



JUVENTUDE E EDUCAÇÃO NAS PRISÕES: DEMANDAS, DIREITOS E INCLUSÃO

YOUTH AND EDUCATION IN PRISONS: DEMANDS, RIGHTS AND INCLUSION

Eliane Ribeiro Andrade¹

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Brasil
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil

Diógenes Pinheiro²

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Brasil

Luiz Carlos Gil Esteves³

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Brasil
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil

Miguel Farah Neto⁴

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Brasil

Resumo

O artigo discute a situação e os direitos educacionais dos jovens privados de liberdade no Brasil, bem como os desafios para a legitimação do direito à educação nas prisões, tendo por base duas pesquisas realizadas pela Linha de Políticas Públicas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. A primeira é uma análise das demandas apresentadas na II Conferência Nacional de Juventude, ocorrida em Brasília, em dezembro de 2011, e a segunda, realizada em 2010, refere-se ao perfil dos estudantes do ProJovem Prisional no estado do Rio de Janeiro e no Acre. As trajetórias educacionais dos jovens, cotejadas com seu

¹ Doutora em Educação pela UFF. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO e professora adjunta da Faculdade de Educação da UERJ. Tem experiência na área da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: juventude, políticas públicas e educação de jovens e adultos, com ênfase em pesquisa e avaliação.

² Economista pela UFRJ e Doutor em Ciências Sociais pela UNICAMP. Professor adjunto da Escola de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação e, desde 2011, Pró-Reitor de Extensão e Cultura da UNIRIO. Atua na área das Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em avaliação de políticas em Educação nos seguintes campos: políticas públicas de juventude, educação popular e movimentos sociais.

³ Graduado em Ciências Sociais e Doutor em Educação pela UFRJ. Professor e pesquisador da Pós-Graduação em Educação da UNIRIO e professor adjunto da UERJ. Tem experiência na área da Educação, com ênfase em Sociologia, atuando nos seguintes campos: pesquisa e avaliação em políticas públicas, juventude, educação básica, financiamento da educação e ensino fundamental.

⁴ Graduado em Geografia pelo Instituto de Geociências da UFRJ e Mestre em Educação pela PUC/Rio. Integra o quadro da Escola de Educação da UNIRIO, atuando na área de políticas públicas para a educação e a juventude, nos seguintes temas: educação de jovens e adultos, juventude, políticas educacionais, formação, supervisão e avaliação.



potencial conjunto de demandas em educação, explicitam o imenso desafio de integrar ações e construir um novo olhar sobre esses atores, na condição de jovens *sujeitos de direitos*. Nesse contexto, distintas configurações de políticas vêm buscando se estabelecer: por um lado, uma nova geração de programas de apoio; por outro, a necessidade de se responder às demandas desses sujeitos, trazendo-os à condição de interlocutores nas decisões que lhes dizem respeito, a fim de romper a invisibilidade a que vêm sendo historicamente submetidos.

Palavras-chave: educação prisional; demandas juvenis; ProJovem Prisional.

Abstract

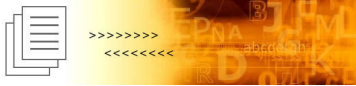
This article discusses the situation and educational rights of youths deprived of freedom in Brazil, as well as the challenges to the legitimacy of the right for education in prisons, based on two surveys conducted by the Public Policy Studies Research Area of the Postgraduate Program in Education of UNIRIO (Federal University of the State of Rio de Janeiro). The first is an analysis of demands presented in the National Youth Conference, held in Brasilia in December 2011, and the second, held in 2010, refers to the profile of the students of ProJovem Program in Prison in the States of Rio de Janeiro and Acre. Educational trajectories of youths, compared with their potential set of demands in education, clarifies the immense challenge of integrating actions and building a new look on these actors, seen as citizens. In this context, different policy settings are being established: on one hand, a new generation of programs of support; on the other, the need to respond to the demands of these youths, bringing them to the condition of interlocutors in decisions that concern them, in order to break their historical situation of invisibility.

Key words: Prison Education; Youth Demands; ProJovem in Prison.

JUVENTUDE E EDUCAÇÃO NAS PRISÕES: DEMANDAS, DIREITOS E INCLUSÃO

1. Introdução

Neste artigo, busca-se discutir a situação e os direitos educacionais dos jovens privados de liberdade no Brasil, bem como os desafios para a legitimação do direito à educação nas prisões. Tomam-se por base duas pesquisas realizadas pela linha de Políticas Públicas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de



Janeiro – UNIRIO: a primeira diz respeito à análise das demandas apresentadas por jovens de todo o país na II Conferência Nacional de Juventude, ocorrida em Brasília, em dezembro de 2011; a segunda, desenvolvida em 2010, trata do perfil dos estudantes do “ProJovem Prisional” – modalidade do Projovem Urbano, à época sob a responsabilidade da Secretaria Nacional de Juventude⁵ – nos estados do Acre e do Rio de Janeiro.

As trajetórias educacionais juvenis, cotejadas com seu potencial conjunto de demandas educacionais, explicitam o imenso desafio de integrar ações e construir um novo olhar sobre tais atores, na condição de *jovens sujeitos de direitos*. Diante desse desafio, distintas configurações de políticas públicas, emanadas, em sua maioria, do governo federal, vêm buscando estabelecer uma nova geração de programas de apoio, uma vez que o conjunto de demandas dos próprios jovens tem pressionado o poder público continuamente, no sentido de trazer tais sujeitos à condição de interlocutores nas decisões que lhes dizem respeito, de modo a romper a invisibilidade a que vêm sendo historicamente submetidos. Sem dúvida, à medida que a sociedade brasileira vem se democratizando e, conseqüentemente, tornando complexas as relações entre os novos sujeitos sociais, que lutam por espaço nas agendas públicas, a atividade política tende a assumir um papel importante na vida das pessoas, sobretudo por meio da conquista de modelos de democracia participativa, como é o caso das conferências de juventude.

