos direitos do capital, abertura ilimitada dos mercados financeiros e dos intercâmbios, flexibilização do trabalho assalariado e redução da cobertura social. Convém doravante estender esta noção a fim de nela englobar o tratamento punitivo da insegurança e da marginalidade sociais que são as conseqüências lógicas dessas políticas. (WACQUANT, 1999: 48)

Dessa forma, como propõe Wacquant, a concepção de Estado no período contemporâneo da modernidade desloca-se do paradigma do Estado-providência para o Estado-penitência. A atuação do Estado sob a égide neoliberal do ponto de vista financeiro opera mais ou menos sob a seguinte fórmula: "abrem-se" os mercados, flexibilizam-se as leis e garantias trabalhistas, terceirizam-se serviços fundamentais da alçada do poder estatal, se reduz programas sociais etc; por outro lado, com o quadro de aumento do desemprego e da criminalidade, como se pôde verificar historicamente em casos como dos Estados Unidos e da Inglaterra (WACQUANT, 1999; BARBALHO, 2016), adota-se como paradigma de segurança

pública intervenções baseadas em uma concepção mais severa e punitiva da atuação Estado. Aumentam-se os contingentes policiais, o policiamento repressivo e ostensivo, o entendimento e a jurisprudência sobre as definições de criminalidade - como com o paradigma de “tolerância zero”, que teve precursão nos EUA e posteriormente popularizou na Europa e na América Latina -, prende-se mais e constrói-se presídios; de uma forma ampla, reforça-se o controle social por meio de intervenções de um estado punitivo e policialesco. Este trata-se do paradoxo da penalidade neoliberal, como sucintamente define Wacquant na *Nota aos leitores brasileiros: Rumo a uma ditadura sobre os pobres* (Op. Cit):

Pois à atrofia deliberada do Estado social corresponde a hipertrofia distópica do Estado penal: a miséria e a extinção de um têm como contrapartida direta e necessária a grandeza e a prosperidade insolente do outro. (Ibidem, 51)

Considerando como um diferente aspecto de um mesmo problema, também orientado a partir dessas mesmas medidas, tentaremos identificar na gestão da cultura e da educação a partir dos anos 90 o que há de análogo à gestão penal, de modo que nosso objeto de pesquisa - as políticas educacionais e culturais em presídios – constitui-se como local privilegiado de observação de duas diferentes manifestações de um mesmo fenômeno – tal como propõe Wacquant, por um lado o crescimento e recrudescimento do estado penal, punitivo e, por outro lado, a austeridade e enfraquecimento de políticas sociais, culturais e educacionais – àquelas que correspondem serviços e garantias fundamentais do Estado.

Ainda, acreditamos que esse processo que é conceitualizado por Wacquant como *penalidade neoliberal* e inserido em um processo mais amplo, de transição para um Estado-penitência, também é abordado na obra de Milton Santos em *Por uma outra globalização – Do pensamento único à consciência universal* (2012 [2000]) como uma violência estrutural que é resultado das tiranias de uma *globalização perversa*. Para Milton Santos, podemos conhecer ou acessar três diferentes facetas da globalização: como fábula, como perversidade e como possibilidade. Para as considerações do autor, a fase que vivemos efetivamente trata-se da globalização como perversidade.

De fato, para a maior parte da humanidade, a globalização está se impondo como uma fábrica de perversidades. [...] A perversidade sistêmica que está

na raiz dessa evolução negativa da humanidade tem relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas. Todas essas mazelas são direta ou indiretamente imputáveis ao presente processo de globalização. (SANTOS, 2012 [2000]: 19-20)

Tal violência estrutural à cidadania, para Milton Santos, está vinculada a uma crise permanente que vêm sendo gestada pelo capitalismo com alternâncias espaciais e temporais, de forma desigual e combinada. Trata-se de uma gestão da pobreza e da marginalidade que subordina-se diretamente a produção da pobreza e da marginalidade e seu respectivo controle social por meio das instituições correspondentes. A novidade que a globalização insere nesse debate do desenvolvimento econômico desigual entre países no sistema mundial econômico capitalista é que trata-se de uma crise permanente, duradoura e pela primeira vez concomitante temporalmente e espacialmente em todo o território do globo (Ibidem: 33-34).

O processo da crise é permanente, o que temos são crises sucessivas. Na verdade, trata-se de uma crise global, cuja evidência tanto se faz por meio de fenômenos globais como de manifestações particulares, neste ou naquele país, neste ou naquele momento, mas para produzir o novo estágio da crise. Nada é duradouro. Então, neste período histórico, a crise é estrutural. Por isso, quando se buscam soluções não estruturais, o resultado é a geração de mais crise. O que é considerado solução parte do exclusivo interesse dos atores hegemônicos, tendendo a participar de sua própria natureza e de suas próprias características. (Ibidem: 35)

Nesse quadro de crise permanente, desemprego, miséria, inacessibilidade à direitos e garantias fundamentais são componentes de problemas estruturais do capitalismo desde seu surgimento e posteriormente fator contínuo em seu desenvolvimento; não apenas isso, em sua fase atual, neoliberal e globalizada, são condições necessárias da manutenção da força de trabalho, das desigualdades econômicas e sociais – trata-se de uma gestão e produção da marginalidade que interessa ao capitalismo na medida em que é necessário possuir o que Marx conceitualizou como *exército industrial de reserva*, contingente de trabalhadores inativos aguardando novos postos de trabalho, princípio este regulador do mercado de trabalho, do valor da força de trabalho. Esses trabalhadores excluídos, ou ainda incluídos perversamente, como propõe Milton Santos, são também os sujeitos marginalizados que estão na origem da instituição do cárcere, como veremos mais à

frente.

Portanto, nesse sentido a pobreza, a marginalidade e a decorrente criminalidade não são problemas típicos do capitalismo em sua fase neoliberal e globalizada, porém tomam proporções inéditas nesse presente período histórico.

Os países subdesenvolvidos conheceram pelo menos três formas de pobreza e, paralelamente, três formas de dívida social, no último meio século. A primeira seria o que ousadamente chamaremos de *pobreza incluída*, uma pobreza accidental, às vezes residual ou sazonal, produzida em certos momentos do ano, uma pobreza intersticial e, sobretudo, sem vasos comunicantes. Depois chega uma outra, reconhecida e estudada como doença da civilização. Então chamada de *marginalidade*, tal pobreza era produzida pelo processo econômico da divisão do trabalho, internacional ou interna. Admitia-se que poderia ser corrigida, o que era buscado pelas mãos dos governos. E agora chegaremos ao terceiro tipo, a *pobreza estrutural*, que de um ponto de vista moral e político equivale a uma dívida social. Ela é estrutural e não mais local, nem mesmo nacional; torna-se globalizada, presente em toda parte no mundo. Há uma disseminação planetária e uma produção globalizada da pobreza, ainda que esteja mais presente nos países já pobres. Mas é também uma produção científica, portanto voluntária da dívida social, para a qual, na maior parte do planeta, não se buscam remédios. (Ibidem: 69)

A marginalidade e a pobreza estrutural, propostas como diferentes definições de pobreza por Santos, são formas de controlar e gestionar territórios e contingentes populacionais e estão associadas ao processo de passagem do “Estado-providência” para o “Estado-penitência” do qual fala Wacquant. Se em algum momento o capitalismo chegou a conceber um Estado que tivesse como um de seus papéis centrais assegurar direitos básicos e fundamentais de seus cidadãos (direitos trabalhistas, direitos sociais, educacionais, humanos etc), há uma mudança de paradigma que está intimamente ligada com a globalização hegemônica neoliberal: os pobres e marginais são simultaneamente um recurso político e financeiro – ao mesmo tempo em que constituem a faixa dos produtivamente inativos na divisão do trabalho, são também ativos financeiros no sentido de que com o neoliberalismo também formou-se uma indústria do medo e da punição que, paralelamente, são um recurso político na medida que é possível auferir no centro do debate político contemporâneo temáticas como criminalidade, segurança pública e que são derivadas e oriundas de uma gestão social do medo e da insegurança social.

[...] por meio da qual o novo senso comum penal, visando criminalizar a miséria - e, por esse viés, normatizar o trabalho assalariado precário -

concebido nos Estados Unidos se internacionaliza, sob formas mais ou menos modificadas e irreconhecíveis, a exemplo da ideologia econômica e social fundada no individualismo e na mercantilização, da qual ele é a tradução e o complemento em matéria de "justiça". (WACQUANT, 1999 11)

Mais uma vez, embora reconheçamos uma conjuntura singular de gestão da pobreza que caracteriza-se a partir do que denominamos, de acordo com Wacquant, penalidade neoliberal, também acreditamos ser fundamental evidenciar que a criminalização da marginalidade (no sentido dos sujeitos e práticas "inúteis", improdutivos socialmente), da pobreza e/ou da miséria como forma de gestão social e penal não se trata de uma novidade na modernidade ocidental, pelo contrário; a modernidade elaborou suas próprias instituições, técnicas e saberes de controle social tomando a produção e manutenção desses contingentes como pressuposto.

1.4 Modernidade, controle e panoptismo: correção, cárcere e educação

Para compreender como a modernidade elaborou e foi elaborada por instituições cuja especificidade caracteriza esse período histórico, recorreremos às proposições de Michel Foucault, em *A verdade e as formas jurídicas* (2002 [1973]), em que empreende análise de como o que denomina de "reforma do sistema judiciário e penal" ocorrida entre os séculos XVIII e XIX (FOUCAULT, 2002 [1973]: 79) engendrou não apenas uma série de aplicações práticas da penalidade, mas também esteve vinculada a um processo de subjetivação da verdade, de apreensão das relações sociais, de produção de saberes, de partilha de poderes e que culmina com a consagração de uma série de instituições como fundamento e ordenamento político e social.

Meu objetivo será mostrar-lhes como as práticas sociais podem chegar a engendrar domínios de saber que não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem nascer formas totalmente novas de sujeitos e de sujeitos de conhecimento. O próprio sujeito de conhecimento tem uma história, a relação do sujeito com o objeto, ou, mais claramente, a própria verdade tem uma história. (FOUCAULT, 2002 [1973]: 8)

De tal forma, conforme proposto por Foucault, adentrar o estudo e a historicização da instituição da prisão não corresponde a percebê-la enquanto ordenamento autônomo, como mônada. Por isso, antes de adentrarmos às considerações propriamente sobre a gestão cultural e educacional e as políticas

educacionais e culturais no marco do neoliberalismo e da globalização, faz-se pertinente observar ainda os vínculos sociológicos entre as instituições do encarceramento e da educação.

As práticas judiciárias e penais, segundo Foucault, se estabeleceram historicamente como formas de produção de saberes, subjetividades e ideias de verdade (Ibidem: 11) a partir do processo de busca, investigação da verdade como parâmetro fundamental de um processo judicial e penal. Como o próprio Foucault descreve, a motivação e as finalidades que atravessam esses processos têm diferentes determinações de acordo com diferentes momentos históricos, diferentes processos e diferentes localidades. Entretanto, o que pode averiguar-se como ponto comum do ponto de vista do estabelecimento de uma normativa moderna e ocidental é, justamente, a fundação de determinadas instituições e saberes científicos a partir do desenvolvimento histórico de determinadas categorias do processo jurídico e penal (Ibidem: 27) .

[...] certas formas de verdade podem ser definidas a partir da prática penal. Pois o que chamamos de *inquérito (enquête)* – inquérito tal como é e como foi praticado pelos filósofos do século XV ao século XVIII, e também por cientistas, fossem eles geógrafos, botânicos, zoólogos, economistas – é uma forma bem característica da verdade em nossas sociedades. [...] Da mesma forma, no século XIX também se inventaram, a partir de problemas jurídicos, judiciários, penais, formas de análise bem curiosas que chamaria de *exame (examen)* e não mais de inquérito. Tais formas de análise deram origem à Sociologia, à Psicologia, à Psicopatologia, à Criminologia, à Psicanálise. Tentarei mostrar-lhes como, ao procurarmos a origem destas formas, vemos que elas nasceram em ligação direta com a formação de um certo número de controles políticos e sociais no momento da formação da sociedade capitalista, no final do século XIX. (Ibidem: 12)

Dessa forma, a análise que aqui nos propomos extrapola uma análise de um determinado tipo de política (cultural e educacional) em um determinado contexto (o prisional), na medida em que a origem dessas respectivas instituições remete à uma necessidade comum que apresenta-se como imperativa na modernidade: o estabelecimento de formas e estratégias de poder que consistam na finalidade de governar, controlar e disciplinar não apenas um corpo social físico, mas também os sujeitos e suas consciências, subjetividades.

A reforma jurídica e penal ocorrida entre os séculos XVIII e XIX se sucede a partir, sobretudo, de dois diferentes movimentos: proposições teóricas de uma

série de autores que buscam desvincular o sistema judiciário e penal das práticas religiosas e morais (Ibidem: 80); por outro lado, com a emergência de uma sociedade capitalista em seguida à um período de acumulação de riquezas durante o mercantilismo, passa-se a existir uma problemática material logística em algumas sociedades: a proteção da riqueza acumulada.

Em oposição ao paradigma penal da falta, instaura-se como paradigma penal teórico o crime enquanto desvio social e político de conduta, uma ruptura com a lei:

O crime ou a infração penal é a ruptura com a lei, lei civil explicitamente estabelecida no interior de uma sociedade pelo lado legislativo do poder político. Para que haja infração é preciso haver um poder político, uma lei e que essa lei tenha sido efetivamente formulada. Antes da lei existir, não pode haver infração. Segundo esses teóricos, só podem sofrer penalidade as condutas efetivamente definidas como repreensíveis pela lei. (Ibidem: 80)

A partir disso, grupos sociais da pequena e grande burguesias associam-se como grupos que buscam exercer a punição social dos detratores de classes sociais subalternas; instale-se, assim, um litígio penal entre grupos sociais de possuidores e não possuidores. Em ambos casos, embora passem por delineações sócio-históricas distintas, há uma confluência que aponta para as raízes de uma *sociedade disciplinar*, modelo central da sociedade contemporânea, segundo Foucault.

A sociedade contemporânea, por razões que explicarei, merece o nome de “sociedade disciplinar”. Gostaria de mostrar quais são as formas de práticas penais que caracterizam essa sociedade; quais as relações de poder subjacentes a essas práticas penais; quais as formas de saber, os tipos de conhecimento, os tipos de sujeito de conhecimento que emergem, que aparecem a partir e no espaço desta sociedade disciplinar que é a sociedade contemporânea. [...] A formação da sociedade disciplinar pode ser caracterizada pelo aparecimento, no final do século XVIII e início do século XIX, de dois fatos contraditórios, ou melhor, de um fato que tem dois aspectos, dois lados aparentemente contraditórios: a reforma, a reorganização do sistema judiciário e penal nos diferentes países da Europa e do mundo. Esta transformação não apresenta as mesmas formas, a mesma amplitude, a mesma cronologia nos diferentes países. (Ibidem: 79)

Contudo, a sociedade disciplinar moderna não se fundamentou por meio da transformação de paradigma teórico jurídico em relação ao crime. Sobretudo porque a prisão enquanto instituição de cumprimento de uma pena que fundamenta-se a partir da ideia de privação de liberdade, de segregação do corpo social, não se

tratava de uma prioridade das propostas dos teóricos que participaram da reforma penal (Ibidem: 83-84). Pensava-se, inicialmente, em um sistema de penalidades que respondesse às infrações penais e legais como reparação social e pública, em contraposição aos sistemas penais predecessores que visavam retaliar os danos infligidos, como um modelo de vingança. Subterraneamente o aprisionamento prevaleceu como prática em detrimento dos outros modelos de penalidade propostos. O aprisionamento, por sua vez, não têm em seu cerne a finalidade de utilidade social ou reparação pública, mas sim de controle e correção (Ibidem: 84).

A penalidade no século XIX, de maneira cada vez mais insistente, tem em vista menos a defesa geral da sociedade que o controle e a reforma psicológica e moral das atitudes e do comportamento dos indivíduos. [...] Toda a penalidade do século XIX passa a ser um controle, não tanto sobre se o que fizeram os indivíduos está em conformidade ou não com a lei, mas ao nível do que podem fazer, do que são capazes de fazer, do que estão sujeitos a fazer, do que estão na iminência de fazer. Assim, a grande noção da criminologia e da penalidade em fins do século XIX foi a escandalosa noção, em termos de teoria penal, de periculosidade. A noção de periculosidade significa que o indivíduo deve ser considerado pela sociedade ao nível de suas virtualidades e não ao nível de seus atos; não ao nível das infrações efetivas a uma lei efetiva, mas das virtualidades de comportamento que elas representam. (Ibidem: 85)

É, portanto, a partir de um paradigma de penalidade que tem em seu epicentro o objetivo de controle social da virtualidade dos indivíduos que funda-se a necessidade de instituições que extrapolem o poder judiciário e carcerário – há uma rede de instituições que desempenham o papel de vigilância e correção: a polícia, as instituições e saberes médicos, campos científicos e as instituições e saberes pedagógicos (Ibidem: 85-86). É esse modelo de sociedade fundamentada no controle social que Foucault descreve e classifica, de acordo com a proposição de Bentham, como uma sociedade panoptical, cuja aplicação do poder por meio dessa rede de instituições baseia-se no paradigma do *Panopticon* enquanto arquitetura societária (Ibidem: 86).

Uma forma de arquitetura que permite um tipo de poder do espírito sobre o espírito; uma espécie de instituição que deve valer para escolas, hospitais, prisões, casas de correção, hospícios, fábricas, etc. (Ibidem: 87)

Tendo nos aproximado de uma elaboração teórica que nos permite analisar a educação e a cultura como formas de controle e de governo, estabelecendo um paralelo com a instituição da prisão, adentraremos o debate da

gestão cultural e educacional como forma de governo na contemporaneidade.

1.5 Cultura e governamentalidade: a conveniência da cultura

Utilizaremos, como aportes teóricos centrais para a discussão sobre políticas culturais e gestão cultural na contemporaneidade os livros *A conveniência da cultura – Usos da cultura na era global* (2013 [2004]), do sociólogo da cultura George Yúdice e o livro *Política Cultural e Desentendimento* (2016), de Alexandre Barbalho, professor de Sociologia e Políticas Públicas, ambos livros que buscam refletir sobre os sentidos políticos da gestão cultural na globalização.

Inicialmente, em *Política Cultural e Desentendimento*, Barbalho aponta como a cultura, enquanto espaço de produção, circulação e recepção de bens e objetos estéticos e simbólicos passa a ocupar no capitalismo contemporâneo um local privilegiado, não apenas de fruição do belo, do sublime ou de outros valores que historicamente definiram a experiência cultural/artística, mas sim articulando-se fundamentalmente com a economia, extrapolando o sentido de uma constituição de um mercado cultural baseado nas indústrias culturais, criativas e do entretenimento, mas também desdobrando-se em um valor imperativo na economia de forma mais ampla, estetizando mercadorias e acrescentando-lhes um valor de troca específico, o valor sógnico-estético-identitário.

Para o autor, o estado atual do capitalismo tem como característica central justamente esse “movimento da economia para a cultura” (JAMESON apud BARBALHO, 2016:12), que aponta para classificações recorrentes da teoria contemporânea que buscam delimitar as especificidades do tempo em que vivemos por meio da utilização de definições como capitalismo “*cultural, pós-moderno, informacional, criativo, imaterial, etc*” (BARBALHO, 2016:11).

Por um lado, observando dessa debate apenas o aspecto que remete precisamente a onipresença dos objetos culturais nas sociedades modernas urbano-industriais, trata-se de uma discussão que remonta autores como Adorno e Horkeheimer, Debord e Baudrillard - com seus respectivos conceitos de *indústria cultural, espetáculo* e *simulacro*, em que a lógica do consumo e da mercadoria contamina o cotidiano de outras esferas da vida social, política e prática das

sociedades e dos indivíduos.

Esse contexto é a base para discursos e ações sobre a cultura como “geradora de empregos e renda”. A valorização da perspectiva econômica da cultura tem influenciado de modo crescente, pelo menos desde a retomada do ideário liberal nos anos 1980, as políticas públicas para o setor. Em um país como a Inglaterra, um dos principais *locus* de constituição do chamado “neoliberalismo” durante a Era Thatcher; Jim McGuigan (1996) observa a convergência entre o pensamento conservador da Nova Direita e o da socialdemocracia do Partido Trabalhista no que se refere a esse tema. [...] Dos dois movimentos, da cultura para a economia e da economia para a cultura, resulta a fusão dessas duas esferas, tornando inoperante (se em algum momento ela de fato teve operacionalidade) a clássica divisão marxista de infra e superestrutura. Daí a defesa de Jameson (1996) de que “capitalismo tardio” e “pós-modernismo” são lados de uma mesma moeda. (BARBALHO, 2016: 14)

A partir desse contexto, de um movimento duplo da “cultura para a economia” e vice-versa, Barbalho ressalta que se constituiu um campo propício para a promoção do discurso da cultura como geradora de emprego e renda, apropriado e impulsionado pelas políticas neoliberais que surgiram a partir dos anos 1980, em que o papel do Estado converte-se em impulsionar a economia a partir do financiamento de empresas privadas e, no caso do setor cultural, estabelecendo uma agenda de políticas públicas específicas que visariam aquecer e solidificar um mercado que em uma segunda etapa deveria se auto sustentar. No caso da Inglaterra, exemplo utilizado por Barbalho, o discurso liberal em relação à cultura tornou-se uma demanda comum entre a direita conservadora e a esquerda trabalhista, chegando ao ponto em que no final dos anos 90 o governo trabalhista de Tony Blair estabelece a criação de um Ministério da Indústria Criativa fundamentado por economistas liberais da cultura (BARBALHO, 2016:15). Barbalho explica ainda que essa perspectiva teve apoio de autores e militantes multiculturalistas, como George Yúdice:

Esta perspectiva conta, inclusive, com o apoio dos militantes multiculturalistas. Para George Yúdice (2004), a economia criativa, na perspectiva do *New Laborite*, funde a justiça social do multiculturalismo com a lógica da utilidade sociopolítica e econômica. Em outro contexto espacial e temporal, os Estados Unidos nos anos 1990, Yúdice não deixa de concordar com a crítica feita em 1993 por David Rieff, um intelectual da esquerda cultural estadunidense, de que o multiculturalismo compartilha, em grande parte, da lógica do consumo. Os multiculturalistas teriam apostado no jogo do cidadão consumidor, em especial no consumo das representações. Assim, se na passagem do Estado de bem-estar social para o neoliberal os direitos culturais são reivindicados como fundamentais para uma nova

dimensão da cidadania, isto decorre, em grande parte, da constituição de públicos específicos de consumidores nos quais atuam tanto o Estado, quanto a mídia e o mercado. O resultado é que todas as causas das décadas de 1980 e 1990, tanto à esquerda, quanto à direita tornaram-se políticas assumindo um estilo consumível. (BARBALHO, 2016: 16)

Tais apontamentos portanto inferem uma etapa específica do capitalismo, em que o “local da cultura” desloca-se e imbrica-se com as esferas da economia e da política, de forma que uma das manifestações que expressam esse caráter polissêmico do sentido da cultura na contemporaneidade é a política multicultural, uma das facetas da inclusão perversa do discurso neoliberal no marco do capitalismo globalizado.

Embora a cultura seja um aspecto expressamente central nas dinâmicas políticas e sociais de nosso tempo, há algo de latente em sua relevância para a conformação das sociedades ocidentais modernas. Trata-se da compreensão de que a cultura não foi sempre lugar de crítica e questionamento da ordem política, ao contrário. Com certa clareza pode-se observar, ao longo dos séculos XIX e XX, o papel político de *soft power* que alcançaram as políticas e indústrias culturais, sobretudo as norte-americanas, desempenhando formas de intervenção “indireta” nos regimes e situações políticas de países considerados como estratégicos para a manutenção da hegemonia norte-americana a partir da primeira guerra e posteriormente a segunda guerra mundial.

Se há interesses econômicos, há também os imperialistas que, na realidade, se completam. O Tratado de Guadalupe Hidalgo de 1848 que legitimou a apropriação de parte do território mexicano por norte-americanos justificou-se como um esforço da “manutenção da cultura pela língua”. No início do século seguinte, quando os EUA entraram na Primeira Guerra, o país criou a Comissão sobre Informação Pública para fomentar uma cultura militarista. Na II Guerra Mundial, surgiram a Divisão de Relações Culturais do Departamento de Estado (1938) e a Oficina de Coordenação de Assuntos Interamericanos (1940) que se, por um lado, atuavam na América Latina difundindo por meio de intercâmbios culturais uma postura antifascista, por outro, estabeleceu um “bloco comercial hemisférico sob a hegemonia dos Estados Unidos, como um modo de superar a devastação econômica da década de 1930” (MILLER, YÚDICE, 2004, p. 58). No pós-guerra, o Departamento de Estado reorientou sua política cultural externa, promovendo os “valores norte-americanos” contra os do “comunismo”, que pautou sua atuação ao longo das décadas seguintes. (BARBALHO, 2016: 52-53)

Trata-se de uma intervenção que infere sobre os imaginários culturais e políticos das sociedades em que se pretende imiscuir; trata-se de um mecanismo de

impulsionamento de rendimentos da economia, na medida em que também desempenha não apenas uma forma de controlar culturalmente uma sociedade e uma nação do ponto de vista antropológico e sociológico, mas também prevalecer exercendo o controle econômico, por meio do papel, por exemplo, de atribuir valor simbólico à determinados bens de consumo.

Para sociedades formadas a partir de um *ethos* liberal, como no caso dos Estados Unidos, as políticas culturais constituem-se como um paradoxo. Se por um lado há a necessidade de afirmação de uma liberdade individual para a criação artística, recepção das obras, não-interferência no “mercado” das artes e da cultura, por outro lado há a necessidade de fazer a sua gigantesca indústria sobrepujar-se mundialmente. Há uma lógica de atuação interna que, teoricamente, entra em contradição com a lógica que é adotada para o exterior. Barbalho, a partir da leitura de *Política Cultural*, de Toby Miller e George Yúdice, observa que

Miller e Yúdice (2004) apontam o “grande paradoxo histórico” vigente nos Estados Unidos: o país que é o maior exportador de bens culturais é também o que afirma se eximir de estabelecer uma posição oficial e, conseqüentemente, políticas para a cultura. Evidente que a disposição da política (entendida aqui como *polity*) norte-americana em separar o Estado da produção de bens simbólicos, bem como de discriminar tais bens – posição esta pretensamente justificada pela Primeira Emenda da Constituição, que garante a liberdade de expressão -, não ocorre de fato, como vimos. (BARBALHO, 2016: 52)

Nesse sentido, Barbalho discute a diferenciação entre dois paradigmas filosóficos, culturais e sociológicos do liberalismo: o liberalismo processual e o liberalismo substantivo. No primeiro, há a compreensão e a argumentação de que o Estado não deve interferir na autodeterminação individual do que constitui idealmente ou contratualmente uma vida boa, ou seja, permitindo o direito individual – que pressupõe a liberdade e a autonomia do indivíduo para decidir - sobre o coletivo de decidir, que seria estaria materializado no Estado e em suas instituições. Nesse caso, o entendimento predominante acerca da dignidade humana elege a autonomia como direito “pétreo”.

Na perspectiva processual, uma sociedade liberal se caracterizaria por não adotar uma definição substantiva de “vida boa” ou de “sentido da vida”, mas, pelo contrário, sua organização seria garantida exatamente pelo esforço processual forte, por meio do qual, com todos sendo tratados com igual respeito, se alcançaria a união de cidadãos e cidadãs. Tal postura se fundamenta na crença de que adotar uma visão específica de “vida boa”, ou

seja, substantiva, em uma sociedade diversa, implica em favorecer determinadas pessoas e suas deliberações em detrimento de outras constituindo uma sociedade de tratamento desigual no que diz respeito às escolhas individuais. [...] Taylor observa que o liberalismo processual entende a dignidade humana como autonomia, como a “capacidade de cada pessoa determinar para si própria uma visão de vida boa”. A dignidade associa-se, nesse sentido, ao “poder de cada um para considerar e adotar para si mesmo uma determinada perspectiva” (TAYLOR, 1989, p. 77). Uma sociedade liberal processual, portanto, é aquela que é “neutra” no que se refere às definições de “vida boa” e do “sentido de vida”, único modo de garantir uma relação justa entre os cidadãos e cidadãs, bem como o tratamento igualitário por parte do Estado. (BARBALHO, 2016: 49-50)

Todavia, como bem observa Barbalho, no caso estadunidense o estabelecimento do ideal de “vida boa” inclina-se para os condicionamentos determinados na fundação da nação, aludidos por meio da sigla WASP – white, anglo-saxon, protestant (branco, anglo-saxão e protestante) (BARBALHO, 2016: 51). Ainda, o autor ressalta que no liberalismo processual, quando há intervenção estatal nas políticas culturais é no sentido do soft-power.

Por outro lado, o liberalismo substantivo caracteriza-se pelo entendimento de que os sujeitos marginalizados ou que compõem minorias devem estar contemplados por garantias que observem a particularidade de suas carências, ao mesmo tempo em que predica-se a observância dos direitos fundamentais comuns. Nesse sentido, busca-se ao mesmo tempo assegurar e amparar as diferenças e garantir o posicionamento daqueles que não conjugam com os objetivos e finalidades coletivas propostas pelo substancialismo acerca da compreensão de “vida boa” (BARBALHO, 2016: 68).

Ambas as compreensões liberais sobre o pacto social e, conseqüentemente, sobre cultura como promotora de vínculos sociais, são os parâmetros predominantes de elaboração das políticas culturais ao longo do século XX. Ambas, também, alinham-se em primeira instância com a proposição que identifica o fenômeno em que a cultura desloca bilateralmente seu eixo de finalidades com a economia e com as políticas sociais.

No caso do liberalismo processual, estabelecer uma relação com o conceito de conveniência da cultura é oportuno observando que a cultura torna-se conveniente em um discurso pragmatista e economicista que argumenta em favor de seu uso para o fomento de um mercado de trabalho, buscando suprir de modo

provisório e insuficiente um *déficit* de postos laborais que é, por sua vez, produto de uma ausência do Estado na elaboração e promoção de políticas públicas que garantam trabalho, emprego e renda. Essa mesma contradição é a que buscamos compreender e analisar em relação à oferta de educação e cultura em instituições carcerárias.

No plano interno, como situa Sérgio Miceli (1985), antes de 1930, há pouco o que se falar sobre a presença do governo norte-americano na cultura. Apenas com a crise do capitalismo naquela década e no contexto do New Deal, foram estabelecidas ações voltadas para as artes com objetivo pragmático de dar ocupação e alguma renda para os milhares de artistas desempregados. Apesar das críticas de setores conservadores e de algumas lideranças artísticas, o projeto conseguiu se firmar, sendo replicado nos estados federados, atendendo cinco setores: artes, música, teatro, escritores e patrimônio histórico. (BARBALHO, 2016: 53)

Por outro lado, do ponto de vista do liberalismo substancial, há um alinhamento da conveniência da cultura com perspectivas multiculturalistas que propõem a “inclusão” e o reparo histórico por meio de políticas culturais que buscam valorizar aspectos identitários de minorias e/ou grupos marginalizados/criminalizados compostos por sujeitos de carência radical de direitos (HELLER, 1967).

Bennett (2007) aponta, por exemplo, a proposta do reformador liberal inglês do século XIX, Henry Cole, que via nos museus e nas artes uma saída para combater a ociosidade e o alcoolismo da classe trabalhadora. Já nas formas liberais de governo de fins do século XX, ocorre a proliferação no espaço anglo-saxão de programas que tomam a arte como recurso para o empoderamento (*empowerment*) comunitário no sentido de sua auto-gestão e auto-sustentabilidade e como lugar de formação identitária de seus membros, ao mesmo tempo que espera resolver seus problemas sociais. O propósito é reconstituir um suposto modelo norte-americano de sociedade que seria resultado da soma de diferenças culturais não antagônicas, posto que há uma identificação com a Nação promovida por comunidades harmoniosamente constituídas (BARBALHO, 2016: 37).

Dessa forma, como dispositivo de educação dos imaginários, poderia-se afirmar que a cultura constitui-se como uma forma *panoptical* de controle social nas sociedades contemporâneas. Não apenas a partir dessa noção de *soft power*, relacionada aos debates das relações internacionais e das políticas externas, atualmente muito inserida no contexto da mundialização da cultura no interior da globalização da informação e da economia. Também podemos perceber a sua função fundamental para a constituição dos estados-nações latino-americanos,

remontando a um passado não tão distante assim, entre os séculos XVIII, XIX e XX (BRAVO, 2008: 121).

É observando esse caráter historicamente ordenador da cultura que Barbalho propõe que ela

[...] tem se colocado hegemonicamente no mundo contemporâneo a partir dos paradigmas econômico e social, ou melhor, de geração de renda e de inclusão social, paradigmas que longe de se excluírem, são, no caso cultural, interdependentes. O que eu defendo, no ensaio que segue, é que estes dois paradigmas são os principais responsáveis pela perda de potência crítica da cultura. Um, por submetê-la à lógica do mercado e do consumo. O outro, por gerenciá-la na lógica da biopolítica. Mais uma vez afirmo, estes processos são íntimos entre si. É deles que trato nas duas primeiras partes do ensaio. Tal contexto coloca desafios fundamentais para a elaboração das políticas culturais. Como pensá-las e executá-las no âmbito da democracia, sem necessariamente ter que optar pela lógica do individualismo liberal ou pela lógica identitária dos comunitaristas? (BARBALHO, 2016: 8)

Acompanhamos o autor em sua proposta de refletir sobre a cultura, neste presente trabalho, a partir desses dois vieses, que estamos observando a partir da hipótese de que se tratam de duas facetas de um mesmo processo: a cultura enquanto forma de governabilidade biopolítica a partir de instituições já interpretadas e historicizadas pela sociologia, filosofia e história como dispositivos de controle dos imaginários e dos corpos, a saber o cárcere e a escola e, por outro lado, a cultura enquanto forma de governabilidade identitária e cultural no seio da globalização, adquirindo proporção central e inédita, diferenciando-se dos paradigmas dos séculos XVII e XIX, em que sua atribuição constituía-se como fundamentadora de uma identidade nacional no processo de conformação dos estados nacionais latino-americanos.

Não sem razão, Muniz Sodré (2003) define neoliberalismo como uma das denominações possíveis da “ideologia liberal *aggiornata*”, ou seja, a prática da *realpolitik* em tempos de consolidação do capital monopolista e globalizado que esvazia a participação política e promove o consenso gerencial e a vontade de consumo. E a cultura, como vimos, é peça central dessa renovação do capitalismo monopolista e do liberalismo. Seria o seu uso como instrumento de inserção social o contraponto crítico à dimensão economicista? Como argumentaremos no próximo capítulo, tal instrumentalização, na realidade, é o complemento indispensável de tal processo, conjugando inserção no mercado e boa ação voluntária. (Ibidem: 25)

Investigamos neste presente trabalho justamente a hipótese que propõe

essa particularidade das políticas culturais e da cultura e educação enquanto instituições de reprodução da hegemonia do capital que busca estabilização em sua atual fase de mundialização. Nesse sentido, uma das perguntas que temos como horizonte para o exercício de encontrar caminhos que apontem para uma resposta incipiente é correlata às proposições de Barbalho: as políticas culturais e gestão cultural e educacional, nesse contexto, passa a ser um campo estratégico de atuação e intervenção crítica em conflitos sociais, ou como consideramos tautologicamente mais acima, trata-se de uma atualização da cultura e da educação enquanto *locus* hegemônicos, formas de controle, produção e reprodução de identidades estáveis e assimiláveis pelos dispositivos de governamentalidade da modernidade?

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM PRISÕES

2.1 Organismos Multilaterais e as políticas públicas de educação em prisões

O direcionamento das políticas públicas de educação em prisões é, a partir dos anos 90, globalmente orientado pelas declarações, resoluções e diretrizes de mecanismos multilaterais, dentre os quais se pode citar centralmente as Organizações das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) - uma das agências especializadas da ONU - e a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, Ciência e Cultura (OEI).

Essas instituições tratam-se de organizações intergovernamentais que buscam cooperação internacional para manutenção de uma ordem de paz mundial, a promoção de direitos humanos e de ajuda humanitária e exercem, desde a sua criação, um papel central no estabelecimento de consensos globais - mais acentuadamente no ocidente cultural - acerca das agendas de políticas públicas dos Estados modernos, em áreas como a educação, cultura, saúde, economia, entre outras. A partir da dissertação de mestrado *Políticas públicas internacionais e nacionais para a educação em estabelecimentos penais a partir de 1990: regulação social no contexto da crise estrutural do Capital* (2013), de Daiane Boiago, buscamos mapear as principais declarações e documentos que desempenharam

papel importante no estabelecimento de diretrizes políticas e pedagógicas referentes a atividade educativa e ao direito à educação no interior de instituições prisionais.

Observando os objetivos e os recortes do presente trabalho, nos deteremos em compreender quais são os documentos que foram precursores na discussão global sobre a elaboração de políticas públicas para a educação de pessoas privadas de liberdade e, também, compreender as atribuições que são feitas a atividade educativa dentro dos presídios, analisando resumidamente como são compreendidas suas funções, métodos, caráter programático etc - sendo assim, não pretendemos aprofundar uma discussão das compreensões pedagógicas de cada documento. Os documentos e declarações analisados são:

- Declaração Mundial de Educação para Todos, acordada na Conferência Internacional de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990.
- Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos, da V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em 1997
- Declaração de Dakar, elaborada no Fórum Mundial de Educação para Todos, em 2000
- Declaração do Milênio, firmada na Cúpula do Milênio, realizada de 6 a 8 de setembro de 2000, na qual foram estabelecidos os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio.
- Regras Mínimas para o Tratamento de Presos (1955)
- Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (1966)
- Convenção contra a Tortura e outros Tratos ou Penas Cruéis, Inumanos ou Degradantes (1975)
- Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos (1981)
- Resolução 45/112 - A Educação em Matéria de Justiça Penal (1990)
- Resolução 1990/20 - A Educação nos Estabelecimentos Penitenciários (1990)
- Resolução 1990/24 - Educação, Capacitação e Consciência Pública na Esfera da Prevenção de Delito (1995)
- Relatório Promoção e Proteção de Todos os Direitos Humanos, Civis, Políticos, Econômicos, Sociais, Culturais, Incluindo o Direito ao Desenvolvimento: o Direito à Educação das Pessoas Privadas de Liberdade (2009)
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos
- V Conferência Internacional de Educação de Adultos - 1997
- VI Conferência Internacional de Adultos: Marco de Ação de Belém - 2009
- Relatório A Educação Básica nos Estabelecimentos Penitenciários - 1991
- Plano Ibero-americano de Alfabetização e Educação Básica de Pessoas Jovens e Adultas para os anos de 2007-2015

Nos interessa contextualizar a influência dessas organizações na elaboração da agenda educacional no âmbito do capitalismo globalizado, especificamente a partir do movimento de penalidade neoliberal e globalização perversa, discutido no subcapítulo anterior. Nesse sentido, por um lado consideramos a importância histórica da ONU em seus esforços de, desde seu surgimento, fortalecer os processo de internacionalização dos direitos humanos,

reconhecimento de direitos individuais, restauração da paz e resolução de conflitos internacionais (BOIAGO, 2013: 39).