Desde os anos 1990, as políticas públicas brasileiras vêm incorporando uma série de demandas por inclusão social de sujeitos que sofrem extrema vulnerabilidade, cuja invisibilidade social frequentemente deixa à margem de ações e programas. Esta é a realidade vivida por pessoas com necessidades educacionais especiais ou aquelas que, em razão de situações diversas de exclusão, tais como encarceramento, saúde ou trabalho, necessitam de suportes especiais. Entretanto, o caminho entre a intenção e o ato efetivo de inclusão é, ainda, bastante desafiador, transitando por questões objetivas e subjetivas, parte de importantes disputas e lutas materiais e simbólicas, que possam criar e impor visões de mundo que legitimem novas demandas, atores e questões. Como nos alertam Bourdieu e Wacquant (1992), “a realidade social existe, por assim dizer, duas vezes, nas coisas e nos cérebros, nos campos e nos habitus, no exterior e no interior dos agentes” (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 102).

Nesse contexto, em meio ao debate sobre políticas inclusivas e novos sujeitos sociais, a juventude assume peso visível. No Brasil, os jovens de 15 a 29 anos correspondem a cerca de 50 milhões, 84,9% deles nos centros urbanos; destes, aproximadamente dois milhões moram em favelas. Em sua maioria, esse contingente de jovens se compõe de negros (66,9%), que vivem em famílias com renda média mensal de até meio salário mínimo (CASTRO; AQUINO; ANDRADE, 2009). Quanto aos que se encontram no sistema

⁵ Desde o início de 2012, o ProJovem Urbano e, conseqüentemente, sua versão destinada a jovens em situação de privação de liberdade, o “ProJovem Prisional”, encontram-se sob a coordenação do Ministério da Educação/SECADI.



prisonal, dados do Departamento Penitenciário Nacional – DEPEN evidenciam que a população carcerária brasileira é composta por 440 mil detentos, distribuídos em 1.134 prisões; mais de 280 mil deles – algo em torno de 70% - são jovens entre 18 e 29 anos que não completaram o ensino fundamental, aí incluídos cerca de 10% de analfabetos (SILVA; SILVA, 2011), ainda que a educação seja, também para tais sujeitos, um direito garantido em diferentes leis e tratados internacionais.

O reconhecimento político desses novos atores tem despertado interesse e preocupação, mobilizando setores governamentais e não governamentais para a luta por condições de igualdade e justiça para grupos e indivíduos de diferentes segmentos, que, em maior ou menor grau, se veem apartados do exercício pleno da cidadania, sobretudo no que tange à inclusão educacional. Entre os marcos internacionais que colocam a questão da educação inclusiva, destaca-se importante tópico no Marco de Ação de Belém, da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI), organizada pela UNESCO, em 2009, na capital paraense.

A educação inclusiva é fundamental para a realização do desenvolvimento humano, social e econômico. Preparar todos os indivíduos para que desenvolvam seu potencial contribui significativamente para incentivá-los a conviver em harmonia e com dignidade. Não pode haver exclusão decorrente de idade, gênero, etnia, condição de imigrante, língua, religião, deficiência, ruralidade, identidade ou orientação sexual, pobreza, deslocamento ou encarceramento. É particularmente importante combater o efeito cumulativo de carências múltiplas. Devem ser tomadas medidas para aumentar a motivação e o acesso de todos (UNESCO, 2011).

Uma das iniciativas do governo federal, com vistas ao enfrentamento desse desafio, foi a criação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem), pela Lei 11.129, de 30 de junho de 2005, no âmbito da então estabelecida Política Nacional de Juventude, que, ao mesmo tempo, instituiu, por meio da referida lei, a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE). O Programa se constitui como uma política nacional de inclusão voltada para o desenvolvimento integral do jovem brasileiro, pretendendo, ainda, criar as condições necessárias para romper o ciclo de reprodução das desigualdades e restaurar a esperança da sociedade em relação ao futuro do Brasil, na perspectiva de torná-lo protagonista de sua inclusão social, no marco da cidadania, conforme sinaliza o seu Projeto Pedagógico Integrado:

Tratar a inclusão social no contexto do desenvolvimento humano e dos direitos de cidadania, o que implica: afirmar o jovem como sujeito de direitos; valorizar suas expressões



culturais, seus saberes, suas emoções, sensibilidades, sociabilidades, ações éticas e estéticas; compreender a juventude na perspectiva de geração, que necessariamente aponta para novas relações inter e intrageracionais e pressupõe um diálogo produtor de escutas e aprendizados mútuos (BRASIL, 2008, p. 11).

O Programa voltou-se, inicialmente, para o atendimento de jovens na faixa de 18 a 24 anos que, apesar de alfabetizados, não concluíram o Ensino Fundamental, com a finalidade de promover sua reinserção na escola e no mundo do trabalho, mediante a conclusão desse segmento educacional, sua qualificação profissional e o desenvolvimento de experiências de participação cidadã.

Em 2007, renomeado como ProJovem Urbano, ampliou para até 29 anos a faixa etária de atendimento⁶. Em 2009, o Programa, em parceria com o Ministério da Justiça, criou uma modalidade de atendimento a unidades prisionais – informalmente conhecida como “ProJovem Prisional”. Cabe ainda destacar que o ProJovem Urbano em Unidades Prisionais (PJUP) é também resultado de um termo de cooperação firmado em 2008 entre a Secretaria Nacional de Juventude e o DEPEN/Ministério da Justiça, no âmbito das ações do Programa Nacional de Segurança com Cidadania – PRONASCI⁷, respondendo, inclusive, aos preceitos emanados da CONFINTEA VI, que sugere para os Estados membros o oferecimento de Educação de Jovens e Adultos nas prisões, apropriada para todos os níveis.

Em relação à versão original do ProJovem Urbano, a oferta nas prisões se diferencia em dois aspectos: o primeiro diz respeito ao calendário – a unidade prisional ou unidade socioeducativa de privação de liberdade deverá ter flexibilidade para elaborar seu próprio calendário, desde que respeitadas as cargas horárias por unidade formativa para cada componente de Educação Básica, Qualificação Profissional e Participação Cidadã; o segundo refere-se ao desenvolvimento da qualificação profissional – cabe ao Ministério da Justiça e à Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República a indicação dos arcos ocupacionais que podem ser viabilizados no Programa, em razão das peculiaridades do público que atende. Existe a possibilidade de escolha de dois a cinco arcos ocupacionais por estado e, dentre eles, a unidade prisional e a unidade socioeducativa de privação de liberdade poderão ofertar quantos julgar adequados.

⁶ O ProJovem Urbano utiliza material didático especialmente produzido para atender ao perfil dos jovens a que se destina, levantado a partir de ampla e acurada pesquisa de caráter nacional, conduzida por especialistas de reconhecida produção científica na área. Aos alunos que, durante todo o período de realização do curso (18 meses), mantêm o mínimo de 75% de frequência e realizam $\frac{3}{4}$ dos trabalhos propostos pelo educador, é oferecido um auxílio financeiro mensal de R\$ 100,00.

⁷ Lançado em agosto de 2007, o Pronasci busca articular “políticas de segurança com ações sociais” e está vinculado ao Ministério da Justiça. Atualmente, o programa vem passando por um conjunto de transformações.



No geral, pode-se dizer que o ProJovem Prisional desfruta de maior flexibilidade/liberdade no âmbito do Projeto Pedagógico Integrado, o que, considerando-se que faz parte de uma ação no campo da educação de jovens e adultos, constitui um avanço significativo na perspectiva de compreensão dos sujeitos que conformam tal ação, opção política essencial para a formulação e implementação de políticas públicas, ou seja, a de se ter o sujeito no centro da ação educacional.

2. Demandas de juventude na perspectiva da inclusão

De acordo com Rua (1998), as demandas podem ser definidas como reivindicações de bens e serviços, ou mesmo de participação no sistema político. Já os suportes nem sempre estão diretamente vinculados a cada demanda ou política específica, pois são, na maioria das vezes, direcionados ao sistema político ou à classe governante. A autora indica ainda que existem, basicamente, três tipos de demandas: as demandas novas, as recorrentes e as reprimidas. Quando estas se acumulam e o sistema não consegue encaminhar soluções aceitáveis, ocorre uma crise que ameaça a estabilidade do sistema, ou seja, uma “sobrecarga de demandas”. Para Rua (1998), existe um “estado de coisas” que começa a ser considerado como problema em determinado contexto político, social, cultural de uma sociedade, o qual, de forma objetiva e subjetiva, se desdobra em questões que devem ser explicitadas e postas nas agendas governamentais.

Ancorando a noção de demandas sociais na esfera do direito, Rocha (2012) esclarece que tal campo

(...) é dinâmico e não estático, (...) ele não está parado, está em permanente movimento. Os chamados direitos humanos são, em verdade, não só “o direito a ter direitos”, mas o direito a “criar novos direitos” e, com isso, esses direitos humanos vão se tornando direitos fundamentais reconhecidos pelo Estado, que incluem também os direitos de igualdade e solidariedade. No final do século XIX, início do século XX, com a ascensão dos chamados direitos sociais e direitos culturais, emergem no cenário social os chamados “sujeitos coletivos de direito”, movimentos sociais que passam a lutar por direitos historicamente sonogados, que podemos traduzir em demandas sociais (...).

A partir dessa conjunção, o autor conclui que “demandas sociais são, em última análise, direitos humanos que não estão sendo atendidos”, ao mesmo tempo em que alerta para o fato de que “não atender aos direitos humanos é violar direitos humanos”.

Nos anos 1990 ocorreram modificações profundas no cenário mundial, quando se desenvolvia, entre idas e vindas, o processo de consolidação da democracia no Brasil. No bojo da nova divisão internacional do



trabalho, aprofundou-se o processo de globalização dos mercados, de desterritorialização dos processos produtivos e de flexibilização das relações de trabalho, gerando mudanças econômicas, tecnológicas e culturais que afetaram diretamente a juventude. No caso brasileiro, essas transformações se associaram a problemas estruturais e conjunturais que impactaram diretamente os jovens. O inchaço das metrópoles, a pobreza das periferias e as mudanças no mercado internacional de drogas e de armas os colocaram em cenário político complexo. Várias são as consequências desse processo, sendo que uma das mais recorrentes e perversas foi a associação direta e mecânica entre juventude e violência, binômio que contribuiu para consolidar, no imaginário social da época, a noção de que os jovens eram essencialmente violentos.

De fato, os índices de mortalidade juvenil do período colocavam o Brasil entre os países onde a vulnerabilidade juvenil alcançava um dos piores níveis, a ponto de o termo genocídio se tornar usual ao se falar da condição juvenil entre populações pobres das regiões metropolitanas brasileiras (CASTRO; ABRAMOVAY, 2002).

Na década de 2000, a principal mudança ocorrida – num cenário em que a juventude experimenta sua condição de sujeito social – remete aos processos sociais, políticos e culturais que caracterizam um novo momento do estado brasileiro, que assume fortemente o papel de indutor de estratégias que expandem, material e simbolicamente, o campo das políticas públicas de juventude. As demandas por educação prisional surgem nessa conjuntura, oriundas, em geral, de outros setores, sujeitos e organizações que não propriamente as juvenis. Tal situação vem ao encontro do postulado por Rua (1998), quando a autora alerta para o fato de que algumas demandas podem ser vocalizadas pelos próprios sujeitos demandantes ou por outros setores e sujeitos que as incorporam como necessidade de um determinado contexto social.

Espaços importantes de apresentação e discussão de bandeiras e demandas da juventude brasileira, em âmbito nacional, foram as duas Conferências Nacionais de Políticas Públicas de Juventude, realizadas em 2008 e em 2011, em Brasília. Com o lema “Levante a sua bandeira!”, a primeira Conferência teve como objetivo criar um espaço de diálogo entre o Governo e a sociedade civil (juventude organizada) capaz de subsidiar a consolidação de uma política nacional de juventude, focada em direitos e autonomia em prol de uma cidadania ativa, sem deixar de lado, no entanto, a riqueza da diversidade juvenil, seus matizes e especificidades. Para a preparação do evento, durante oito meses, mais de 400 mil pessoas, dentre as quais gestores do poder público e representantes de movimentos sociais, reuniram-se em 841 Conferências Municipais e Regionais, 689 Conferências Livres, Conferências Estaduais nos 26 Estados e no Distrito Federal e na Consulta Nacional aos Povos e Comunidades Tradicionais. Nessa 1ª Conferência foram aprovadas 70 propostas e eleitas 22 prioridades em áreas diversas (UNIRIO/SNJ, 2012).