Por outro lado, consideramos que essas organizações também desempenham papel fundamental na conjuntura discutido anteriormente, em que um novo modo de operar do capitalismo neoliberal transfere a responsabilidade estratégica de resolução de conflitos escala global - como a pobreza, a desigualdade social, a violência - “da economia para a cultura”.

Dessa forma, o discurso oficial dessas agências e dos Estados passa a oferecer como solução central para mediar estes conflitos a educação e a cultura enquanto valores universais capazes de superar problemáticas que são propriamente decorrentes do neoliberalismo e da globalização, a partir de sua gestão da miséria. A partir desse processo, os acordos e tratados internacionais firmados por intermédio de organismos multilaterais como a ONU, tornam-se instrumentos de produção de um consenso global acerca de uma agenda de políticas públicas que empregue o discurso da educação e cultura como instrumento messiânico de transformação da ordem social.

Na década de 1990, quando a educação ganhou centralidade nos debates internacionais e nacionais como fator de desenvolvimento social e estratégia de alívio à pobreza, as políticas públicas para educação prisional passaram a assumir papel estratégico. O agravamento das desigualdades, da pobreza e exclusão social foi – e ainda é – relacionado pelas agências internacionais à falta de acesso a educação. A organização tem voltado seu olhar para o atendimento educacional nos estabelecimentos penais, atribuindo à educação prisional um papel estratégico para a ressocialização e a reinserção social do egresso a fim de contribuir para a diminuição do índice de reincidência criminal. De acordo com a ONU (2009), a comunidade internacional tem movido um grande esforço para que os países-membros elaborem políticas públicas para a educação prisional. (BOIAGO, 2013: 42)

A ONU é criada em 1945, após a segunda guerra mundial, como uma agência de cooperação entre nações com o objetivo de restaurar a paz mundial. Atualmente, 193 países são membros da ONU; entre eles, estão Brasil e Argentina - os países que analisamos mais detidamente no presente trabalho - que se subscrevem aos tratados que estabelecem direitos e deveres dos países membros (BOIAGO, 2013: 39).

Um dos documentos fundadores da ONU é a Declaração Universal dos

Direitos Humanos, proclamada em 1948 e que tornaria-se internacionalmente a principal referência legal sobre direitos humanos, consolidando um entendimento comum sobre quais são os direitos humanos, políticos, sociais e individuais. Também trata-se de documento constitutivo da ONU, que orienta suas ações e as de seus países membros.

Conforme consta na declaração, o objetivo da ONU consiste em que cada pessoa e órgão da sociedade, baseado nos 40 princípios firmados no documento, esforcem-se para garantir o direito ao ensino e à educação e promover o respeito às liberdades individuais (ONU, 2000b) (BOIAGO, 2013: 39-40)

A Declaração Universal dos Direitos Humanos trata-se de um documento central para a garantia do acesso à educação, compreendida como um direito humano fundamental. Segundo Boiago, a Declaração concebe a educação

como uma necessidade humana, já que é fundamental para a convivência em sociedade. O princípio do direito à educação é o fundamento da defesa do direito educativo dos presos e se embasa na concepção de que o ser humano que comete um delito e é sentenciado à pena de prisão não deve perder o direito à educação apesar de perder alguns de seus direitos, como o da liberdade (BOIAGO, 2013: 18)

A partir dessa perspectiva, do direito à educação como direito humano fundamental e universal, que deve ser observado sem qualquer tipo de discriminação, busca-se a garantia do direito e da oferta de educação para pessoas privadas de liberdade. O texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo XXVI, propõe que “todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória [...] (ONU, 2000b: 12 apud BOIAGO, 2013: 40)”. Cabe ainda mencionar que, como observa a autora, o texto considera a educação como direito social, econômico e cultural:

A educação é considerada um direito social, por promover o desenvolvimento da personalidade humana, e um direito econômico, visto que pode promover o desenvolvimento econômico da pessoa, capacitando-a para o mercado de trabalho. É um direito à cultura “[...] já que a comunidade internacional orientou a educação no sentido de construir uma cultura universal de direitos humanos. Em suma, a educação é o pré-requisito fundamental para o indivíduo atuar plenamente como ser humano na sociedade moderna [...]” (CLAUDE, 2005: 37 apud BOIAGO, 2013: 40).

É a partir desse entendimento, da educação como ferramenta para a

inclusão social da pessoa privada de liberdade, que a educação é mencionada na maior parte dos documentos e tratados citados - quando se referem à educação, estes documentos tendem a reafirmá-la como um direito humano universal, cuja aplicabilidade não deve ser omitida em função de quaisquer tipos de discriminação e que deve ser promovido e assegurado pelos estados-membros, como é o caso da Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos (1981) e da Declaração do Milênio das Nações Unidas (2000a).

Alguns documentos que tratam especificamente sobre o sistema penal, como a “A Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Inumanos ou Degradantes (1975)” reiteram as garantias previstas na Declaração Universal dos Direitos Humanos, porém não mencionam particularmente o direito à educação das pessoas privadas de liberdade.

Por sua vez, a “Resolução 45/112 da Assembleia Geral das Nações (1990)”, institui o direito à educação prisional, fundamentando-se na ideia de que a educação “[...] pode contribuir para o melhoramento das condições que dão lugar ao delito e às consequências da delinquência” (ONU, 1995a: 177-178 apud BOIAGO, 2013: 47). A Resolução 1990/24 – Educação, Capacitação e Consciência Pública na Esfera da Prevenção de Delito (1990) também aborda a educação a partir da prevenção do delito como finalidade prioritária.

Do ponto de vista da garantia dos direitos da população prisional e da normatização do direito à educação dessas pessoas, o documento “Regras Mínimas para o Tratamento de Presos (1955)” trata-se de um marco histórico.

No que diz respeito especificamente à população prisional, as Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros é considerado o documento de maior relevância acerca do direito à educação prisional (SILVA, 2010). As Regras Mínimas para o Tratamento dos Presos foram aprovadas pelo Conselho Social e Econômico das Nações Unidas e adotadas pelo Congresso Nacional das Nações Unidas em 31 de agosto de 1955 (BOIAGO, 2013: 42).

O documento tinha o objetivo de estabelecer “princípios e regras de uma boa organização penitenciária e as práticas relativas ao tratamento de reclusos (ONU, 1955: 2 apud BOIAGO, 2013: 42)”, além de possuir um caráter de indicador e regulador de boas práticas internacionais, visto que a ONU assumia o compromisso de supervisionar os países signatários a partir de relatórios trienais (Idem ibidem).

Embora mencione muito brevemente a Educação como um de seus 95 artigos, o documento, no artigo referente ao “Tratamento”, esclarece sua compreensão sobre as finalidades pedagógicas tanto da pena privativa de liberdade e da instituição prisional como da educação em seu interior:

Afirma-se que o objetivo do tratamento dado às pessoas privadas de liberdade, durante o período de encarceramento, seja estimular nessa população vontades “[...] e as aptidões que as tornem capazes, após a sua libertação, de viver no respeito da lei e de prover às suas necessidades. Este tratamento deve incentivar o respeito por si próprias e desenvolver o seu sentido da responsabilidade [...]” (ONU, 1955, p. 15). Destarte, para que tal objetivo seja alcançado é preciso recorrer, dentre outros fatores, à instrução e à educação moral, orientar e estimular a formação profissional, assistência social individualizada, encaminhamento a um emprego e promover o desenvolvimento físico conforme a necessidade de cada pessoa (ONU, 1955). (BOIAGO, 2013: 43)

Além das “Regras Mínimas para Tratamento dos Presos”, pode-se mencionar como resoluções fundamentais para o estabelecimento de orientações e pilares para a educação em presídios, tanto em seu caráter legal, como também administrativo e pedagógico, as Resoluções 45/112, 1990/20 e 1990/24 proclamada pelos Conselhos da ONU. (BOIAGO, 2013: 41-42). Estes documentos buscam firmar e ratificar: o compromisso internacional com a obrigatoriedade da oferta de educação nas prisões, respeitando o princípio do direito humano universal à educação, além de buscar assegurar parâmetros internacionais para a determinação de infraestrutura que suportará a realização das atividades educativas - como, por exemplo, com o endosso da necessidade de que os estabelecimentos penais possuam uma biblioteca e que os presos possam acessá-la (BOIAGO, 2013: 43); o compromisso com a pesquisa e discussão sobre a temática, buscando alcançar indicadores de qualidade na oferta deste serviço, qualificando técnica e pedagogicamente os profissionais que atuarão nestas áreas. A Resolução 1990/20 – A Educação nos Estabelecimentos Penitenciários, por exemplo, recomenda que sejam observadas as seguintes instruções para o fomento da educação em prisões:

- a) Facilitando educadores e serviços relacionados às instituições penais e aumentando o nível de instrução do pessoal penitenciário;
- b) desenvolvendo procedimentos de seleção, de formação profissional e fornecendo os recursos e equipe necessários;
- c) encorajando o estabelecimento e a ampliação de programas docentes destinados aos delinquentes dentro e fora dos estabelecimentos penais;
- d) desenvolvendo uma instrução adequada para as necessidades

e capacidades dos reclusos, conforme as necessidades da sociedade (ONU, 1995b: 181 apud BOIAGO, 2013: 48)

Do ponto de vista das finalidades pedagógicas da educação no interior das prisões, pode-se depreender que as principais concepções são: 1) A tipificação da educação de pessoas privadas de liberdade como Educação de Jovens e Adultos:

2) Tanto quanto for possível, a educação dos reclusos deve estar integrada no sistema educacional do país, para que depois da sua libertação possam continuar, sem dificuldades, a sua educação (ONU, 1955).

2) A sua inclusão como estratégia para alcançar a meta de erradicação do analfabetismo; 3) A instrumentalização da educação como instrumento utilitário para a remediação de problemáticas sociais como a pobreza, desigualdade social, criminalidade; 4) A instrumentalização da educação em prisões como via de acesso à inclusão no mercado de trabalho no processo de reinserção do preso na sociedade após a privação de liberdade;

Recomenda-se ainda que sejam proporcionadas diversas formas de educação de forma a objetivar a prevenção do delito, a inserção social e a redução dos índices de reincidência. Para tal, os estabelecimentos penais devem ofertar alfabetização, formação profissional, educação permanente e outros programas que promovam o desenvolvimento do recluso (ONU, 1995b apud BOIAGO, 2013: 48)

5) A perspectiva da educação como correção moral, ressocializadora:

1) Devem ser tomadas medidas no sentido de melhorar a educação de todos os reclusos que daí tirem proveito, incluindo instrução religiosa nos países em que tal for possível. A educação de analfabetos e jovens reclusos será obrigatória, prestando-lhe a administração especial atenção. (ONU, 1955)

Para nós, não se trata de desconsiderar a importância histórica destes documentos no avanço do reconhecimento dos direitos dos presos, tampouco de tais perspectivas de educação, que tratam-se de objetivos fundamentais para a consolidação de uma sociedade minimamente justa. Trata-se, porém, de analisar criticamente e compreender os desdobramentos da afirmação de algumas concepções sobre as funções e finalidades da educação em contextos de privação de liberdade no interior da conjuntura histórica do neoliberalismo global, como observa Mariângela Graciano ao analisar as Regras Mínimas para o Tratamento do

Preso:

Graciano (2010, p. 52), ao analisar tal documento, assevera que, embora possa ser reconhecido o direito à educação prisional, sua “[...] formulação comporta aspectos ambíguos em relação ao papel do Estado na promoção da educação e também sobre a própria noção de educação anunciada [...]”. A “[...] obrigatoriedade do Estado apenas em relação à alfabetização, torna facultativa a integração da educação ofertada nas prisões ao sistema regular de ensino e inclui a instrução religiosa entre as medidas a serem adotadas para ‘melhorar a educação de todos os presos’ [...]”. Desta forma, ao mesmo tempo que o documento afirma a oferta da educação formal, considera como educação qualquer prática que envolva instrução, ensino ou treinamento (GRACIANO, 2010, p. 52 apud BOIAGO, 2013: 43-44)

Cabe mencionar que estes documentos não fundamentam a educação em prisões de maneira homogênea e meramente utilitária, também compreendem a educação como prática de liberdade e de desenvolvimento da pessoa humana, como na Resolução 1990/20 – A Educação nos Estabelecimentos Penitenciários. Todavia, é justamente essa a contradição que nos interessa - por um lado a afirmação da educação enquanto direito humano e, por outro lado, sua exploração enquanto signo de redenção moral e social.

Segundo a Resolução, é de fundamental importância fomentar a educação para a prevenção do delito e para a ressocialização do recluso. Devem-se orientar os estados-membros a desenvolver uma política para a educação em instituições penitenciárias que vise a garantir não apenas o direito, mas o pleno desenvolvimento da pessoa. Dentre outras orientações presentes na Resolução, destaca-se o pedido do Secretário Geral das Nações Unidas para o desenvolvimento de pesquisas sobre a educação nos estabelecimentos penitenciários. [...] De acordo com o documento, “[...] se deve fazer todo o possível para incentivar o recluso a participar ativamente de todos os aspectos da educação [...]”. Deve-se também fazer com que “[...] todos que intervêm na administração e gestão destes estabelecimentos facilitem e apoiem a educação na maior medida possível” (ONU, 1995b, p.181, tradução nossa). [...] É recomendado ainda que a educação seja o principal elemento do regime penitenciário. Neste sentido, a educação profissional deve capacitar o recluso para o mercado de trabalho, proporcionando seu pleno desenvolvimento. Acrescenta-se na Resolução que a UNESCO e seu Instituto de Educação (UIE), em cooperação com comissões e instituições regionais e inter-regionais de prevenção de delito e justiça penal, comprometam-se a participar do processo de educação básica em estabelecimentos penitenciários (ONU, 1995b). (BOIAGO, 2013: 48-49)

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), agência especializada do Sistema ONU, é responsável por promover

debates e desenvolver políticas públicas e estratégias para viabilizar a execução de projetos especificamente sobre as temáticas vinculadas à educação, cultura, ciência e comunicação, (BOIAGO, 2013: 54). Em documentos como na Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (1990), produzido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada pela ONU, UNESCO, UNICEF e Banco Mundial (BOIAGO, 2013: 56)l, a educação para pessoas privadas de liberdade não é mencionada diretamente, apenas pode ser considerada incluída a partir da ênfase que é dada na Educação de Jovens e Adultos como meta prioritária para a erradicação do analfabetismo e para a universalização do acesso à educação

Por sua vez, por tratar-se de uma agência especializada da ONU, a UNESCO trata do tema da educação para pessoas em situação de privação de liberdade com maior rigor. Sobre este tema, é produzido em 1991 um relatório intitulado “A Educação Básica nos Estabelecimentos Penitenciários, além da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), realizada em 1997 em Hamburgo e da VI Conferência Internacional de Adultos: Marco de Ação de Belém (2009), que dão foco particular ao tratamento do tema da educação em prisões. O relatório “A Educação Básica nos Estabelecimentos Penitenciários (1991)” por tratar-se de um documento cujo intuito é diagnosticar as dificuldades, falhas e dilemas da educação em prisões seu texto concentra-se em recomendar linhas de ação para que se logre oferecer uma educação de qualidade nos estabelecimentos penais (BOIAGO, 2013: 65), dando ênfase na necessidade de garantir a educação básica em todo o planeta, desta forma privilegiando a educação em prisões como um campo estratégico:

Segundo o Manual, o objetivo da comunidade internacional é garantir um nível básico de educação para todos. Sendo assim, a promoção da educação básica em estabelecimentos penitenciários é uma das formas de se alcançar esse objetivo, uma vez que a população carcerária é caracterizada pela baixa escolaridade, carecendo de educação básica e profissional (UNESCO, 1995). (BOIAGO, 2013: 65-66)

No caso da V CONFITEA, como observa Daiane Boiago, a declaração tenta ampliar a discussão sobre o direito à educação em prisões para além de seu reconhecimento como direito humano básico e universal, mas também como fator de ressocialização:

Um dos itens da série destina-se especificamente à “Educação de Adultos e Reclusos”; no qual se considera que o acesso à educação de adultos nos estabelecimentos penais não é apenas uma questão de direito humano básico de todos, é, primordialmente, um fator decisivo para a reintegração e a reabilitação dos reclusos. As discussões a respeito do tema contaram com a participação de reclusos e ex-reclusos, que contribuíram com suas experiências. Na opinião desses reclusos, “[...] a educação de pessoas adultas na prisão deve ir além da capacitação. Se expressou amplamente a demanda de oportunidades de aprendizagem no cárcere” (UNESCO, 1999, p. 399) [...] Na perspectiva da UNESCO e do UIE, os objetivos da educação de pessoas em privação de liberdade são “[...] capacitá-los em novas áreas e ajudá-los a conservar suas habilidades profissionais prévias que são necessárias para a sua futura reintegração social” (UNESCO, 1999, p. 403). (BOIAGO, 2013: 58)

No que concerne ao documento elaborado durante a VI CONFITEA, é relevante salientar a discussão a respeito da modalidade na qual se insere a educação em prisões a autora Mariângela Graciano pondera que a ratificação realizada pelo texto da Conferência da educação em prisões como modalidade pertencente a Educação de Jovens e Adultos é importante porque, de forma contrária, abordando-a como uma modalidade específica, ela acaba excluída dos avanços em termos de consolidação de políticas públicas para a EJA (GRACIANO, 2010, p. 56 apud BOIAGO, 2013: 65).

Consideramos que trata-se de uma apuração que é muito mais em decorrência da dificuldade de alguns países avançarem na garantia dos direitos dos presos e na formulação de projetos e políticas para o aprofundamento desses direitos do que propriamente em função de um aprimoramento da atividade educativa em prisões. Como veremos nas análises, mais adiante, das políticas públicas para a educação em prisões nos casos de Brasil em Argentina - esta última que inclui em sua Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a educação em prisões como uma das modalidades educativas previstas no país.

2.2 Caracterização do ordenamento jurídico e seus dispositivos legais de educação em prisões no Brasil

Para analisar as políticas públicas de educação e cultura em prisões, dividimos a operação analítica a partir de duas categorias: a análise do

macrossistema de políticas públicas e dos microssistemas de políticas públicas. Conforme apontam BRASIL e CAPELLA (2015), um macrossistema refere-se às decisões que

afetam diretamente uma política pública ou a estrutura de poder em torno dela. Essa dimensão é caracterizada por um alto escopo de conflito, uma vez que as decisões geram impactos visíveis sobre a sociedade e o sistema político. Além disso, os macrossistemas são compostos de um grande número de participantes com múltiplos interesses. São decisões que envolvem as principais políticas de um governo, como as negociações sobre a aprovação final do orçamento, sobre a política macroeconômica, cortes orçamentários, entre outros. Essas questões são, frequentemente, controversas e de alta visibilidade, fazendo com que as decisões tomadas afetem muitos indivíduos e despertem, assim, a atenção da mídia e da opinião pública. A tomada de decisão política nos macrossistemas traz para o processo de produção de política novos atores e tomadores de decisão de alto nível, produzindo novas políticas que não poderiam ser formuladas em outra dimensão. (CAPELLA e BRASIL, 2015: 58)

Nesse sentido, identificamos, de acordo com o desenvolvido anteriormente, como macrossistemas as orientações de políticas judiciárias e penitenciárias de restrição de encarceramento em massa, guerra às drogas, punitivismo, tolerância zero, recrudescimento penal e restrição dos direitos dos presos. De modo geral, são as políticas que orientam os Estados ocidentais desde a guinada da punitividade neoliberal, como também discutido anteriormente. Essas formas de conceber a função da instituição prisional e o estatuto encarceramento implicam em uma secundarização da educação como ferramenta de ressocialização. Dada a ausência ou a baixa eficácia de políticas que orientem e articulem as diversas instâncias institucionais em um plano nacional de educação nos presídios, torna-se crítica a influência desses macrossistemas de políticas públicas, conflituosos com a própria organização jurídica do Estado brasileiro.

Trata-se de um tensionamento estrutural da orientação do Estado quanto à questão da educação em presídios, visto que por um lado: 1) há uma série de dispositivos legais que resguardam o direito à educação como garantia fundamental e universal de todo o cidadão; 2) há dispositivos legais que resguardam direitos fundamentais dos apenados, entre eles o direito à educação. Por outro lado, a atuação do Estado de forma estrutural em relação à questão carcerária se dá a partir das diretrizes discutidas no capítulo 1.

Por outro lado, observando esse tensionamento de interesses em relação à atividade educativa no interior do sistema carcerário, pode-se depreender que a leitura enquanto atividade de educação não-formal é secundarizada em relação ao direito universal à educação. Trata-se, obviamente, de um cenário em que ainda discute-se a necessidade de garantir na prática direitos básicos previstos na lei.

Ainda, segundo os mesmos autores citados anteriormente,

No outro extremo, os microssistemas (micro policy systems) envolvem decisões que geralmente não despertam a atenção do público. Neles são tomadas decisões baseadas em alta complexidade técnica, envolvendo um número bastante reduzido de tomadores de decisão que procuram restringir o acesso de outros participantes. São questões que raramente aparecem nos debates eleitorais, na imprensa e que ficam restritas aos técnicos dentro da burocracia pública. Os microssistemas são caracterizados por um baixo e personalizado escopo de conflito e por baixo número de participantes envolvidos, o que acarreta um processo de decisão centralizado e praticamente invisível. (CAPELLA e BRASIL, 2015: 58)

No caso dos microssistemas, como veremos adiante neste capítulo, podemos considerar que incluem-se os planos estaduais de educação em presídios e os respectivos projetos e educadores que estão envolvidos nesses planos estaduais. A partir desses atores, são discutidos pormenores técnicos da prática pedagógica da leitura no interior dos presídios.

No interior da perspectiva de macrossistema de políticas públicas, preliminarmente devemos observar a universalidade da aplicação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que em seu Art. 6º prevê a educação como um direito social básico

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015) (BRASIL, 1988)

Em seu Art. 205, a Constituição estabelece os princípios e finalidades da educação em território nacional, que deve, segundo o texto, ser garantida pelo Estado gratuitamente:

Art. 205. 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.

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015) (BRASIL, 1988)

E, ainda, em seu [Art. 5º](#), prevê a universalidade da aplicação de seu texto, incluindo todos os cidadãos residentes no país com a observação de seus direitos garantidas sem distinções:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

[L](#)- homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta [Constituição](#); (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015) (BRASIL, 1988)

A Lei de Execução Penal (LEP), Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, que trata dos direitos dos reeducandos nas penitenciárias brasileiras, prevê na Seção I, das Disposições Gerais, que é dever do Estado assegurar assistência educacional ao preso:

Art. 10. A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade.

Parágrafo único. A assistência estende-se ao egresso.

Art. 11. A assistência será:

- I - material;
- II - à saúde;
- III - jurídica;
- IV - educacional;
- V - social;
- VI - religiosa.

Em seu Artigo 17, a LEP prevê o direito à educação de todos os presos: “A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.” E, ainda, nessa Seção V, da Assistência Educacional, o texto da LEP prevê, entre outros deveres do Estado e direitos do preso, a oferta obrigatória do ensino básico, a obrigatoriedade de bibliotecas nos estabelecimentos penais que sejam dotadas de acervos em condições. além do

estabelecimento da oferta do Ensino Médio, regular ou supletivo, “de acordo com o preceito constitucional de sua universalização”.

Ainda devemos considerar a LDB, Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação, a LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Esta lei não contempla diretamente a educação para pessoas privadas de liberdade em estabelecimentos penais, mas dispõe sobre a educação de jovens e adultos, categoria que compreende a educação de pessoas privadas de liberdade. A LDB, inspirada nos princípios centrais da CF que orientam a educação no país, prevê a educação como direito inalienável em suas diferentes etapas, serviço assegurado e oferecimento obrigatoriamente pelo Estado brasileiro, prevendo inclusive o ônus de crime de responsabilidade no caso do não oferecimento obrigatório da educação básica por parte das autoridades competentes (JOAQUIM, 2009: 91 apud CHAVENCO e OLIVEIRA, 2013: 159).

Do ponto de vista do ordenamento dos textos jurídicos do Brasil, a LDB trata-se da lei de maior importância, abaixo apenas da Constituição Federal, seguida do Plano Nacional de Educação (PNE) (CHAVENCO E OLIVEIRA, 2013: 158).

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação de 2014-2024, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, em vistas de elevar a taxa de alfabetização da população a partir de quinze anos de idade, erradicar o analfabetismo absoluto e oferecer educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, estabelece as seguintes metas:

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três inteiros e cinco décimos por cento até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional. [...] Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (BRASIL, PNE, 2014: 68-69)

Como estratégias para atingir essas metas, o Plano prevê a oferta de educação na modalidade EJA articulada à modalidade educação profissional, orientadas a partir da implementação de diretrizes nacionais que observem essa colaboração entre modalidades:

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 (BRASIL, PNE, 2014: 69) [...] 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, PNE, 2014: 71)

Como destaca a educadora e pesquisadora Mariângela Graciano (GRACIANO e HADDAD, 2015), especialista na área de Educação nas Prisões, a aprovação das Diretrizes Nacionais de Educação é decorrente de uma luta e negociação por parte de de uma rede de atores interessados educadores interessados na educação em âmbito prisional, além de técnicos e especialistas tanto das áreas do direito, como da gestão pública e de instituições carcerárias, que durou mais de 11 anos entre a previsão da implementação da educação em estabelecimentos prisionais como extensão do plano de implementação de uma política de educação da modalidade Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação de 2001.

Note-se que o Plano Nacional de Educação data de 2001 e, apenas em março de 2005, o Ministério da Educação anunciou sua participação, em parceria com o Ministério da Justiça e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, na definição de projeto educativo destinado às populações carcerárias. Após cinco anos de trabalho conjunto entre Ministério da Educação e Ministério da Justiça, em um processo que envolveu representantes das áreas da educação e da segurança, responsável pela administração dos estabelecimentos penais de cada Estado da Federação, em maio de 2010 o Conselho Nacional de Educação tornou pública a Resolução nº 2 (CEB/CNE), que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação nas Prisões (GRACIANO e HADDAD, 2015: 47-48).

A meta 17 do PNE de 2001, embora significasse, à época, um avanço legal para a garantia do direito à educação das pessoas privadas de liberdade, em seu texto pouco esclareceu como o Estado procederia estrategicamente para o cumprimento desse dever, tanto no sentido institucional e logístico como no sentido pedagógico.

Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, contemplando para esta clientela as metas nº 5 (financiamento pelo MEC de material didático-pedagógico) e nº 14 (oferta de programas de

educação à distância) (GRACIANO e HADDAD, 2015: 47).

Para remontar esse processo de avanço na consolidação de políticas e diretrizes para a educação em prisões, é necessário retomar ao ano de 2005-2006, período em que foi executado o projeto “Educando para a Liberdade”, elaborado pelos Ministérios da Educação e Justiça em parceria com a UNESCO, visando colocar em prática uma experiência que atendesse às demandas dos diversos atores empenhados em concretizar e melhorar a situação da educação no interior das instituições prisionais do país. O projeto foi realizado em consonância com as metas de alfabetização da UNESCO, no âmbito da Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012) e com as metas para a construção de uma cultura de paz, estabelecidas no âmbito do Congresso Internacional sobre a Paz nas Mentes dos Homens (1989) (UNESCO, 2006: 14-15).

Esse projeto é mencionado como uma referência tanto pela RESOLUÇÃO Nº 2, DE 19 DE MAIO DE 2010¹² do Ministério da Educação, que “dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais”, como pela sua antecessora, a RESOLUÇÃO Nº- 03, DE 11 DE MARÇO DE 2009 do CONSELHO NACIONAL DE POLÍTICA CRIMINAL E PENITENCIÁRIA - CNPCP ¹³, vinculado ao Ministério da Justiça, que também “dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais.”

Como mencionado anteriormente, essas resoluções foram produtos de longos imbróglis e vicissitudes, que possuem diferentes dimensões de discussão e negociação - jurídicas, legislativas, administrativas, pedagógicas - e diferentes atores envolvidos. É necessário salientar esse caráter de desentendimento no processo de estabelecimento de uma política pública para que possamos compreender a complexidade de aparatos estatais e atores interessados e

12 RESOLUÇÃO Nº 2, DE 19 DE MAIO DE 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192

13 RESOLUÇÃO Nº- 03, DE 11 DE MARÇO DE 2009 CNPCP/MJ. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192

envolvidos em sua deliberação. Como é colocado pelo documento “Educando para a Liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras (2006)”, a tarefa de idealizar e elaborar um plano nacional que conduzisse legislativamente a educação em prisões no país mobilizou

uma grande diversidade de sujeitos e instituições, com padrões de compreensão do problema que não necessariamente eram coincidentes: professores(as), agentes penitenciários, dirigentes de ambos os sistemas, juízes(as) e promotores de execução penal e até mesmo apenados(as) e egressos(as). (UNESCO, 2006: 15)

Em 2011, a luta para garantir o direito à educação das pessoas privadas de liberdade atinge dois novos patamares: primeiro, uma alteração normativa concorreu para impulsionar e estimular a população carcerária a participar das atividades educativas. A promulgação da Lei nº 12.433¹⁴ alterou a Lei de Execução Penal, estabelecendo a remição de um dia na pena para cada 12 horas de estudos. Posteriormente, por meio do DECRETO Nº 7.626, DE 24 DE NOVEMBRO DE 2011 a Presidência da República “institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional.”

O Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP) tem destacada importância por tratar-se do primeiro dispositivo jurídico com caráter equivalente ao de uma lei para que faça-se cumprir as já estabelecidas determinações de oferta de educação para o sistema prisional, como vimos anteriormente, em textos como a Constituição Federal e a Lei de Execução Penal.

O PEESP demonstra um esforço do poder executivo para sanar uma lacuna de atuação do Estado na oferta de um serviço básico fundamental de sua alçada. Até então, os textos jurídicos que dispunham exclusivamente sobre a educação em prisões como uma atividade para a qual as atenções do poder público deveriam se voltar não possuíam um caráter de lei ou decreto-lei, mas sim de resoluções para efeitos internos de órgão subordinados ao Ministério da Justiça e da Educação. Trataram-se, obviamente, de esforços que constituíram precedentes e bases para os avanços posteriores, em 2011, tanto a lei de remição de pena por

14 LEI Nº 12.433, DE 29 DE JUNHO DE 2011. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm

meio da leitura, que tornou-se um dos pilares em torno do qual giram algumas das atividades educativas que se desenvolvem nos presídios atualmente, como para o PEESP em si.

Todavia, embora trate-se de um marco jurídico e político para o debate da educação em prisões, o PEESP não apenas não dá conta de orientar todos atores interessados na temática como também provoca novos impasses do ponto de vista legal. Se por um lado o PEESP preveja, em seu Artigo 4º, que trata sobre os objetivos do Plano Estratégico

[...] I - executar ações conjuntas e troca de informações entre órgãos federais, estaduais e do Distrito Federal com atribuições nas áreas de educação e de execução penal;

II - incentivar a elaboração de planos estaduais de educação para o sistema prisional, abrangendo metas e estratégias de formação educacional da população carcerária e dos profissionais envolvidos em sua implementação; [...]

V - promover a formação e capacitação dos profissionais envolvidos na implementação do ensino nos estabelecimentos penais; [...]

Parágrafo único. Para o alcance dos objetivos previstos neste artigo serão adotadas as providências necessárias para assegurar os espaços físicos adequados às atividades educacionais, culturais e de formação profissional, e sua integração às demais atividades dos estabelecimentos penais.

Desses parágrafos que destacamos acima, emergem duas questões que consideramos centrais na abordagem deste presente trabalho, tanto na elaboração teórica da mediação de leitura enquanto metodologia viável e consonante com os fins da educação em prisões bem como nas avaliações das políticas públicas e especificamente dos projetos desenvolvidos:

- 1) A efetividade da articulação entre os diferentes ministérios, poderes e órgãos federativos e estaduais em busca da consolidação de diretrizes pedagógicas nacionais para a execução dessa atividade, respeitando-se a autonomia dos estados
- 2) A formação e capacitação dos profissionais da educação, tendo como premissa a necessidade de observar a especificidade da atividade educativa no interior das instituições prisionais.

Ainda, é necessário registrar que o PEESP também estabelece e esclarece outros aspectos da educação em prisões, como a vinculação da educação em prisões com o EJA, a incorporação às finalidades de missões como a de

alfabetização plena, a promoção da reintegração social do apenado e da continuidade de seus estudos, a integração do ensino básico e médio com o ensino profissional, a destinação de verbas para a aquisição de materiais didáticos-pedagógicos e de infraestrutura para a realização das atividades educativas e, enfim, outras disposições que se coadunam com o PNE, a CF, LEP e outros textos jurídicos.

2.2.2 Análise de alguns casos particulares de políticas e projetos com a leitura no âmbito da educação em prisões no Brasil

A partir da proposta inicial do capítulo, de compreensão das políticas públicas de educação e cultura com ênfase em atividades de educação não-formal com leitura, nos propomos a analisar neste subcapítulo projetos de leitura em presídios sob o âmbito estadual, considerando-os como microssistemas de políticas públicas. A análise específica de cada projeto observado individualmente nos permite averiguar os êxitos e as vicissitudes de cada experiência, tanto na sua forma de organização do ponto de vista institucional, logístico e jurídico, bem como na sua forma de conceber e discutir a atividade educativa e as possibilidades que a educação não-formal pode ou não oferecer frente à educação formal.

Por exemplo, o *Clube de Leitura Palavra Mágica em Presídios* é um projeto da *Fundação Palavra Mágica*, localizada em Ribeirão Preto, realizado em parceria com a Funap (Fundação Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel) que funciona desde 2009. Até abril de 2017 o projeto havia implantado 18 clubes de leitura em presídios do interior do estado de São Paulo – Jardinópolis, Serra Azul, Araraquara, Taiúva, Franca, Pontal e Ribeirão Preto, alcançando um total de 270 participantes¹⁵. A metodologia utilizada pelo projeto baseia-se em uma periodicidade de encontros quinzenais, com grupos médios de 20 presos em cada clube, em que um agente ou mediador de leitura coordena as atividades do grupo. Os detentos discutem especificamente um livro selecionado. Os objetivos do projeto são a formação de uma consciência crítica e o fortalecimento da cidadania a partir das competências da

15https://www.maxpress.com.br/Conteudo/1,896604,Clubes_de_leitura_em_presidios_celebram_Dia_Mundial_do_Livro,896604,8.htm

leitura.

O mediador de leitura que conduz os encontros é formado no interior da instituição carcerária. Trata-se de um detento à quem é atribuído o papel de uma coordenação do desenvolvimento da roda. Nesse tipo de metodologia, os realizadores do projeto aparentemente mantêm uma posição de relativa distância da atividade cultural em questão, atuando como fomentadores – posição que mais tem a ver com um incentivador distante do que com propriamente um sujeito que interage com a situação em seus detalhes. Por exemplo, este grupo realiza “atividades paralelas de apoio”, tais quais palestras com escritores, professores convidados.¹⁶ Nesse projeto uma palavra-chave que nos chama particularmente atenção é “autonomia”, utilizada para referir o funcionamento do clube.

A Fundação Estadual de Amparo ao Preso “Prof. Dr Manoel Pedro Pimentel” (FUNAP) é o órgão responsável pelo desenvolvimento de programas e projetos de incentivo ao trabalho, capacitação profissional, cultura e educação para presos do sistema penitenciário do Estado de São Paulo. O órgão é ligado à Secretaria de Administração Penitenciária (SAP) do Estado de São Paulo.¹⁷

A FUNAP também apoia outros projetos semelhantes ao Clube de Leitura Palavra Mágica, como o Clube de Leitura da Companhia das Letras, que teve início em setembro de 2011 na Penitenciária Feminina de Santana e até abril de 2017 conseguiu expandir-se para 12 penitenciárias do Estado de São Paulo, tendo atingido cerca de 250 detentos¹⁸. O Clube da Companhia das Letras baseia-se em encontros mensais e com a mediação realizada por pessoas capacitadas pela editora. As discussões baseiam-se na leitura de um livro sugerido pela editora e pelos mediadores.

Como aporte teórico para análise de alguns projetos e também como um guia de ações e projetos de incentivo à leitura em cárceres no Brasil, utilizamos neste subcapítulo o artigo *Ações de incentivo à leitura e formação de leitores em estabelecimentos prisionais do Brasil: desafios e oportunidades* (2012) dos pesquisadores Fábio Aparecido Moreira e Roberto da Silva, ambos especialistas em

16 <http://www.blogdogaleno.com.br/2016/01/26/clube-de-leitura-em-presidios-concorre-a-premio-europeu>

17 http://www.funap.sp.gov.br/site/index.php/sobre_funap

18 <http://plataforma.prolivro.org.br/o-resgate-da-dignidade-pelos-livros-clubes-de-leitura-em-presidios/>

educação de pessoas privadas de liberdade. O artigo tem como objetivo principal observar a garantia dos direitos educacionais e culturais de pessoas privadas de liberdade. Trata-se de uma pesquisa que visa compreender o êxito e o andamento de projetos que contribuem para a formação leitora desses grupos específicos atingidos por políticas de educação, um trabalho que é desdobramento de pesquisa realizada para o Ministério da Educação do Brasil em parceria com a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação a Ciência e a Cultura (OEI) e analisa, especificamente seis experiências de formação leitora em seis diferentes presídios localizados em três diferentes regiões do Brasil.