A segunda Conferência organizou-se sob o tema “Juventude, Desenvolvimento e Efetivação de Direitos”. Sua preparação propiciou a



organização de encontros de jovens de todo o país, que se reuniram em 27 conferências estaduais, 66 conferências livres, uma Consulta Nacional aos Povos Tradicionais e uma etapa livre virtual. Para tanto, foram mobilizados cerca de 30.000 jovens e 1.500 organismos governamentais, não governamentais, movimentos sociais, pesquisadores e diferentes atores sociais. Após a fase preparatória, foram eleitos 1.400 delegados, representando diferentes coletivos juvenis (partidos políticos, grupos religiosos, GLBTs, de terreiros, movimento negro, assentados, ribeirinhos, jovens privados de liberdade, etc.), que trouxeram demandas, um mapeamento e uma reflexão inicial sobre os principais problemas enfrentados em seus estados, cidades, bairros e comunidades de origem. Nessa 2ª Conferência foram aprovadas 63 propostas e eleitas 26 prioridades, discutidas por eixos. Dessas demandas, uma parte deveria ser transformada em programas concretos para o atendimento das reivindicações juvenis. Outra parte levantava alterações na legislação, inscrevendo direitos novos no aparato normativo brasileiro (UNIRIO/SNJ, 2012).

Como pano de fundo desses importantes processos de mobilização está a busca por autonomia e emancipação dos jovens como sujeitos políticos em um cenário complexo, composto por ações, projetos, programas e políticas públicas que disputam a juventude e atravessam o Estado e a sociedade civil. Nesse contexto, compreender os anseios e as expectativas dos jovens implica, obrigatoriamente, em considerar as mudanças na condição juvenil nas últimas décadas. Isto porque os problemas do país ganham outros tons quando vistos a partir de suas reivindicações, mostrando categorias diferenciadas de demandas, como as recorrentes (educação, cultura e trabalho), as emergentes (diversidade, religião, ancestralidade) e as específicas (exclusão extrema, encarceramento).

Dadas essas considerações, apresentam-se, em sequência, alguns dos resultados obtidos em pesquisa realizada durante a 2ª Conferência Nacional, que ouviu, por meio de *survey*, 1.209 dos cerca de 2.000 participantes presentes no evento, o que representa um alcance de 60% do total. Vale destacar que a maioria dos respondentes (82%) é composta por jovens delegados. Isto significa que foi ouvida uma importante parcela dos responsáveis por encaminhar as demandas do conjunto dos jovens brasileiros, situação esta que possibilita um profundo mergulho no que pensa esta significativa parcela da juventude organizada do país.

De imediato, fica visível a percepção dos jovens pesquisados acerca da situação de violência que atinge o conjunto da sociedade brasileira. Isto porque, convidados a apontar quais seriam os três problemas mais graves do país, cerca de 36% deles elegeram a violência como o terceiro entre os 22 problemas categorizados, perdendo apenas para a qualidade da educação (46%) e a corrupção (42%).

Gráfico 1

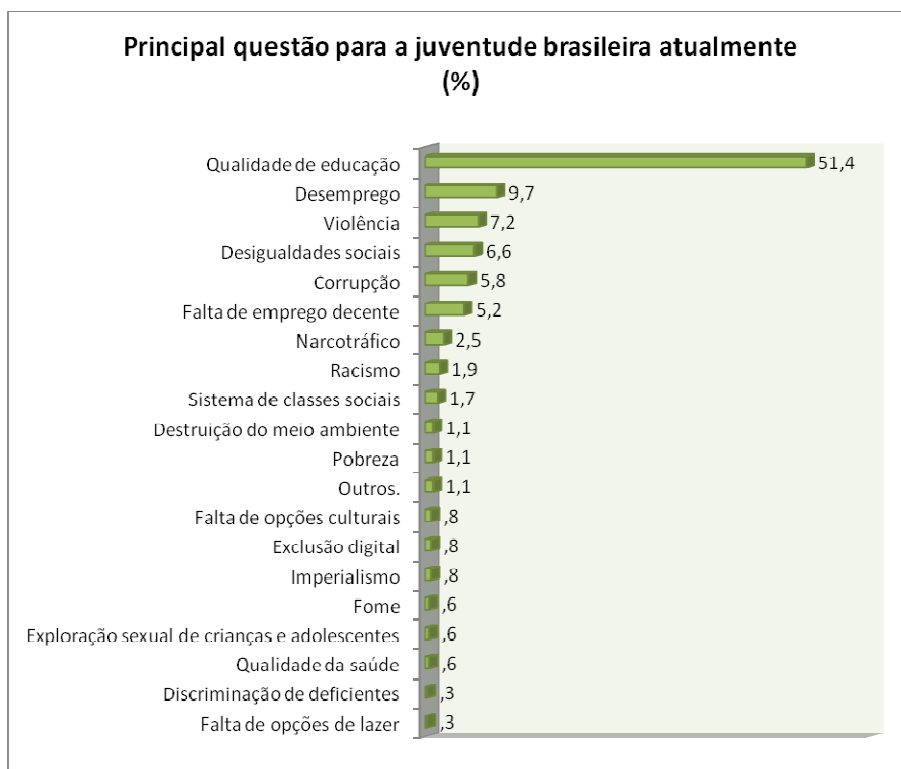


Fonte: Relatório analítico-descritivo do perfil dos participantes da 2ª CNPPJ, 2012.