No caso do PEM – Presídio Estadual de Maringá, referido como o presídio com maior número de menções em pesquisas sobre o tema, Fabio Moreira e Roberto da Silva relatam a experiência de duas professoras de língua portuguesa que buscaram fomentar autonomamente projetos de leitura. Os pesquisadores denominam as professoras como mediadoras. As professoras falam sobre suas metodologias e dificuldades encontradas. A professora Maria Helena relata, por exemplo, que como reação ao seu “Projeto de Leitura”, “alguns dos alunos resistiam às atividades, pois queriam ‘aula mesmo’ (MOREIRA & SILVA, 2012: 6)”. Outra professora de língua portuguesa, atuante no mesmo estabelecimento, tentou realizar projeto semelhante, que intitulou de “Projeto de Leitura e Letramento”. Conforme relatam os autores:

Tais atividades consistiram em leituras coletivas de textos, discussões e produção de textos acerca dos mesmos [...]. As discussões e textos produzidos pelos alunos participantes tinham como objeto os valores e a ‘moral da história’ presentes nos textos escolhidos pela professora e reproduzidos para todos os participantes. (Ibidem)”

Aqui nos chama a atenção dois fatores: o primeiro é que professores contratados para desempenharem a função de professores da educação formal nas escolas no interior dos presídios disponham-se a realizar atividades de educação não-formal que, por sua vez, são rechaçadas pelos presos em detrimento de uma preferência pela educação formal e de seu caráter normativo. A pesquisa demonstra que é bastante comum que professores do presídio realizam esse tipo de atividades.

Outro fator que permite alguns questionamentos sobre a realidade da educação nos presídios no Brasil é o caráter de educação moral que a professora

deposita sob a atividade de mediação/formação de leitura. Esse nos parece um aspecto negativo dessa experiência – acreditamos que um dos possíveis sentidos de atividades de mediação de leitura como práticas de educação não-formal é a possibilidade de explorar um imaginário menos disciplinador junto aos presos.

Os pesquisadores Fabio e Roberto apontam o estado das bibliotecas como um ocasionador de interrupções e dificuldades enfrentadas nas experiências verificadas de projetos de mediação de leitura. No caso dos estabelecimentos penitenciários visitados no estado do Mato Grosso – especificamente o Instituto Penal de Campo Grande, chamam atenção para:

Também neste estabelecimento penal, desde a rebelião simultânea ocorrida em 2006, não houve nenhum projeto, programa ou ação de incentivo à leitura e à formação de leitores. Atualmente, a equipe de professores, com o apoio da equipe técnica e do setor de segurança e disciplina, tem tentado ao menos garantir o acesso aos livros por meio de um carrinho de supermercado que passa diariamente na escola e uma vez por semana nos pavilhões. Caso queiram ter acesso à biblioteca para a retirada de livros, os internos, sejam eles alunos ou não, devem solicitar autorização prévia da diretoria, que analisa caso a caso quanto à conveniência ou não da circulação de determinado prisioneiro. (Idem: 9)

Em certa medida, a possibilidade de realizar práticas de leitura no interior dessas instituições está vinculada com a infraestrutura material que permite que essas atividades educacionais aconteçam – tanto de forma autodidata, por meio da iniciativa dos detentos/as para a leitura, como também nas situações em que as atividades educacionais são conduzidas pelos professores e profissionais que atuam no interior da instituição como também nos casos em que os agentes e/ou mediadores são externos à instituição.

No caso da Penitenciária Feminina do Distrito Federal, por meio de entrevista realizada, os pesquisadores ressaltam o êxito do projeto em sentidos que extrapolam os objetivos educacionais:

Este trabalho integrado produziu resultados interessantes, conforme relata a Chefe do Núcleo de Educação, que ressalta ter havido um significativo aumento no número e no tempo dedicado e de sentenciadas que praticam a leitura, diminuindo o ócio improdutivo e melhorando, inclusive, a disciplina da unidade. [...] É necessário destacar também alguns aspectos negativos relacionados à leitura nesta unidade prisional. Primeiro, é que não houve mais nenhuma ação de incentivo à leitura ou à formação de leitores após o concurso de 2008. A dirigente que nos recebeu chegou a pedir algumas indicações de atividades desta espécie para que pudesse retomar essas atividades. Segundo, é que os imperativos de vigilância e segurança ainda

acabam prevalecendo sobre as ações de 12 ressocialização: ao nos dirigirmos à biblioteca principal para produzir fotos do local, encontramos todos os cerca de 4000 volumes jogados ao chão, abertos, sujos e muitos deles amassados, pois o pessoal da Segurança realizara uma vistoria no dia anterior com o pretexto de localizar pequenas porções de droga que ali estariam escondidas, sem tomar nenhum cuidado em preservar os volumes. A chefe do Núcleo de ensino não autorizou o registro desta forte e desagradável imagem. Apenas uma imagem da fachada dessa biblioteca foi liberada. (Idem: 11-12)

No caso dos presídios paulistas, os números chamam atenção – apenas 14% dos 154.000 detentos do sistema prisional educacional são atendidos por políticas de educação (Idem: 12). Além disso, em relação à entidade responsável por essas atividades no sistema, há outros imbrólios técnicos, como em relação à gestão da FUNAP, órgão responsável pela promoção das atividades de educação:

Atualmente, a situação da Educação no sistema penitenciário passa por um quadro de indefinição política quanto a qual seria o órgão adequado para ser responsável pela educação em prisões, pois a FUNAP, até hoje, não teve condições de estabelecer uma política pública de educação nas prisões paulistas. Sua atuação não atende às exigências nem da Lei de Execução Penal, nem da LDB e nem das recentemente aprovadas Diretrizes Nacionais para a Educação em prisões. Esta última legislação indica, por exemplo, que a Educação de Jovens e Adultos nas prisões seja realizada por professores efetivos na carreira do magistério. A FUNAP, porém não pode ter professores em seu quadro, sendo que o requisito exigido para atuar como educador nos presídios paulistas por ocasião dos concursos públicos realizados foi o Ensino Médio (MOREIRA, 2008, p. 50). (Idem: 12-13)

No sistema penitenciário paulista, na Penitenciária de Assis, os autores relatam outra experiência de mediação de leitura:

Nesta unidade penitenciária, foi possível conhecer uma experiência de mediação de leitura que muito nos chamou a atenção: o projeto Perspectiva: Leitura e Produção de Textos. Tal iniciativa, iniciada em março de 2009, é fruto de um trabalho integrado entre a diretoria responsável pela Educação, o educador responsável pela coordenação da escola e uma psicóloga componente da Equipe Técnica da unidade. O projeto consiste na promoção de encontros semanais, com a duração de duas horas, em uma das salas de aula. Os livros são colocados à disposição de todos em uma mesa central e cada um escolhe um (ou um título novo, ou continua com que estava lendo anteriormente), para a realização de leitura silenciosa durante uma hora e posterior debate por igual período, em que cada um fala um pouco sobre o que está lendo e o grupo vai colaborando nas reflexões. Os participantes que desejarem podem produzir textos, que serão revisados pelos responsáveis e eventualmente compartilhados no grupo. (p. 13-14)

Observando criticamente a falta de institucionalização das experiências de mediação de leitura no interior das instituições penitenciárias os autores apontam a falta de articulação dessas atividades a partir de um ordenamento de diretrizes

nacionais ou mesmo estaduais, de forma que essas ações estejam inseridas no marco de uma política educacional ou penitenciária:

[...] nenhuma delas é programática ou faz parte de uma política educacional ou penitenciária que contemple a leitura como atividade indispensável na formação de cidadãos críticos e conscientes. Infelizmente, ainda são ações isoladas, mesmo entre os profissionais que as realizam. Na Penitenciária Estadual de Maringá (PEM), por exemplo, não foi detectado qualquer indício de integração ou diálogo entre as atividades ocorridas no mesmo espaço escolar, que pode indicar mesmo uma competição entre os mediadores destas atividades. (Idem, : 20)

Ainda, deve-se considerar a falta de registros oficiais das atividades realizadas, de modo que os projetos analisados contemplam apenas metade das unidades prisionais avaliadas. Outra crítica proposta pelos autores é a falta de clareza a respeito das metodologias adotadas, de forma que a atividade que intitula-se como ‘mediação de leitura’ muitas vezes assemelha-se à uma atividade educativa tradicional.

Um levantamento que compõe outra parte desta pesquisa revelou que quase metade das unidades pesquisadas (48%) não registram as atividades realizadas. Os escassos registros existentes sobre as atividades desenvolvidas possuem características bem peculiares: por um lado, encontramos documentos acentuadamente burocráticos, como as listas de presença e formulários com o “conteúdo desenvolvido” durante as atividades que, por este prisma, são verdadeiras aulas de leitura. Por outro lado, temos também registrada a participação dos estudantes, por meio de seus textos e da elaboração de relatório nos quais têm a oportunidade de partilhar suas impressões sobre as atividades. Tais impressões podem fornecer dados preciosos para a avaliação do que foi realizado e em futuros planejamentos de atividades similares. Em relação à atuação dos mediadores, cabem algumas observações: nas atividades descritas, observamos uma dicotomia: algumas ainda carregam traços da cultura educacional tradicional. É altamente questionável que ações de leitura sejam feitas no formato de “aula de leitura”, ainda mais quando essas aulas são centradas na figura das professoras, que escolhem os tipos de obras, textos e títulos a serem trabalhados. Qual teria sido o critério conceitual, teórico ou metodológico para estas escolhas, visto que não há projeto ou registro que descreva se houve, por exemplo, um levantamento prévio para ouvir os participantes quanto à suas preferências em termos de gêneros e títulos? Neste caso, tais escolhas parecem ter ficado sujeitos aos critérios pessoais das educadoras. Neste caso, não há rigorosamente mediação, ainda mais quando atentamos para o detalhe de que, em uma das atividades, a leitura era realizada pela professora, quando poderia ser feita também pelos alunos que, no caso, acabaram sendo meros ouvintes. (Idem, p. 21)

Em contraposição à falta de uma metodologia de mediação de leitura ou a utilização de uma pedagogia formal e tradicional os autores trazem o exemplo do

projeto Leitura Ativa, que proporciona e incentiva uma participação mais ativa do grupo, tornando esses sujeitos protagonistas do processo de construção de saberes em torno da leitura.

Por outro lado, projetos ricos como o Leitura Ativa, embora padeçam de um excesso de informalidade, constitui-se numa experiência que se utiliza de uma 'metodologia' mais ativa, em que a participação do grupo é não só permitida, mas é incentivada, motivada. Os impactos desse tipo de ação são perceptíveis, conforme ilustra esta afirmação de Aparecida de Lourdes Bernardino, uma das participantes do projeto: Embora não exista um consenso teórico acerca do conceito de mediação, nos referimos a ele com base na ideia de que o educador que atua no papel de mediador deverá organizar e incentivar a construção do conhecimento, sem deixar de considerar os saberes e as capacidades dos alunos, que devem protagonizar seu processo de formação, neste caso, o desenvolvimento do hábito leitor (ZILBERMAN, 2005). (Idem: 21-22)

Por último, os autores relatam a não observância dos estabelecimentos prisionais frente aos documentos diretrizes nacionais e internacionais, como no caso do projeto *Educando para a Liberdade*, uma parceria entre o Ministério da Educação do Brasil, Ministério da Justiça do Brasil e a UNESCO, que em 2006 já havia apontado uma falta de articulação entre os diferentes órgãos responsáveis pela garantia do acesso à educação em estabelecimentos penais, além de um estado de coisas voluntarista.

Ao se examinar as situações apontadas acima, percebemos que ainda persiste a situação relatada no documento *Educando para a Liberdade*, no qual, ao se fazer referência às ações educativas realizadas nas prisões brasileiras, usa-se a seguinte afirmação: “esse cenário tem sido confrontado a partir de práticas improvisadas e voluntaristas que, em geral, dependem da concordância da direção de cada estabelecimento penal. Não existe uma aproximação entre as pastas da Educação e da Administração Penitenciária que viabilize uma oferta sistemática, com bases conceituais mais precisas (UNESCO, 2006)” [...] Cada Unidade da Federação deve cumprir esse compromisso, previsto desde a aprovação das Diretrizes para a Educação em Estabelecimentos Penais (CNE, 2010) e do Plano Estratégico para Educação em Prisões, de novembro de 2011, institucionaliza-se no Brasil a perspectiva de que a Educação em Prisões possa ser concebida, tratada e, portanto, avaliada, como uma política pública. (Idem: 22)

Ademais, os autores apontam que apenas em 2011 o Brasil institucionalizou em plano nacional a educação em cárceres como política pública, com o Plano Estratégico para Educação em Prisões. No ano anterior, 2010, foram aprovadas diretrizes estaduais, intituladas *Diretrizes para a Educação em Estabelecimentos Penais*.

2.3 Caracterização do ordenamento jurídico e seus dispositivos legais de educação em prisões na Argentina

A Constituição Nacional Argentina prevê em seus artigos 14 c/c 75 inc. 18 o direito à educação. No artigo 14, pertencente ao Capítulo 1, das “declarações, direitos e garantias”, está previsto que

ARTÍCULO 14.- Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio; a saber: de trabajar y ejercer toda industria lícita; de navegar y comerciar; de peticionar a las autoridades; de entrar, permanecer, transitar y salir del territorio argentino; de publicar sus ideas por la prensa sin censura previa; de usar y disponer de su propiedad; de asociarse con fines útiles; de profesar libremente su culto; de enseñar y aprender.

E, ainda, no capítulo IV, seção primeira de sua segunda parte, a CNA dispõe sobre as autoridades da nação e as atribuições do congresso nacional, estabelecendo a necessidade da elaboração de planos “instrução geral e a instrução universitária” como forma de promoção do bem estar e do progresso do país:

18. Proveer lo conducente a la prosperidad del país, al adelanto y bienestar de todas las provincias y al progreso de la ilustración, dictando planes de instrucción general y universitaria, y promoviendo la industria, la inmigración, la construcción de ferrocarriles y canales navegables, la colonización de tierras de propiedad nacional, la introducción y establecimiento de nuevas industrias, la importación de capitales extranjeros y la exploración de los ríos interiores, por leyes protectoras de estos fines y por concesiones temporales de privilegios y recompensas de estímulo.

A Ley De Educación Nacional da Argentina, Ley nº 26.206 de 2006, prevê a educação em contextos de privação de liberdade como uma das 8 modalidades de oferta de ensino de seu sistema de ensino universal e gratuito, em que também se incluem a educação técnico profissional, a educação artística, a educação especial, a educação permanente de jovens e adultos, a educação rural, a educação intercultural bilíngue e a educação domiciliar e hospitalar. A educação em contextos de privação de liberdade na Argentina prevê a oferta dos quatro níveis que compõem a estrutura do seu sistema educativo nacional: 1) educação inicial; 2) educação primária; 3) educação secundária; 4) educação superior. A educação em contextos de privação de liberdade é garantida pela Lei Nacional de Educação argentina em três diferentes tipos de contextos: cárceres, centro socioeducativos para jovens e adolescentes e centros de tratamento de dependentes químicos.

O ordenamento jurídico argentino prevê, ainda, a partir do texto de sua Ley de Ejecución de la Pena Privativa de Libertad, a Ley 24.660 de 1996, o direito à educação de todas pessoas cumprindo a pena privativa de liberdade. Em relação aos dispositivos jurídicos brasileiros, sobretudo se em comparação com a LEP brasileira, acreditamos que embora haja muita similaridades em relação aos direitos, garantias e obrigações previstos, duas previsões legais se sobressaem positivamente no caso argentino. Primeiro, tendo em vista ações de implementação, a coordenação estratégica do Ministério da Educação da Argentina articuladamente com, entre outras instituições nacionais e provinciais, as Universidades Nacionales.

ARTICULO 138. — Acciones de implementación. El Ministerio de Educación acordará y coordinará todas las acciones, estrategias y mecanismos necesarios para la adecuada satisfacción de las obligaciones de este capítulo con las autoridades nacionales y provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con Institutos de educación superior de gestión estatal y con Universidades Nacionales.

E, a segunda característica que acreditamos ser um dos pontos que diferenciam as políticas educativas do caso argentino frente ao caso brasileiro é a previsão desde 1996, no art. 140 da LEP argentina, do que é caracterizado como “estímulo educativo”, que prevê a remição da pena por meio dos estudos - um marco legal que a jurisdição brasileira apenas observou formalmente a partir da Lei 12.433 de 2011, visto que a LEP brasileira, de 1984, previa apenas a remição da pena por meio do trabalho.

ARTICULO 140. — Estímulo educativo. Los plazos requeridos para el avance a través de las distintas fases y períodos de la progresividad del sistema penitenciario se reducirán de acuerdo con las pautas que se fijan en este artículo, respecto de los internos que completen y aprueben satisfactoriamente total o parcialmente sus estudios primarios, secundarios, terciarios, universitarios, de posgrado o trayectos de formación profesional o equivalentes, en consonancia con lo establecido por la ley 26.206 en su Capítulo XII:

- a) un (1) mes por ciclo lectivo anual;
 - b) dos (2) meses por curso de formación profesional anual o equivalente;
 - c) dos (2) meses por estudios primarios;
 - d) tres (3) meses por estudios secundarios;
 - e) tres (3) meses por estudios de nivel terciario;
 - f) cuatro (4) meses por estudios universitarios;
 - g) dos (2) meses por cursos de posgrado.
- Estos plazos serán acumulativos hasta un máximo de veinte (20) meses.

Embora possamos considerar que o direito à educação no interior de

instituições prisionais esteja mais amparado por dispositivos legais estabelecidos há mais de 20 anos, como o caso da LEP argentina, a primeira década do século XXI foi um período de reformas dos dispositivos jurídicos, com a própria promulgação da nova Ley de Educación Nacional de 2006 e com a reforma da Ley de Ejecución Penal, em que a *Ley de Estimulo Educativo*, a Ley 26.695 de 2011 reafirmou os direitos e garantias à educação das pessoas privadas de liberdade. (PARCHUC: 76)

Segundo Stella Maris Pallini, ex-coordenadora da modalidade de educação em prisões do Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia da Argentina, foi a partir de 2000 começou-se a discutir de forma sistematizada a educação em prisões na argentina, inicialmente vinculada a educação de jovens e adultos e, posteriormente, como uma modalidade específica.

Como desdobramento dessas discussões se desenvolveu o *Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro*, precursor da previsão legal da modalidade educação em contextos de privação de liberdade na Ley Nacional de Educación de Argentina¹⁹.

Em dezembro de 1985 a Universidade de Buenos Aires (UBA) e o Serviço Penitenciário Federal da Argentina estabeleceram um convênio por meio do qual se implantou o programa “Universidad en la cárcel”, com o fim de ofertar educação de nível superior nos presídios argentinos. No início do ano seguinte, o convênio é ratificado pela Resolución nº 63 del 18 de febrero de 1986 do Conselho Superior da UBA²⁰.

O Programa UBA XXII, como é conhecido hoje, institucionaliza-se em 1993 como consequência do crescimento do programa “Universidad en la cárcel”; por meio da Resolución del Consejo Superior nº 4950/93, que implementa o Programa de Estudios de la Universidad de Buenos Aires em estabelecimentos del Servicio Penitenciario Federal, estabelecendo as missões, os objetivos, as funções do programa e de cada órgão interno, articulando diversas secretarias da universidade em sua realização, como a Secretaría de Asuntos Académicos, a Secretaría de Extensión Universitaria, entre outras. Dessa forma, para além da

19 <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/america-latina-avanca-em-politicas-de-educacao-em-prisoas>

20 <http://www.uba.ar/uba22/contenidos.php?id=12>

oferta de cursos de ensino superior ditados pelas correspondentes faculdades responsáveis, a UBA também prevê orçamento e logística administrativa para a institucionalização de outras atividades educativas, como as atividades de extensão.

Em dezembro de 2010, ainda, o Ministério da Justiça e dos Direitos Humanos da Argentina promulgam o Convênio nº 3438, um convênio complementar ao de 1985, que além de estabelecer e esclarecer algumas regras básicas do funcionamento do CUD, como horário de funcionamento, destinação do espaço físico, garantia de assistência aos estudantes etc (OLIVEIRA, 2017; PARCHUC, 2015). Em 2013, por meio da Res. Cs 7349/13 “revoga-se qualquer outra norma interna que se oponha à presente”, atualizando as atribuições e finalidade dos programas, sem contudo modificá-la em suas diretrizes. Como expõe no caput de seu primeiro artigo, as finalidades do UBA XXII são

ARTÍCULO 1º.- El Programa de Estudios de la Universidad de Buenos Aires en establecimientos del Servicio Penitenciario Federal (UBA XXII) tiene como finalidad planificar, coordinar, organizar, supervisar y evaluar las acciones correspondientes a las propuestas educativas de la Universidad de Buenos Aires en este ámbito destinadas a personas privadas de libertad ambulatoria.

Trata-se de um programa precursor no âmbito da oferta educativa em presídios e, sobretudo, no nível do ensino superior, que apenas posteriormente em 1996 ganhou previsão legal no texto da Lei de Execução Penal da Argentina. O programa funciona principalmente a partir do Centro Universitário Devoto (CUD), no *Complejo Penitenciario Federal da Ciudad Autonoma* de Buenos Aires, localizado na Villa Devoto, mas ainda possui núcleos no *Centro Federal de Detención de Mujeres Unidad 31 - Ezeiza*, *Colonia Penal de Ezeiza Unidad 19*, *Centro Universitario de Ezeiza* (CUE) e no *Complejo Penitenciario Federal I - Ezeiza*. São oferecidos cursos de graduação em *Abogacía*, *Letras*, *Contador Público*, *Administración de Empresa*, *Psicología*, *Sociología* e *Filosofía*, além de cursos, oficinas e atividades extracurriculares²¹. Trata-se de um programa modelo para a educação em presídios em toda a América Latina, não apenas por ter sido um projeto precursor, mas sobretudo pelo caráter de autonomia administrativa e pedagógica previsto pelo acordo realizado entre a UBA e o SPF. Como coloca Marta

21 <http://www.uba.ar/uba22/contenidos.php?id=178>

Laferrière, uma das idealizadoras do programa, o CUD “não é submetido ao controle da administração penitenciária”. Ainda, como observa Carolina Bessa Ferreira Oliveira (2017), outro aspecto que reforça o caráter de grande êxito na institucionalização do programa de educação em presídios da UBA é que

Programas não estão atrelados a um curso de graduação, mas a toda a Universidade [...] pois inserido no escopo de uma Secretaria da Reitoria, ou a um departamento, que agrega diversos cursos - como no caso da UNC. Este aspecto demonstra a institucionalidade dos Programas e desdobra-se em uma maior visibilidade e incidência de ações das universidades em relação às prisões (OLIVEIRA, 2017: 64).

O exemplo da experiência da UBA trataram-se de um grande avanço na educação em prisões no caso argentino, visto que até então os educadores em presídios dos níveis primário e médio eram os próprios agentes da educação penitenciária (PARCHUC, 2015: 28). Além disso, observamos nos diversos casos estudados a intervenção dos agentes e gestores penitenciários nas atividades educativas, tanto no sentido de um controle didático-pedagógico como por meio da presença de agentes durante a realização das atividades educativas, que cerceia a pequena brecha de liberdade que um espaço educativo deveria propiciar e garantir. Como conta Marta Laferrière, o CUD vai além de assegurar a autonomia do espaço educativo e trabalha com uma autogestão deste espaço, de forma que os estudantes-presos tomam cargo da organização das atividades, por meio da vigilância, segurança e manutenção dos espaços e da administração dos cursos.

[...] Es imposible distinguir entre los detenidos y quienes vienen del exterior. Las relaciones son las habituales entre estudiantes y profesores. Para asegurar que el convenio sea respetado y evitar la intrusión de fuerzas policiales una decena de estudiantes, elegidos por una asamblea de detenidos-estudiantes, ocupan los lugares día y noche. [...] Por otra parte, la asociación de los estudiantes de la cárcel se encarga de las demandas de transferencia de detenidos de otros establecimientos que deseen acceder al centro. Existe también un espacio de asesoría jurídica, donde los alumnos recibidos en la cárcel socializan su conocimiento brindando atención al resto de la población que necesita asesoramiento legal.²²

A experiência da UBA foi pioneira e inspirou muitas outras universidades ao longo de quase todo o país a desenvolverem diversas modalidades de atividades educativas no interior dos presídios, ofertando desde cursos de ensino

22 <http://www.uba.ar/extension/trabajos/uba.htm>

superior, como também atividades extracurriculares e não-formais, a partir de programas de extensão universitária, oficinas de escrita e de leitura, edição de publicações, cursos técnicos etc. Todavia, pelo caráter de autonomia e autogestão que constitui a experiência do Centro Universitario Devoto (CUD) vinculado ao Programa UBA XXII, esta constitui uma experiência pedagogicamente exemplar, como ressalta Leandro Halperín, ex-diretor do programa UBA XXII

Otras universidades públicas brindan educación en cárceles pero con muchos más límites por parte de los servicios penitenciarios y en la mayoría la modalidad es semipresencial o directamente libre", explica Leandro Halperín, ex director del Programa UBA XXII²³.

Segundo Juan Pablo Parchuc (2014), diretor do Programa de Extensão em Cárceres da UBA e Coordenador da Faculdade de Filosofia e Letras vinculada ao Programa UBA XXII, estão dentre as universidades que ofertam atividades educativas dentro do cárcere, tanto a partir de educação formal por meio de projetos de extensão, bem como de cursos formais de ensino superior, tanto nas modalidades presencial, semipresencial e à distância:

- *Taller Colectivo de Edición del Programa de Extensión en Cárceles de la Facultad de Filosofía y Letras da UBA XXII;*
- *Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, que “además de dictar carreras vinculadas con su especialidad, produce programas de radio e imprime periódicos escritos por estudiantes alojados en varias unidades del Servicio Penitenciario Bonaerense” (PARCHUC, 2014, p. 68);*
- *Programa Universitario en Cárceles de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba que “realiza, desde el año 1997, tutorías y actividades de extensión vinculadas a la reflexión crítica y escritura en penales de esa provincia” (PARCHUC, 2014, p. 69);*

23 <https://www.lanacion.com.ar/1774947-como-funciona-el-sistema-educativo-en-las-carceles-argentinas>

- *Universidad Nacional del Litoral*, que “sostiene espacios artísticos interdisciplinarios y talleres de lectura y escritura en las unidades penales I y II de Coronda y Las Flores (Santa Fe)” (Idem ibidem)
- *Centro Universitario San Martín (CUSAM)*, que por meio da “*Universidad Nacional de San Martín promueve proyectos educativos, artísticos y de formación, junto con el Centro de Estudiantes Universitario Azucena Villaflor, dentro de la Unidad 48 de José León Suárez* (Idem ibidem).
- *Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN)*, que “lleva a cabo el programa ‘Universidad en la cárcel: desde la resistencia cultural’” (ZEINSTEGER, 2014: 21-22);
- *Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo, Mendoza)*, que “a través de su programa ‘Educación en contextos de encierro’, inscribe todos los años a privados de libertad en sus carreras universitarias” (Idem ibidem);
- *Universidad Nacional de La Plata*, que “a través de la Secretaría General de Extensión Universitaria (SGEU) realiza convocatorias a Proyectos y Programas de Extensión en las Unidades Penitenciarias de La Plata” (Idem ibidem).

Além dos projetos vinculados a Universidades, Juan Pablo Parchuc, concentrando-se na análise de atividades educativas que utilizam-se da leitura e escrita literária, ainda menciona outros projetos que nascem dentro do presídio e, obtendo apoio de instituições externas, conseguem consagrar um trabalho educativo em forma de publicações, como no caso do projeto *Libertad Bajo Palabra*, realizado por detidos do *Complejo Penitenciario Federal I de Ezeiza*, que recebeu o aporte da Biblioteca Nacional. Ainda, também há casos de projetos que surgem de pequenas iniciativas, como o *Colectivo ¿Todo piola?* E a *Asociación Civil Yo No Fui*, que iniciaram com pequenas oficinas literárias e transformaram-se em projetos editoriais

autogestivos, além de espaços de discussão e formação.

Como desdobramento desse acúmulo de experiências de diversas universidades em âmbito nacional na Argentina, passam-se a articular redes de pesquisadores, educadores e agentes envolvidos com a educação em cárceres tanto em nível nacional como em nível continental. Trata-se de mais um grande avanço para a tarefa da educação em cárceres, para o qual a experiência argentina é decisiva. Essas redes tem o objetivo comum de trocar experiências, analisar cenários, elaborar alinhamentos e discutir e organizar ações.

Alguns exemplos são a *Mesa Interuniversitaria Nacional Sobre Educación en Contextos de Encierro*, que funciona desde 2010; a *Red Interuniversitaria de Derechos Humanos y Educación Carcelaria del Mercosur*, foi proposta em 2012 pela gestão Decanal da *Facultad de Filosofía y Humanidades* da Universidad Nacional de Córdoba (UNC) para a *Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación* como parte de um projeto intitulado “Derechos humanos y Educación Universitaria Carcelaria” (BIXIO; MERCADO; TIMMERMANN. BARRETO, 2015: 160). A rede é consolidada em 2014 e sua proposta foi resultado da articulação entre a Universidad Nacional de Córdoba (UNC), a Universidad Nacional de La Plata (UNLP), a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Segundo Parchuc (2015: 19-20), a rede reúne quinze universidades argentinas, além de universidades brasileiras e uruguaias.

Em 2016, por meio de seu *Grupo de Estudios sobre Educación en Cárceles (GESEC)* a UNLP também foi impulsionadora da *Red Latinoamericana de Investigadorxs sobre Educación en Cárceles (LATISEC)*, que tem entre seus objetivos “difundir e propor trabalhos e pesquisas no campo educativo nas prisões [...] a fim de avançar na garantia dos direitos humanos, especialmente o direito à educação, das pessoas em situação de privação de liberdade” (OLIVEIRA, 2017: 66-67).

3 MEDIAÇÃO DE LEITURA EM PRISÕES: DIREITO À POESIA

3.1 Proposições teóricas: a experiência com o CRESF e a PEF II

A mediação de leitura trata-se de uma abordagem teórica e prática que busca realizar atividades de formação, educação e cultura baseando-se na prática da leitura. Neste presente trabalho, para a discussão sobre a mediação de leitura, baseio-me inicialmente na experiência do grupo de extensão *Direito à poesia: mediação de leitura com pessoas em situação de privação de liberdade* e na experiência adquirida com o projeto de pesquisa *Direito à poesia: experiências latino-americanas de mediação de leitura com pessoas em privação de liberdade*.

Consideramos que a realização de atividades educacionais não-formais são fundamentais para que se resguarde um direito à sensibilidade, ou “direito à poesia” desses sujeitos – são atividades que buscam exceder as finalidades pragmáticas de atividades de educação formal, observando tanto os marcos legais garantidos pelo direito internacional e os tratados humanitários unilaterais, bem como pelos planos nacionais educacionais brasileiros.

Como dito anteriormente, no subcapítulo de apresentação desta presente pesquisa, um dos impulsionadores da realização dessas atividades de educação não-formal por meio da leitura literária no âmbito do projeto Direito à poesia foi a mais ou menos recente promulgação da Lei 12.433 de 29 de junho de 2011, conhecida como “Lei de remição de pena pelos estudos”. Essa lei trouxe alterações que atualizaram e melhoraram o dispositivo de remição da pena por meio dos estudos e trabalho previstos na Lei de Execução Penal de 1984, revendo a correspondência da quantidade do tempo de estudos para a obtenção do tempo de remição da pena, além de estabelecer um dispositivo legal expresso que garantisse o direito à remição da pena por meio dos estudos, benefício que era até então previsto apenas como remição por meio do trabalho, enquanto que a remição pelo estudo ficava a cargo da jurisprudência adotada. Um dos desdobramentos da promulgação da Lei 12.433 foi a instituição em esfera estadual de leis que buscavam complementar a matéria dessa lei, especificando como deveria ser a realização das atividades, visando proporcionar que sua efetivação e execução fosse mais satisfatória. O estado precursor nesse sentido foi o Paraná, instituindo a Lei Estadual

nº 17.329 de 08 de outubro de 2012, que prevê especificamente a Remição de pena por meio da leitura. O texto da lei esclarece seus objetivos e diretrizes em seus artigos 2º e 3º:

Art. 2º O Projeto "Remição pela Leitura" tem como objetivo oportunizar aos presos custodiados alfabetizados o direito ao conhecimento, à educação, à cultura e ao desenvolvimento da capacidade crítica, por meio da leitura e da produção de relatórios de leituras e resenhas.

Art. 3º O Projeto "Remição pela Leitura" consiste em oportunizar ao preso custodiado alfabetizado remir parte da pena pela leitura mensal de uma obra literária, clássica, científica ou filosófica, livros didáticos, inclusive livros didáticos da área de saúde, dentre outras, previamente selecionadas pela Comissão de Remição pela Leitura e pela elaboração de relatório de leitura ou resenha, nos termos desta Lei. (BRASIL. Lei Estadual nº 17.329, 2012)

Por um lado trata-se de um avanço indiscutível e fundamental no encaminhamento da garantia e consolidação do direito e do acesso à educação e à cultura no âmbito do sistema prisional. Por outro lado, nos chama atenção a caracterização que o texto apresenta em referência às competências de leitura e em referência a valoração do “corpus” selecionável, considerando “obras literárias clássicas, científicas ou filosóficas”. Neste capítulo, levando em consideração essa perspectiva acerca da leitura e da literatura, tentaremos propor algumas reflexões sobre o status da literatura nessas atividades, sobre o ato de ler e, mais especificamente, sobre a realização da mediação de leitura e o papel do mediador nesses espaços. Assim, por um lado nossa atuação visa garantir o que está determinado legalmente, a educação em espaços carcerários – mas, por outro lado, buscamos brechas sensíveis que permitam que a literatura e sua potência simbólica encontre espaços de afeto em meio à regulação e o controle da vida, que extrapolem a “missão de ressocialização” que fundou a instituição. Entendemos que o compartilhamento da leitura coletiva pode ser um espaço de transformação do indivíduo privado de sua liberdade, vivenciando experiências que consagrem outros sentidos éticos na vida desses sujeitos.

Falamos, é certo, de um determinado espaço, tendo como objeto uma determinada prática. As atividades do projeto tiveram início e andamento da seguinte forma: os pedagogos dos presídios, articulados com os chefes da segurança e com o diretor da instituição, selecionam detentos/as que se interessam

voluntariamente para participar do projeto. Assim, iniciou-se o trabalho, no espaço chamado *cela de aula*, que se trata basicamente de um espaço intermédio entre a configuração de uma sala de aula e de uma cela. No caso do Centro de Reintegração Social Feminino de Foz do Iguaçu (CRESF), trata-se de um espaço amplo, de aproximadamente 15 metros quadrados, intragrades, em que ocorrem paralelamente a atividade do círculo de leitura e outras atividades pedagógicas, orientadas pelos pedagogos da instituição. É um espaço onde há uma pequena margem de liberdade diante das circunstâncias de outros espaços de disciplinamentos e agressões contínuas sobre os corpos das detentas.

No CRESF, o grupo dos círculos de leitura era composto, em meados de maio-dezembro de 2015, por cerca de 8 detentas. Nesse espaço, nossas atividades iniciaram em maio de 2015 e, até meu desligamento do projeto como mediador, em julho de 2017, circularam pelos círculos de leitura aproximadamente 18 detentas, que por vezes saíram do projeto em função de suas respectivas solturas do presídio. Na Penitenciária Estadual de Foz do Iguaçu II (PEF II), as atividades se iniciaram em agosto de 2016 e até o fim de minha atuação nesse espaço, em dezembro de 2016, o projeto aconteceu com um grupo fixo de 6 detentos. Todavia nem sempre seja possível, como vem ocorrendo no espaço do CRESF, a proposta é que haja uma continuidade no trabalho com um mesmo grupo para que se possa estabelecer uma relação de confiança, possibilitando maior margem para as interações intersubjetivas.

Inicialmente, os mediadores trabalham em uma curadoria anterior ao momento da realização das rodas, que pretende disparar a aproximação dos participantes com o texto literário e com o espaço coletivo de discussão. Em um segundo momento pretende-se que a curadoria seja coletiva, de maneira que os interesses e a dinâmica dos indivíduos e do grupo se autonomizem. Os encontros são semanais e duram aproximadamente duas horas cada. Nesse espaço de tempo, as interações são múltiplas. Lê-se o texto, relê-se, comenta-se a temática do texto, o estilo, abre-se espaço para provocações sobre os sentidos inscritos no mesmo, sobre a interação desses sentidos com a experiência individual de cada participante

e, por vezes, de experiências coletivas: acerca da maternidade, da privação de liberdade, da solidão e da saudade e, enfim, de um extenso escopo de assuntos que dizem respeito a vida dentro e/ou fora da instituição.

Com essa dinâmica pretende-se que esses indivíduos apropriem-se dos textos literários e de sua contingência de sentidos diante da situação da privação de autonomia; ou seja, diante da reterritorialização pela linguagem pretende-se que os indivíduos possam reorganizar-se afetiva e subjetivamente, que se possa criar um outro território que se desligue do território disciplinar e que diga respeito à vazão da sensibilidade dos indivíduos, cuja humanidade é agredida e subordinada constantemente pela instituição.