Do mesmo modo, dentre as 20 principais questões levantadas como problemáticas especificamente para a juventude brasileira, mais uma vez a violência ocupou a terceira posição no *ranking* elaborado pela pesquisa. Só que, neste contexto, em proporção bem menor (7,2%) do que a apontada anteriormente, cujo foco foi o conjunto da sociedade, demonstrando que, para esses jovens, a qualidade da educação – disparada com 51,4% das indicações e seguida bem abaixo pelo desemprego, com apenas 9,7% – é o principal problema nacional na contemporaneidade e a violência, ao contrário do que se

disseminou nos anos 1990, não é uma característica intrinsecamente relacionada à condição juvenil.

Gráfico 2



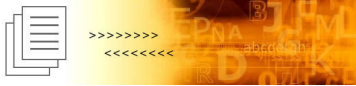
Fonte: Relatório analítico-descritivo do perfil dos participantes da 2ª CNPPJ, 2012.

Aqui vale também destacar que, conforme bem aponta o quadro a seguir, as demandas dos jovens em conflito com a lei foram incorporadas ao conjunto das propostas aprovadas pela 2ª Conferência Nacional de Juventude, demonstrando que, a despeito da pequena participação desses atores no processo de mobilização anterior e durante o referido evento, eles contam com a solidariedade dos demais, no sentido de sua afirmação como sujeitos de direitos, necessitando de atendimento específico em seu processo de reintegração social.

EIXO 04. DIREITO À DIVERSIDADE E À VIDA SEGURA

PROPOSTA 1

Fomentar ações de reinserção sócioafetiva dos jovens do sistema sócioeducativo e do sistema prisional na família e na sociedade, ampliando programas de elevação da escolaridade, capacitação profissional,



inserção e reinserção no mercado de trabalho e/ou medidas alternativas para a geração de emprego e renda, bem como incentivar a inclusão da modalidade de justiça restaurativa na lei processual penal como procedimento padrão. Essas ações envolveriam: incentivar, no âmbito dos governos estaduais, a criação de cotas nas empresas privadas e reserva de vagas no poder público, com sigilo das informações pessoais; propor a extinção do requerimento de antecedentes criminais para seleções públicas; atuar no tratamento de reabilitação de jovens dependentes químicos e evitar uma política de repressão, garantindo a efetivação dos direitos humanos e de políticas de reinserção social, além de garantir e ampliar o orçamento do PRONASCI, assegurando maiores investimentos nas políticas focadas na juventude, tais como os projetos Farol, PLANSEQ/AFRO, PROTEJO, microprojetos mais culturas, formação policial, entre outros.

Fonte: 2ª Conferência Nacional de Juventude. Propostas Finais Aprovadas. SNJ, 2012.

Tal reconhecimento é importante, na medida em que posiciona a educação prisional, cada vez mais, em uma rede de relações capaz de lhe dar suporte e legitimidade. Portanto, ao se pensar o Estado como um campo de forças, torna-se prioritário buscar compreender quais perspectivas conceituais sustentam as ações em curso, como, ainda, de que modo a aparição de novos sujeitos, como os jovens da educação prisional, muda a conformação desse campo de disputas, diante de um movimento visível e crescente de transformação de tais demandas em “acontecimentos”⁸, capazes de gerar respostas efetivas do poder público, por meio da instituição de políticas voltadas ao atendimento dessa gama de reivindicações.

3. Políticas de apoio à juventude brasileira

Certamente, um dos maiores desafios para a educação brasileira é a implementação de uma política de promoção do acesso com qualidade, capaz de atender a todos os jovens, sem qualquer tipo de discriminação, valorizando as diferenças como fator de enriquecimento do processo educacional e, conseqüentemente, transpondo barreiras para a aprendizagem e a participação com igualdade de oportunidades. Tal desafio já se coloca, desde há muito, não apenas para o Brasil, mas para parte significativa das sociedades latino-americanas, como destaca Torres (1994), ao sinalizar a urgência na diversificação das propostas curriculares vigentes, na perspectiva das camadas inferiorizadas, hoje submetidas a currículos voltados ao atendimento das necessidades educacionais dos setores médios e da realidade urbana. Segundo a autora, a reivindicação de uma “discriminação positiva” vem impondo a necessidade de uma atuação cada vez mais firme em prol desses setores marginalizados, “cujas desvantagens extraescolares se acentuaram no contexto de uma cultura escolar que difere, substancialmente, de sua cultura cotidiana e que exige deles aprendizados tradicionais” (TORRES, 1994, p. 37).

A oferta de educação para esse público constitui, ainda, a materialização de um direito expresso em diferentes leis e tratados

⁸ O termo é aqui utilizado tendo por base o sentido atribuído pelo sociólogo Claus Offe (1989) aos conceitos de “acontecimentos” e “não acontecimentos”, ou seja, a maior ou menor capacidade de pressão de grupos sociais garantirem a inclusão de suas demandas na agenda política, as quais seriam respondidas pelo Estado na forma de políticas públicas.



internacionais. Resultante da CONFINTEA V (1997), a Declaração de Hamburgo aborda o direito à educação de pessoas privadas de liberdade, a partir da “preocupação de estimular oportunidades de aprendizagem a todos, em particular, os marginalizados e excluídos” (UNESCO, 1999). De modo semelhante, o Plano de Ação, aprovado na mesma conferência, garante o reconhecimento do direito de todas as pessoas encarceradas à aprendizagem, proporcionando-lhes informações sobre os diferentes níveis de ensino e formação e buscando garantir-lhes acesso à educação.

Como já pontuado, a avaliação diagnóstica dos estudantes do ProJovem Prisional, realizada quando do início das turmas, constituiu base para pesquisa que, conduzida entre 2009 e 2011, buscou conhecer as características e as trajetórias desses jovens, que experimentam uma situação-limite de vulnerabilidade social, agravada pelo estigma que sofrem por conviverem em um ambiente de extrema marginalidade e segregação do convívio social, a prisão.

Entretanto, apesar do contexto que os distingue dos demais, o acompanhamento e a avaliação de rotina realizados pelo Programa mostrou que esses jovens vivem os mesmos problemas experimentados pelos alunos das turmas convencionais do ProJovem Urbano, como a dificuldade no uso dos laboratórios de informática, chave para sua inclusão digital, e, principalmente, a consciência de sua fragilidade em relação às reais possibilidades de inserção no mundo do trabalho, a partir da formação que lhes é oferecida.