A antropóloga Michele Pétit (2010), por meio de entrevistas realizadas com mediadores de leitura e mediadores culturais em diversos países da América Latina reconstitui em seu livro “A arte de ler” algumas experiências paradigmáticas para uma história recente de momentos de crise – guerras, ditaduras, colapsos econômicos, exílios, pobreza – em que o trauma e a adversidade propiciaram diretamente ou indiretamente experiências individuais e coletivas de “refúgio” na estabilidade da leitura. A autora apresenta histórias e relatos de indivíduos célebres e anônimos que participaram desse fenômeno com maior ou menor intensidade em episódios históricos como os campos de concentração da Alemanha nazista; o contexto bélico e de destruição da Europa durante e após as duas guerras mundiais; a clandestinidade e a prisão durante as ditaduras civil-militares em países da América Latina; a guerrilha colombiana; o pós 11 de setembro nos Estados Unidos da América; também nos EUA, a quebra da bolsa de Nova Iorque, entre outros. Em meio a essas situações, os sujeitos ouvidos pela autora sustentam que a experiência literária, de diferentes formas, ofereceu a possibilidade de reinvenção de si mesmos, uma reorganização interna do universo sensível em um momento de crise.

Na tradição do ocidente cultural, pode-se ir temporalmente mais longe ainda para localizar registros da crença de que a literatura possui um potencial transformador. Essa tese já é extensamente documentada e teorizada nos estudos literários, filosóficos e sociológicos; um exemplo clássico é a função da *catarse* da

poética da Grécia, explorada tanto no teatro, de importância demarcada no convívio público das *polis*, bem como em formas narrativas orais, tais quais, por exemplo, a *Odisséia*, de Homero. Ainda tomando como circunstância esse cenário das *polis* democráticas, diz Jacques Rancière, referenciando-se à Aristóteles:

“o cidadão é quem *toma parte* no fato de governar e ser governado. Mas uma outra forma de partilha precede esse tomar parte: aquela que determina os que tomam parte. O animal falante, diz Aristóteles, é um animal político. Mas o escravo, se compreende a linguagem, não a “possui”. (2005 [2000]: 15-16)

Acerca dessa mesma obra de Rancière, utilizaremos a sucinta definição do conceito que dá título ao livro, *A partilha do sensível*:

Partilha significa duas coisas: a participação em um conjunto comum e, inversamente, a separação, a distribuição em quinhões. Uma partilha do sensível é, portanto, o modo como se determina no sensível a relação entre um conjunto comum partilhado e a divisão de partes exclusivas.” (RANCIÈRE, 2005 [2000]: 7)

Ao falarmos, portanto, de processos de formação de leitores e de práticas de mediação de leitura, estamos refletindo sobre processos de distribuição de bens culturais, de gestão cultural e do patrimônio, de matrizes históricas longínquas de conformação de hegemonias de formas do sensível - como, por exemplo, a cultura letrada e suas instituições de manutenção do saber clássico, como as escolas e universidades. Nesse sentido, seja em tempos de crise, ou mesmo no contexto do funcionamento ordinário das sociedades modernas, a leitura tem papel fundamental; no primeiro caso, como uma possibilidade, um *dever* de construção e reconstrução simbólicas de si mesmo; no segundo caso, como um modo de *tomar parte* de ser governado, de inserir-se nas dinâmicas simbólicas e culturais das *idades letradas* (cf. RAMA, 2015).

Parece apoiar-se nesse histórico, de inserção em um inventário da educação letrada formal, a ideia de ressocialização por meio da leitura adotada pelas leis de “remição de pena por meio dos estudos”, Lei 12.433, de 29 de junho de 2011 e pela “lei de remição de pena por meio da leitura”, a Lei Estadual do Paraná nº 17.329, de 08 de outubro de 2012, que garantem a remição de pena aos detentos por meio dos estudos. Essas leis respaldam-se em tratados, acordos e documentos

orientadores de organismos multilaterais como a ONU, UNESCO e OEI, que desde os anos 1990 visam a construção de uma agenda de políticas públicas que se orientem pela educação e saúde como forma de garantia dos direitos humanos e caminhos para transformação social (BOIAGO, 2013), conforme discutido anteriormente no capítulo 2 da presente pesquisa.

Ainda nesse sentido, em artigo de Antonio Cândido intitulado “Direito à literatura”, que inspirou o nome do projeto que realizamos, o autor elabora argumentação a favor da inclusão da literatura como um direito humano fundamental e universal. Para isso, justifica que “não há povo e não há homem que possa viver sem ela”, apontando a recorrência de práticas de fabulação em diferentes épocas e culturas (MELLO e SOUZA, 2004).

Se por um lado entendemos a importância da promulgação e efetivação da remição de pena por meio da leitura, que visa garantir e consolidar o direito e o acesso à educação das pessoas em situação de privação de liberdade, por outro lado entendemos que o fato de que esta política se realize no interior da instituição penitenciária e do sistema de justiça influencia sua operação sob uma mesma lógica de disciplinamento inerente ao marco das prioridades da instituição carcerária, assim tendo a cultura “como adjetivo” e como ponte para promover a missão da instituição. É observando esse contexto que, para nós, se faz importante o papel do mediador. Trata-se, de certo modo, de um agente desmistificador do objeto literário, cultural, no interior da lógica da instituição.

Sobre a ideia de cultura “como adjetivo”, trata-se de uma proposição que busca demarcar qualitativamente o modo como as mediações operam a ideia de cultura no interior dos diversos espaços institucionais. Pode-se, assim, pensar-se a partir da dicotomia cultura “como adjetivo” ou “como substantivo”, proposta pelo professor e pesquisador de políticas culturais e gestão cultural, José Marcio Barros:

Quando a cultura se transforma em *cultural*, os processos de mediação cumprem sempre uma perspectiva funcional e oportunística de se colocar a serviço de outra coisa. Ao contrário, quando tomada e trabalhada como contexto substantivo para o desenvolvimento humano, os processos e as

práticas de mediação configuram o próprio espaço institucional. (BARROS, 2013: 12)

Em nosso contexto, parece-nos essa a travessia que buscamos atingir em relação a uma concepção inicial denotada na remição da pena e, mais amplamente, na missão da instituição carcerária em si. Buscamos, na contracorrente, uma literatura que forneça um território de liberdade e “indisciplina” - não uma literatura ressocializadora e disciplinadora.

Consideremos, inicialmente, inspirados pela obra de Petit (Op. cit.) a mediação em duas instâncias: as mediações inscritas no tempo e as mediações inscrita no espaço. Tratam-se de categorias que não se indiferenciam plenamente, mesclam-se e complementam-se. As mediações inscritas no tempo dizem respeito a construção da história, individual e/ou coletiva, pela leitura. Trata-se de um processo que está ligado com a recepção e produção de sentidos por meio do texto, feitos circular por meio da linguagem, construídos no espaço coletivo dos círculos, intercâmbios sensíveis entre um indivíduo e outro. A mediação inscrita no tempo está relacionada com a construção e a reconstrução do indivíduo, com a organização e reorganização de suas memórias e afetos, com a matéria de sua linguagem. São experiências sensíveis que permanecem. Trata-se, propriamente, de uma experiência, no sentido em que a define Jorge Larrosa:

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2004, p. 160 apud ALENCAR, 2012)

Essas experiências estão fortemente ligadas com a oralidade propiciada pela leitura compartilhada em voz alta, com a construção oral do sentido, permitindo o reconhecimento da voz do outro e o reconhecimento da própria voz, de seu valor, com a possibilidade de ter sua voz ouvida atentamente pelos outros em meio a um contexto de constante silenciamentos. A oralidade, ainda, remete novamente à ideia de recepção, visto que permite a criação de um cenário de leitura coletivo e popular,

em contraposição ao cenário individual e burguês, predominante na experiência do leitor na modernidade. E, por último, a recepção configura-se como uma mediação inscrita no tempo de modo mais direto e literal, pois trata-se de uma oferta de disponibilidade de tempo.

De forma dialógica, essa experiência de leitura coletiva propicia a possibilidade da narração autobiográfica como uma prática coletiva de narração de si mesmo, de reconhecimento de sua própria história e de sua individualidade. Trata-se de uma experiência de individuação em sentido antropológico, de simbolização da dimensão afetiva de sua própria história quando situada em relação à outras individualidades e mesmo aos processos de história coletiva ligados à grupos e comunidades específicos.

A narrativa é uma construção que tem lugar num processo de reflexão”, diz Josso (2010, p. 68). As narrativas de formação permitem distinguir experiências coletivas partilhadas em nossas convivências socioculturais e experiências individuais, vivências únicas e em série. A experiência implica a pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural: isto é, comporta sempre as dimensões sensíveis, afetivas e conscientes. A experiência se constitui em um referencial que ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo. Assim, a escolha das narrativas como forma de iniciar uma conversa com o leitor passa pela própria percepção do grupo, concordando com o que diz Nóvoa e Finger (2010, p. 26), já que antes de interferir na formação dos outros é preciso que nosso próprio processo de formação seja compreendido. A narrativa, portanto, é uma forma de construir um discurso pessoal, de contar uma história vivida ou imaginada, que nos aproxima das nossas próprias experiências, bem como daqueles para quem falamos. (MARTINS, 2014: 64-65)

A narrativa enquanto experiência, elemento que compõe a prática da mediação no interior de uma comunidade, remete ainda à ideia de território em sentido amplo – tanto em uma acepção mais literal, em que cada um dos indivíduos que narra sua história nos remete à sua trajetória espacial, sua terra natal e os lugares por onde passou, bem como também à territórios culturais e territórios imaginários que conformam seu repertório subjetivo, sua identidade.

As narrativas dialogam com a capacidade que temos de dar sentido às nossas próprias vivências. Capacidade que nos permite guardar momentos significativos. Como um inventário de acontecimentos, cada um carregado de imagens, sons, resíduos, ruídos, lembranças. As palavras compõem, mas também subvertem a memória que nem sempre nos dá a ler os pensamentos velados nesse exercício de solidão, que pode se tornar

sussurro ou grito, se compartilhado. As narrativas recusam uma significação única e têm um estatuto de enunciação e movimento. No ato da criação, as palavras virando histórias saem de “dentro de nós” e se completam no outro. Porém, pode acontecer o inverso: as palavras podem nos surpreender, obrigando-nos a apreendê-las de alguma forma antes que fujam. [...] As narrativas são as válvulas que colocam em movimento os diversos territórios da mediação cultural, pois dessas nascem conexões para esses territórios, compreendidos como campos difusos, de fronteiras e bordas evanescentes, requerendo do público, do artista, do crítico, do mediador, a imersão em territórios não mais estritamente relacionados às velhas categorias que, até então, serviram de norte para uma orientação no (e do) pensamento sobre as artes e a cultura. Se os territórios não são hierarquizados, então não se pode falar de um território central que servisse como referência aos demais. Por serem rizomáticos, os territórios são fugidios, múltiplos, fazendo sempre referência a outros territórios e expandindo-se para tantas outras possibilidades. (MARTINS, 2014, p. 66)

As mediações inscritas no espaço dizem respeito, sobretudo, à criação de espaço de extraterritorialidade. Podemos considerar como o espaço de fundo dessa discussão, da mediação de leitura em prisões, os territórios de controle e disciplinamento de populações marginalizadas, territórios interpostos e sobrepostos. O que se busca com essa mediação de espaço, portanto, é a criação de um território de liberdade em meio à privação de liberdade. Um território de indisciplina em meio à disciplina. De não-obrigação em meio à obrigação. Um extraterritório simbólico, possibilitado pela literatura. Como observa Petit:

Oral ou escrita, a literatura é uma oferta de espaço. As palavras não cansam de revelar paisagens, passagens, "como se a sua essência fosse bem mais espacial do que verbal, como se o seu fundamento geográfico formasse o seu alicerce de sentido", escreve Georges-Arthur Goldschmidt. (PETIT, 2010: 30)

Petit ainda ressalta uma outra relação entre a literatura e o território: página e país possuem uma mesma raiz etimológica (2010: 39). A ideia de criação de um extraterritório aponta para uma “tomada de distância em relação a experiência traumatizante e sua transformação por meio do corpo, das imagens e da linguagem verbal” (2010: 98).

Quanto a proposição teórica referente à mediação de leitura, compreendemos que é em uma zona de indeterminação, da qual fala Ricoeur, em

que os mediadores do projeto pretendem atuar. Nela, entendemos, há a possibilidade, a contingência, o *devoir* da liberdade.

Segundo Ricoeur, é o ato de leitura que realiza a obra “com suas zonas de indeterminação, sua riqueza latente de interpretação, sua possibilidade de ser reinterpretada de maneiras sempre novas em contextos históricos diferentes” (RICOEUR, 1989, 49, tradução da autora). Do mesmo modo que o leitor “realiza a literatura”, abrindo o texto a novas possibilidades interpretativas, ele pode ser também modificado por ela. Como leitores, projetamos sobre nós mesmos as variações imaginativas dos relatos que lemos, e encontramos assim novas formas de nos narrarmos, de nos reinventarmos (idem *ibidem*).²⁴

A indeterminação e não-diretividade da abordagem dos mediadores buscam oferecer um espaço de fruição estética, portanto não um espaço de ressocialização por meio da absorção semi compulsória de interpretações e sentidos consagrados pelo cânone da alta cultura, da literatura universal ou, mesmo, da “boa literatura”. Com isso, não queremos sugerir que não se possa aplicar diferenciações valorativas à diferentes obras e autores – mas sim distinguir-nos de um quadro educativo, de letramento ou terapêutico clássico. Pode-se dizer que nesse espaço de extraterritorialidade que buscamos oferecer, *mediar*, não há um fim único, uma única abordagem. Tampouco um único sentido a atingir-se.

Dito isso, cabe mencionar que favorece-nos o método da pesquisa-ação (TRIPP, 2005). Sendo assim, embora nosso grupo de mediadores já houvesse elaborado questionamentos iniciais acerca do trabalho do mediador e acerca dos elementos específicos desse contexto da privação de liberdade, é no decorrer da execução da atividade dos círculos de leitura que surgem novas questões, derivadas mais complexas das pleiteadas inicialmente. Trata-se de uma estratégia que busca, a partir da dialética da pesquisa/prática, uma síntese:

[...] embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática. (TRIPP, 2005: 447)

24 CHECCHIA, CRISTIANE. [Projeto de extensão] Direito à poesia: círculos de leitura no CRESF (Centro de Reintegração Social Feminino de Foz do Iguaçu). BRASIL. UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO. Foz do Iguaçu, 2016.

Como observa Michèle Petit (Op. Cit.), se em um primeiro momento esse aspecto poderia parecer uma fraqueza, fruto de falta de uma metodologia disciplinar - justamente ao contrário, aí consiste seu ponto forte:

Poderíamos ver aí uma fraqueza; parece-me, ao contrário, que a eficiência desses programas deve muito ao fato de que as coisas não são fixas demais, de que não se pode reduzi-las a uma função, a um domínio (a educação, a formação cidadã, a saúde ou a transmissão de uma cultura, mesmo que todas elas façam parte dela), de que existe aí um tanto de "jogo", em todos os sentidos da palavra, de fluidez, e de que é contemplada a possibilidade de surgir o inesperado, o imprevisto. (PETIT, 2010: 116)

Acompanhando a prática de *indeterminação* ou de *inespecificidade* da organização mesma dos círculos de leitura, também acreditamos, observando o pensamento de Marco Natali, que é necessário estender esses conceitos à negociação do sentido da *literariedade*, do *literário*. Em artigo intitulado *Além da literatura* (2006), Marco Natali dialoga diretamente com *Direito à literatura*, anteriormente citado, de Antonio Candido. O autor chama atenção para a violência que pode emergir dessa literatura universal, da qual nenhum homem pode escapar de render-se, da qual “não há povo e não há homem que possa viver sem ela”, mencionada por Candido.

A compreensão de uma literatura valorada como universal parece-nos, no caminho oposto a uma prática de mediação cultural e comunitária, um anseio democratizante em primeira instância bem intencionado, mas que pode promover uma compreensão homogeneizante das diferentes possibilidades de simbolização. Parece-nos uma forma instauradora de uma grande distância entre a obra e o público, uma pré-determinação de uma qualidade humanizadora que um delimitado conjunto de obras deve possuir. Um tipo de distância e de homogeneização que entendemos que é papel do mediador prevenir. Um tipo de distância que já é culturalmente produzida em atividades educativas e formativas. Como propõe Rancière em *O mestre ignorante*, “a distância que a Escola e a sociedade pedagogizada pretendem reduzir é aquela de que vivem e não cessam de reproduzir” (2011: 11).

Ainda nesse sentido, observa Honorato (2010), que esse tipo de mediação que tem como parâmetro a “literatura universal” vive “do déficit que imputa ao público”, funcionando como um instrumento de poder:

É como se essa mediação soubesse de antemão o que falta ao público, de modo que seu trabalho é providenciar o que lhe falta, aquilo de que ela dispõe. Para isso, no entanto, ela precisa confirmar a existência do público como privado de arte, de consciência, de experiência etc. Eis o seu paradoxo: Ela vive, por assim dizer, do déficit que imputa ao público. Por isso, funciona decidida ou inadvertidamente de modo unidirecional, do que a própria noção de “diálogo” frequentemente se esquece, exercendo para sua autorreprodução uma espécie de paternalismo indesejável; logo, como um instrumento de poder, não apenas de possibilidades. (HONORATO, 2010: 345)

Em algumas oportunidades durante a realização dos círculos de leitura observamos que não é raro que os detentos absorvam sentidos de determinada obra literária direcionados por uma inclinação dos valores da instituição ou, mesmo, dos valores morais que espera-se que um sujeito marginalizado apreenda nesse período de ressocialização. Trata-se de uma predisposição para uma leitura condicionada pelos dispositivos de controle, de regulação de condutas e de formas de vida.

O mediador, diante dessa situação, deve rever a concepção hegemônica, civilizatória e essencialmente afirmativa que exalta a função política da literatura como imediatamente promotora de uma justiça social. Nesse sentido, fazemos ecoar a provação feita por Marco Natali: o que aconteceria se, em um cenário hipotético, aquém ou além do literário, a literatura não coincidissem com a justiça? [...] se tivéssemos que escolher entre a literatura e a justiça, onde ficaria nossa fidelidade? (NATALI, 2006: 42-43)

Ainda observando práticas de mediação que estabelecem um distanciamento embrutecedor (RANCIÈRE, 2011) em relação ao público, verificamos o pesquisado por Valéria Peixoto Alencar, que elaborou um questionário que formulava questões sobre a percepção da área da mediação cultural como campo profissional. O questionário foi respondido por 100 profissionais que exerciam a

função de mediadores culturais em museus e exposições de arte em São Paulo, no período de setembro de 2006 a fevereiro de 2007. (PEIXOTO, 2012: 6)

A pesquisadora aponta que, embora muitos profissionais tenham respondido às questões denotando uma relação dialógica de construção de sentidos e de conhecimento por parte dos mediadores com o público, muitos apontam para, de alguma forma, a ideia de intersecção – seja utilizando a metáfora de uma ponte (de transmissão), seja no sentido de uma intersecção que cumpre o papel de filtro simplificador do conteúdo, seja no sentido de alguém que está entre o público e a obra. Mais precisamente, foram 11 aparições da palavra “ponte” e 16 aparições dos verbos “passar”, “aproximar” e “facilitar”. (Ibid: 9)

A ideia de mediação como uma prática que remete à intersecção entre duas coisas trata-se de uma generalização recorrente e prejudicial para essas práticas e suas respectivas teorizações, como observa José Márcio Barros:

É preciso atentar para possíveis generalizações e confusões com o termo e aquilo que designamos como mediação. Três usos recorrentes necessitam ser desconstruídos: a naturalização do conceito, ou seja, a designação de mediação como efeito imediato de algo que se interpõe entre outras duas coisas; a generalização das práticas que toma como mediadora qualquer prática que se faz “para” alguém ou alguma coisa; e sua redução à educação. (BARROS, 2013: 15)

A mediação nos círculos de leitura não acontece, além do que já foi dito, de maneira unidirecional. Pode-se considerar os detentos também como mediadores ativos desse processo. Para Gilberto Velho (2001), no contexto das sociedades urbanas complexas, de grande fragmentação de identidades, experiências de vida, marcadores sociais, como classe, raça, gênero etc, os indivíduos que fazem trânsitos entre domínios sociais exercem, conscientemente ou inconscientemente, o papel de mediadores (VELHO, 2001: 20). São indivíduos que intercambiam práticas e sentidos culturais entre diferentes territórios, bidirecionalmente, como observa Barros:

Nesse sentido, a mediação refere-se ao espaço simbólico ou representativo que articula a relação entre os sujeitos em situação de interação, em que cada polo se apresenta, simultaneamente, como emissor e receptor. Tomada como uma atividade de produção de sentidos que, tal e qual a

linguagem, produz a tão necessária transição do sensível ao inteligível, a mediação oportuniza o trânsito, tão fundamental para a constituição do espaço social, entre o eu e o outro. [...] A mediação refere-se, portanto, à circulação de sentidos nos sistemas culturais. Aqui está sua potência, ela é simultaneamente significação individualmente codificada e sentido socialmente produzido. Sua tarefa central é reduzir a distância entre sujeitos e objetos de sentido, tornando, assim, a vida coletiva inteligível e possível. (BARROS, 2013: 14)

Para Taniele Rui e Fabio Mallart, pode-se pensar em uma continuidade entre os territórios de disciplinamento e controle dos corpos dos indivíduos marginalizados. Trata-se de uma gestão populacional que perpassa transversalmente diferentes territórios que se sobrepõem e interpõem, sempre deixando marca nos corpos daqueles que por eles passam. Esses espaços são

as unidades prisionais do sistema carcerário, as comunidades terapêuticas destinadas ao “tratamento religioso” de dependentes químicos, centros de atenção psicossocial especializados em álcool e drogas (CAPSad), albergues, hospitais de custódia e tratamento psiquiátrico, periferias, favelas, espaços de consumo de drogas nas ruas e regiões como a chamada cracolândia paulistana (RUI e MALLART, 2015: 2)

Além desse circuito do disciplinamento desses corpos, há de se considerar também suas diversas experiências de vida e suas maneiras de relacionarem-se com a cultura. Como ressalta Petit (op. cit.), a mediação de leitura trata-se primordialmente de uma prática de recepção no interior de uma comunidade.

Nesse sentido, considerando as possibilidades da prática da mediação de leitura no âmbito do sistema prisional e observando a especificidade do público-alvo de pessoas privadas de liberdade, contingente que não pode ser exatamente determinável enquanto grupo estático de pessoas, justamente por trataram-se de pessoas que circulam por territórios sobrepostos e interpostos de disciplinamento e controle, parece haver em última instância uma utopia entre as finalidades do projeto Direito à poesia; trata-se de uma busca por uma comunidade, um território, emancipados - que sejam “uma comunidade de narradores e tradutores” (RANCIÈRE: 2011) em meio a um circuito de silenciamento e invisibilização de uma multiplicidade de histórias individuais que compõem o painel coletivo dos “apenados”, dos “privados de liberdade”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo a encerrar o trajeto de levantamento de dados, análises e reflexões teóricas estabelecidas nesta presente monografia, produto de uma longa trajetória de pesquisa e de atuação prática, proponho algumas considerações finais. Primeiro, cabe considerar que, embora tenham sido tecidas muitas críticas às políticas públicas em âmbito nacional, nos casos de Brasil e Argentina e em âmbito internacional, nos casos da ONU e UNESCO e às suas previsões legais e elaborações para a educação em presídios, avaliando-as como insuficientes para estabelecer diretrizes político-pedagógicas para as finalidades dessa atividade, entendemos que tratam-se de indispensáveis marcos legais, conquistados ao longo de décadas pelos diferentes atores envolvidos, desde detentos(as), egressos(as), educadores, especialistas em políticas públicas, gestores dos sistemas educacionais, carcerários e de segurança pública, profissionais que atuam no sistema penitenciário, familiares e comunidades do entorno de pessoas privadas de liberdade etc.

Assim sendo, constituem-se como pilares imprescindíveis para que se possa garantir o direito e o acesso das pessoas privadas de liberdade à educação e cultura. Embora o atual estado do sistema carcerário não seja o de garantia de direitos – mas, ao contrário, de violações de direitos – acredito que enquanto não se avance em uma discussão que reveja as funções do cárcere na sociedade moderna, o âmbito da garantia dos direitos previstos e conquistados ao longo do século passado e do presente é um espaço fundamental de atuação de direitos humanos, tendo em vista assegurar o tratamento digno dessas pessoas.

Considero que para que se avance especificamente na temática da educação e cultura em prisões, é imprescindível a elaboração de pedagogias e métodos que tratem o público privado de liberdade como um público alvo específico, de modo que não sejam apenas incluídos na modalidade de educação de jovens e adultos – embora também considero que, seguindo a mesma lógica exposta acima, esta trata-se de uma das maneiras de observar e garantir de forma paliativa alguns dos direitos dessas pessoas.

Acredito que a importância de se teorizar e experimentar novas pedagogias para este espaço consista no fato de que trata-se de uma experiência traumática que inibe a pessoa privada de liberdade da integridade de seus sentidos humanos – no espaço de um presídio, sobretudo aquela grande maioria deles que se caracterizam como masmorras, a pessoa privada de liberdade está constrangida de seus sentidos humanos mais básicos, além de estar apartada de seus laços de pertencimento social. Ainda, a partir desse raciocínio e das estatísticas levantadas ao longo do texto, evidencia-se que o perfil médio das pessoas privadas de liberdade na América Latina é de pessoas pobres e que não tiveram acesso à serviços básicos do Estado, como educação, saúde, previdência social, direito ao emprego, moradia etc. Dessa forma, parece haver uma contradição intrínseca em programar uma escolarização dessas pessoas apenas nessa circunstância, quando durante toda o período progresso de suas vidas tiveram esses direitos negados ou negligenciados.

É a partir dessas considerações que consideramos a mediação de leitura enquanto uma perspectiva possível, que não determine uma forma estagnada para que essas pessoas tenham contato com experiências educativas. Ainda nesse sentido, é importante ressaltar que acreditamos que o “direito à poesia” trata-se de um direito que deva coexistir com o direito à educação e à cultura, no sentido de que é uma aproximação do universo da leitura e das artes que têm como um de seus objetivos estimular a atenção pelos estudos, de forma que esteja ao alcance desse público não apenas concluírem seus estudos formais, mas muito mais importante que isso, que tornem-se “narradores e tradutores” de suas próprias vidas, como propõe Rancière.

Quanto aos aspectos técnicos das políticas-públicas que avaliamos, consideramos que alguns aperfeiçoamentos seriam de grande valia: 1) a elaboração de diretrizes e planos pedagógicos que em suas previsões extrapolem o âmbito da escolarização, oferecendo atividades de diversas naturezas: oficinas temáticas, capacitações técnico-profissionais, atividades artísticas, círculos de leitura, dentre tantas outras possibilidades que já se realizam dispersamente pelo Brasil, pela

América-Latina e por diferentes países de todo o mundo; 2) a articulação entre diferentes secretarias e ministérios dos governos, sobretudo da Educação, Cultura e da Justiça, para uma melhor coordenação dessas atividades quanto às suas condições práticas, estruturais, de capacitação de profissionais, de controle e fiscalização da realização das atividades etc.

Embora consideremos que a instituição prisional viva o ápice de sua falência em todos seus aspectos, de forma que trata-se de uma tarefa urgente garantir muitos e muitos outros direitos básicos das pessoas presas que sofrem violações cotidianas no interior do sistema carcerário e que o funcionamento e as finalidades da prisão deveriam ser completamente revistas, acreditamos que esses aperfeiçoamentos mencionados acima seriam algumas possibilidades para que se dê saltos substanciais no oferecimento desses serviços de educação e cultura e na garantia desses direitos, deslocando-os do lugar de “convenientes” para um lugar em que possam contribuir com uma reforma paliativa da instituição carcerária, que reelabore o princípio da “ressocialização” por meio da violação de direitos e da privação de liberdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

a) Artigos de revistas

BIXIO, Beatriz; MERCADO, Patricia; TIMMERMANN, Francisco & BARRETO, Inés León. **RED INTERUNIVERSITARIA DE DERECHOS HUMANOS (DDHH) Y EDUCACIÓN CARCELARIA DEL MERCOSUR**. In: Integración y Conocimiento, Año 2015, N° 3

CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt & BRASIL, Felipe Gonçalves. Análise de políticas públicas: uma revisão da literatura sobre o papel dos subsistemas, comunidades e redes. In: Revista Novos Estudos, n° 101, 03/2015

CHAVENCO, Arlete Aparecida & OLIVEIRA, José Sebastião. A estrutura do ordenamento jurídico educacional federal. In: UNOPAR Cient., Ciênc. Juríd. Empres., Londrina, v. 14, n. 2, 09/2013

FRANÇA, Vera Regina Veiga. **Representações, mediações e práticas comunicativas**. In: PEREIRA, Miguel; GOMES, Renato Cordeiro; FIGUEIREDO, Vera Lúcia Follain. Comunicação, representação e práticas sociais. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2004.

GRACIANO, Mariângela. A educação nas prisões: um estudo sobre a participação da sociedade civil. Tese de Doutorado apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010

GRACIANO, Mariângela & HADDAD, Sérgio. O direito humano à educação de pessoas jovens e adultas presas. In: Revista Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 20, n. especial, 2015

HERRERA, Paloma & FREJTMAN, Valeria. Pensar la educación en contextos de encierro. Aproximaciones a un campo en tensión. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010.

HONORATO, Cayo. **Arte para o público – comédia ou tragédia da mediação**. Belo Horizonte, 2010.

MARCIO BARROS, José. **Mediação, formação, educação: duas aproximações e algumas proposições**. In: Revista Observatório Itaú Cultural no 15 – Cultura e Formação. São Paulo, Itaú Cultural, 2013, p. 10-16.

MARTINS, Miriam Celeste. **Mediações culturais e contaminações estéticas**. Revista GEARTE. Vol. 1 – N° 2, Agosto/2014

MOREIRA, Fabio Aparecido & SILVA, Roberto. **Ações de incentivo à leitura e formação de leitores em estabelecimentos prisionais do Brasil: desafios e oportunidades**

NATALI, Marco. **Além da literatura**. In: Revista Literatura e Sociedade N. 9. 2006. pgs. 30-43

OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira. **Universidade pública na prisão: desafios para além da pesquisa acadêmica**. In: ARACÊ – Direitos Humanos em Revista, pp. 54-73. Ano 4, Número 5, Fevereiro de 2017

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano & JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **A Educação na Prisão como Política Publica: entre desafios e tarefas**. In: Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 1. 03/2013

PARCHUC, Juan Pablo: *Escribir en la cárcel: acciones, marcos, políticas*.

PARCHUC, Juan Pablo. **La Universidad en la cárcel: teoría, debates, acciones**. In: Redes de Extensión, n. 1, 2015

RUI, Taniele e MALLART, Fabio. **Por uma etnografia das transversalidades urbanas: entre o mundão e os dispositivos de controle**

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

WALMSLEY, Roy. **11ª edition World Prison Population List**. Institute for Criminal Policy Research. World Prison Brief. 2016

b) Livros

BARBALHO, Alexandre. **Política cultural e desentendimento**. Fortaleza. IBDCult. 2016

BARBERO, Jesus Martin. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008 [1987]

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. (orgs.) **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CHARTIER, Roger (org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2005

MARTINS, Miriam Celeste. (org.) **pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos**. São Paulo: Terracota, 2014.

PETIT, Michèle. **A arte de ler – ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**. São Paulo: Editora 34, 2005 [2000]

_____. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012 [2008]

RANGEL, Hugo. **Mapa regional latinoamericano sobre educación en prisiones**. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la República Argentina, 2008

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2010

UNESCO. **Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras**. – Brasília : UNESCO, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.

VIANNA, Hermano. **O mistério do samba**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995

WACQUANT, Loic. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999

YÚDICE, George. **A conveniência da cultura – Usos da cultura na era global**. Belo Horizonte, Editora UFMG: 2013.

c) Capítulo de livro

ALENCAR, Valéria Peixoto. **O mediador cultural. Considerações sobre o trabalho educativo em museus e exposições de arte**. In: e-Book II Encontro Internacional sobre Educação Artística – Acerca da implicação da acção na construção de narrativas contemporâneas. Porto: i2ADS – Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade, 2012.

GIARDINELLI, Mempo. **O Direito Constitucional de ler**. Rumo a uma política nacional de leitura. In: Voltar a ler - Propostas para ser uma nação de leitores (2010)

MELLO e SOUZA, Antonio Candido. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. São Paulo / Rio de Janeiro: Duas Cidades / Ouro sobre Azul, 2004, p.169-191.

VELHO, Gilberto. **Biografia, trajetória e mediação**. In: VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina (orgs.). *Mediação, cultura e política*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001.

MARTINS, Miriam Celeste. **[entre]laçando experiências e conceitos – Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural: contaminações e provações estéticas**. In: MARTINS, Miriam Celeste. (org.) *pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos*. São Paulo: Terracota, 2014.

d) Dissertações

ALENCAR, Valéria Peixoto. **Mediação cultural em museus e exposições de história: conversas sobre imagens/histórias e suas interpretações**. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2015.

BOIAGO, Daiane Letícia. **Políticas públicas internacionais e nacionais para a educação em estabelecimentos penais a partir de 1990: regulação social no contexto da crise estrutural do capital**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

PASCHOAL, Sônia Barreto de Novaes. **Mediação cultural dialógica com crianças e adolescentes – oficinas de leitur e singularização**. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. Área de concentração: Informação e Cultura). Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. 2009

ZEINSTEGER, Pedro. **El rol docente universitario en las actividades de extensión universitaria en cárceles**. Tese de Especialização em Docencia Universitaria. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2014

e) Documentos

ARGENTINA (1986). MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. **Resolución nº 63 del 18 de febrero de 1986 do Conselho Superior da UBA**. Disponível em: <http://www.uba.ar/uba22/archivos/Res%204950-93.pdf>

ARGENTINA (1993). MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. **Resolución del Consejo Superior nº 4950/93 UBA**. Disponível em: <http://www.uba.ar/uba22/archivos/Res%204950-93.pdf>

ARGENTINA (2013). MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. **Res. Cs 7349/13 UBA**. Disponível em:

http://www.uba.ar/archivos_generales/image/Res7349-13.pdf

ARGENTINA (2016). MINISTERIO DE JUSTICIA Y DERECHOS HUMANOS. UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. **Convenio nº 3438**. Disponível em: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/260000-264999/264491/norma.htm>

ARGENTINA (2016). MINISTERIO DE JUSTICIA Y DERECHOS HUMANOS. **Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP, 2016)**. Disponível em: <http://www.jus.gob.ar/media/3268598/Informe%20ejecutivo%20del%20Sneep%202016-Sistema%20Nacional%20de%20Estad%C3%ADsticas%20sobre%20Ejecuci%C3%B3n%20de%20la%20Pena.pdf>

ARGENTINA (1994). **CONSTITUCION DE LA NACION ARGENTINA**. Disponível em: <https://www.constitution.org/cons/argentin.htm>

ARGENTINA (2006). **Ley De Educación Nacional, Ley nº 26.206 de 2006**. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

ARGENTINA (1996). **Ley de Ejecución de la Pena Privativa de Libertad, a Ley 24.660 de 1996**. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

ARGENTINA (2011). **Ley de Estimulo Educativo, Ley 26.695 de 2011**. Disponível em: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/185000-189999/186022/norma.htm>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

BRASIL. **Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm

BRASIL. **Lei Estadual nº 17.329 de 08 de outubro de 2012**. Disponível em: <http://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-17329-2012-parana-institui-o-projeto-remicao-pela-leitura-no-ambito-dos-estabelecimentos-penais-do-estado-do-parana>

BRASIL. **Lei de Execução Penal (LEP)**, Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm

BRASIL. LDB, **Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação**, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

BRASIL. **Plano Nacional de Educação de 2014-2024**, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

BRASIL. **Plano Nacional de Educação de 2001**, Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>

BRASIL. **Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010**. Disponível em: https://www.sinprors.org.br/arquivos/legislacao/Resolu%C3%A7%C3%A3o_Ceb_n2_2010.pdf

BRASIL. **Resolução nº- 03, de 11 de março de 2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária - CNPCP**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secadi&Itemid=30192

BRASIL. **Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional, Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm

BRASIL. UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINOAMERICANA. PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO. Foz do Iguaçu, 2015. CHECCIA, CRISTIANE. [Projeto de extensão] **Direito à poesia: círculos de leitura no CRESF (Centro de Reintegração Social Feminino de Foz do Iguaçu)**.

BRASIL. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. Infopen 2016. Disponível em www.infopen.gov.br. Acesso em 30 de abril de 2018

Assembleia Geral da ONU (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf

Conselho Econômico e Social da ONU (1955). **Regras Mínimas para o Tratamento de Presos**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/RegMinTratRec.html>

f) Sites e notícias

<http://www.iddd.org.br/index.php/2017/12/21/brasil-ocupa-3a-posicao-em-populacao-prisonal-mundial>. Visitado em 3 de maio de 2018, às 12h00.

http://www.prisonstudies.org/sites/default/files/resources/downloads/world_prison_population_list_11th_edition_0.pdf

<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/12/1941685-brasil-ultrapassa-russia-e-agora-tem-3-maior-populacao-carceraria-do-mundo.shtml>

<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-12/populacao-carceraria-do-brasil-sobe-de-622202-para-726712-pessoas>

<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-12/populacao-carceraria-do-brasil-sobe-de-622202-para-726712-pessoas>

<https://www.nexojornal.com.br/grafico/2017/01/04/Lota%C3%A7%C3%A3o-de-pres%C3%ADdios-e-taxa-de-encarceramento-aqui-e-no-mundo>

<http://www.prisonstudies.org>

<http://www.uba.ar/uba22/contenidos.php?id=178>

<http://www.uba.ar/extension/trabajos/uba.htm>

<https://www.lanacion.com.ar/1774947-como-funciona-el-sistema-educativo-en-las-carceles-argentinas>

https://www.maxpress.com.br/Conteudo/1,896604,Clubes_de_leitura_em_presidios_celebram_Dia_Mundial_do_Livro,896604,8.htm

http://www.funap.sp.gov.br/site/index.php/sobre_funap

<http://plataforma.prolivro.org.br/o-resgate-da-dignidade-pelos-livros-clubes-de-leitura-em-presidios/>

<http://www.blogdogaleno.com.br/2016/01/26/clube-de-leitura-em-presidios-concorre-a-premio-europeu>

<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/america-latina-avanca-em-politicas-de-educacao-em-prisoas>

<http://www.uba.ar/uba22/contenidos.php?id=12>