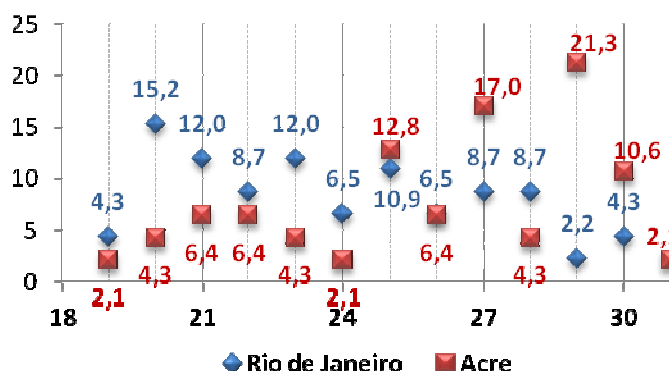
A experiência radical de existência por eles vivida deve, a todo tempo, ser lembrada, qualquer que seja o processo de pesquisa, pois a privação de liberdade implica em um cotidiano duro e estigmatizado, sobretudo em relação às possibilidades de reinserção social. Eles próprios têm plena consciência disso, demonstrando não alimentar muitas expectativas quanto ao seu futuro no convívio com a sociedade, uma vez que, ao serem inquiridos sobre o que esperam ao sair da prisão, se manifestam, de forma bastante recorrente, com respostas do tipo *depende do que eu encontrar na rua...*

3.1 Breve perfil dos jovens do ProJovem Prisional do Rio de Janeiro e do Acre

Com base nas observações anteriores, destacam-se, a seguir, alguns dos dados obtidos nesse processo de pesquisa. Vale destacar que, para o estudo, foram ouvidos 139 jovens, entre 19 e 31 anos, 92 deles inseridos no ProJovem Urbano no Presídio Milton Dias Moreira e na Cadeia Pública João da Silva, estabelecimentos situados no município de Japeri, Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, e os 47 restantes no Complexo Penitenciário Dr. Francisco D’Oliveira Conde, localizado em Rio Branco, capital do Acre.

No que se refere à idade, há uma diferença entre os jovens dos estados do Rio de Janeiro e do Acre, como mostra o gráfico 3. No Rio de Janeiro, a idade modal é de 20 anos (15,2%) e a faixa etária mais representativa corresponde àquela entre 19 e 21 anos com 31,5% dos jovens. Já no Acre, a idade mais recorrente é de 29 anos (21,3%).

Gráfico 3. Idade (%)

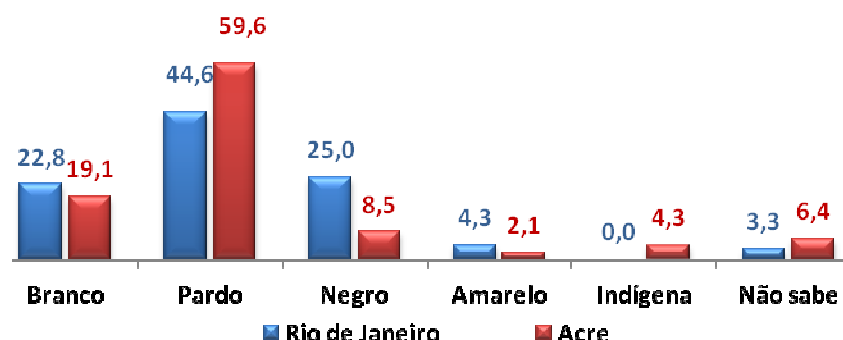


Fonte: ProJovem Urbano, 2010

Foi perguntado: “Qual a sua idade (em anos completos)?”

Quando perguntados sobre como se consideram em relação à cor/raça, cerca de 60% dos jovens do Acre declararam-se pardos, seguidos de 19,1% que se consideravam brancos e 8,5% negros, percentuais estes que diferem um pouco daqueles observados no Rio de Janeiro, isto é, 44,6% para pardos, 25% para negros e 22,8% para brancos. Dois pontos chamam a atenção no Gráfico 4. O primeiro refere-se ao percentual de jovens, em ambos os estados, que declarou não saber qual é a sua cor/raça; o segundo remete ao baixo percentual dos que se identificaram como indígenas, no Acre.

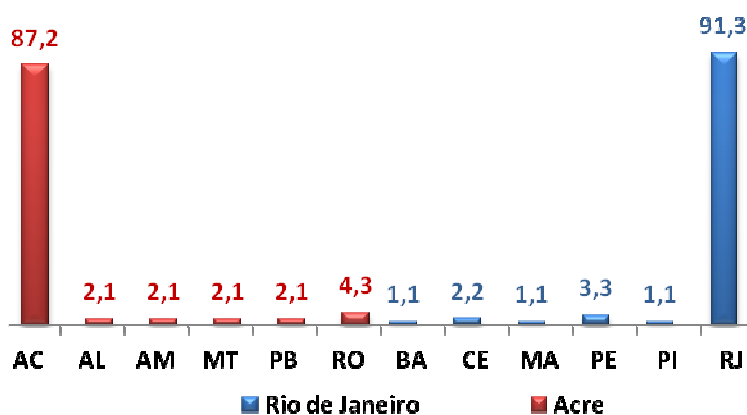
Gráfico 4. Cor/raça (%)



Fonte: ProJovem Urbano, 2010
Foi perguntado: “Você se considera:”

Em relação à unidade federativa de origem, há um elevado percentual de alunos dos estados onde estão detidos, com uma pequena vantagem em favor do Rio de Janeiro, o que se explica, em parte, pelo fato de o Acre ainda ter características de região de fronteira aberta à colonização, com um fluxo migratório que parece ser mais dinâmico do que o do estado fluminense.

Gráfico 5. Estado de origem (%)



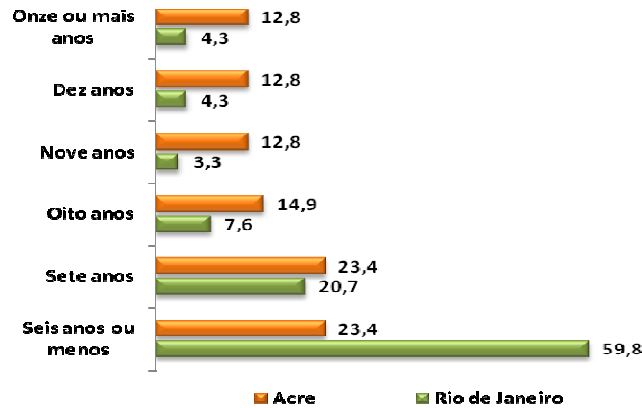
Fonte: ProJovem Urbano, 2010
Foi perguntado: “Onde você nasceu? Estado:”

O estudo também analisou dados relativos à trajetória escolar dos jovens detentos, uma vez que um dos principais objetivos do ProJovem Urbano Prisional é a reinserção do estudante na escola.

Como pode ser visto no gráfico 6, os dados sobre a idade com que entraram na escola são distintos em cada estado. Assim, percebe-se que, no Rio de Janeiro, a distorção idade/série é relativamente menor, visto que mais da metade dos jovens (59,8%) ingressou na escola com 6 anos. Já no Acre, menos de 1/3 (23,4%) deles ingressou com 6 anos e os que entraram com até 7 anos correspondem a menos da metade (44,1%). Do mesmo modo, é expressiva a diferença entre os dois estados no que se refere aos jovens que

iniciaram sua escolarização com 10 anos: no Rio de Janeiro, tal número é de 4,3%, enquanto no Acre o índice chega ao triplo (12,8%).

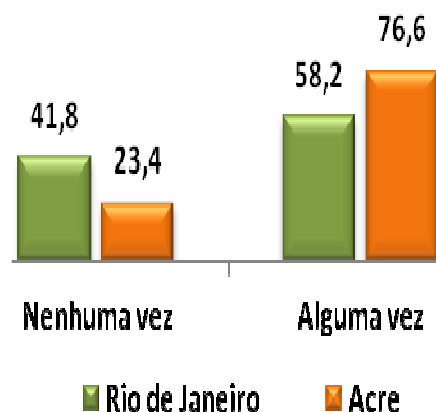
Gráfico 6. Idade que entrou na escola (%)



Fonte: ProJovem Urbano, 2010
Foi perguntado: “Com quantos anos você entrou na escola?”

A frequência com que o aluno começou e parou de estudar antes do término do período letivo foi outro ponto abordado. Novamente, é significativa a diferença entre os dois estados, pois, enquanto no Rio de Janeiro menos de 60% pararam de estudar alguma vez no ano letivo, no Acre tal abandono é muito comum, estando presente em 76,6% de respostas.

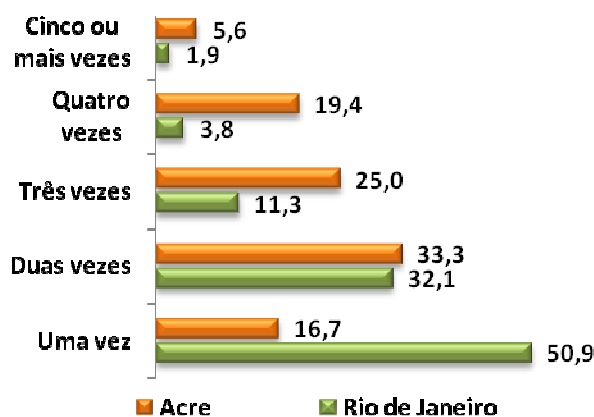
Gráfico 7. Número de vezes em que parou de estudar no ano (%)



Fonte: ProJovem Urbano, 2010
Foi perguntado: “Quantas vezes você começou a estudar e parou antes de finalizar o ano letivo?”

A representação gráfica seguinte mostra os índices dos jovens que declararam ter começado e parado de estudar antes de finalizar o ano escolar. Observa-se que o abandono, no Acre, adquire um caráter crescente, com maior concentração de jovens que deixaram a escola duas ou mais vezes, chegando ao total de 83,3%; não é, portanto, exagero afirmar que largar a escola de modo recorrente poderia ser um padrão comum para os jovens entrevistados naquele estado. No Rio de Janeiro, ao contrário, há prevalência de uma parada por ano (50,9%) ou, no máximo, até duas vezes, concentrando, nessas duas opções, 83% das respostas. Porém, quando se observam os índices referentes aos abandonos sucessivos, com três, quatro, cinco ou mais vezes, os números tendem a decrescer no Rio de Janeiro, apresentando menos de 1/5 das respostas obtidas (17%). Ao se atentar à opção que indica cinco ou mais vezes de abandono escolar ao ano, os números do Acre são praticamente o triplo dos encontrados no Rio de Janeiro: 5,6% contra apenas 1,9%.

Gráfico 8. Frequência com que começou e parou de estudar antes de finalizar o período letivo (%)



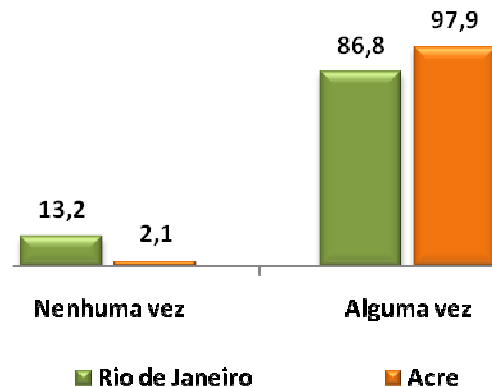
Fonte: ProJovem Urbano, 2010

Foi perguntado: “Quantas vezes você começou a estudar e parou antes de finalizar o ano letivo?”

O índice de reprovação durante o período de estudos também foi considerado pela pesquisa. Sob esse aspecto, embora a diferença entre os dois estados não seja significativa, visto que o percentual de reprovados alguma vez no Acre é apenas 10% superior ao de reprovados no Rio de Janeiro (97,9% e 86,8%, respectivamente), há, uma grande diferença quando a questão se volta para o fato de o aluno ter sido reprovado alguma vez, ou não, na sua trajetória escolar. Neste caso, a distância entre os estados é bastante significativa, uma vez que os que nunca foram reprovados no Acre são apenas 2,1%, enquanto no Rio de Janeiro este percentual é seis vezes maior, atingindo

13,2%. Portanto, é correto afirmar que a reprovação também é parte integrante da vida escolar dos alunos do Acre e, embora o número do Rio de Janeiro também seja elevado (86,8%), comporta exceções superiores a 10% dos casos observados.

Gráfico 9. Número de reprovações no Ensino Fundamental (%)

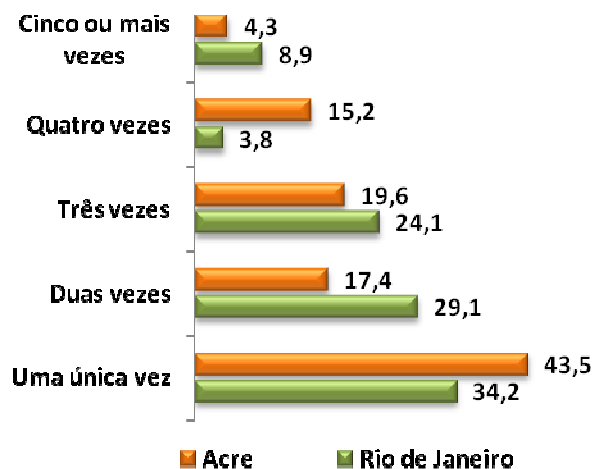


Fonte: ProJovem Urbano, 2010

Foi perguntado: “Quantas vezes você foi reprovado?”

Dentre os que passaram pela reprovação ao longo de sua vida escolar, o indicador relativo a apenas uma vez é o que acumula as maiores percentagens (43,5% no Acre e 34,2% no Rio de Janeiro). Percebe-se, entretanto, no gráfico seguinte, que é no estado fluminense que se observam as taxas de maior persistência no retorno à escola, sobressaindo o elevado número de 8,9% dos reprovados mais de 5 vezes (mais que o dobro do observado no Acre), indicadores estes que sugerem maior valorização da frequência a essa instituição no estado do Rio de Janeiro.

Gráfico 10. Frequência com que foi reprovado (%)



Fonte: ProJovem Urbano, 2010

Foi perguntado: “Quantas vezes você foi reprovado?”



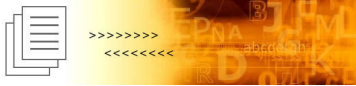
Sobre esse aspecto, estudos têm demonstrado que não se podem fazer leituras simplistas quanto ao abandono escolar, sobretudo quando se busca relacioná-lo com a violência (CASTRO; ABRAMOVAY, 2002). No ambiente da prisão, o tema tem merecido a atenção dos pesquisadores (JULIÃO, 2003; GOMES, 2008), que apontam o fato de que - ao contrário do que uma primeira leitura pode indicar - há uma valorização da escola por parte desses jovens que experimentaram sucessivas reprovações e/ou abandonaram repetidamente a escola, pois a própria frequência com que tornam a tentar se manter no ambiente escolar é um indicador do quanto valorizam este espaço como possibilidade de transformação em suas trajetórias – dentro e fora do sistema prisional.

4. Considerações finais

No campo educacional, o reconhecimento desses novos sujeitos – os jovens privados de liberdade – e, conseqüentemente, do direito à educação nas prisões vem integrando, progressivamente, o rol dos temas que mais têm despertado interesse e preocupação em fóruns de expressão mundial. Mobilizam-se setores governamentais e não governamentais em prol de condições de igualdade e justiça para grupos e indivíduos de diferentes segmentos, que, em maior ou menor grau, se encontram apartados do exercício pleno da cidadania, sobretudo em sociedades nas quais os direitos sociais constituem conquista recente e ainda pouco consolidada. Como bem alerta Rocha (2012), assim como outras áreas do conhecimento, também o Direito “é fruto de processo histórico, não é uma coisa feita, perfeita e acabada”. É, sim, um devir, que vai se alimentar e enriquecer justamente em meio aos “movimentos de libertação das classes e grupos ascendentes, (...) definindo nas explorações e opressões que o contradizem, mas de cujas próprias contradições brotarão as novas conquistas”.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo foi o de levantar e problematizar algumas questões sobre um tema ainda pouco explorado pela literatura educacional, tomando por base estudos realizados, direta ou indiretamente, acerca de uma população jovem que, estando em situação de privação de liberdade, tem justas demandas e as manifestam por meio dos ainda incipientes canais de que dispõe, na expectativa de possíveis desdobramentos mais dignos para sua vida, após a saída da prisão.

Vale sempre lembrar que a situação de encarceramento experimentada por esses jovens combina dois dos piores castigos a que podem ser submetidos os seres humanos: invisibilidade e estigma social. Como assinala Goffman (1988), estigma corresponde à situação do indivíduo inabilitado para o reconhecimento social pleno, o que contribui para que as opiniões e demandas de jovens com perfil como o aqui apresentado, na maior parte das vezes, não sejam consideradas no processo de formulação e implementação de políticas a eles mesmos direcionadas.



Ainda que as políticas e estratégias de inclusão social enfrentem obstáculos à sua concretização em diferentes campos, dentre eles o do atendimento educacional, é possível e viável, com base nas vozes e demandas de seus sujeitos, propor caminhos que busquem reverter esse lugar-comum, como é o caso da recente experiência do ProJovem Prisional. Certamente, esses caminhos dependem de uma mudança nas formas de gestão de programas e ações que, infelizmente, encontram-se historicamente arraigadas, nas instâncias de execução dessas políticas e estratégias, em todas as esferas de ação, públicas ou não. Por este motivo, os critérios de atendimento aos grupos e indivíduos aos quais se dirigem tais políticas e estratégias devem ser assumidos conjuntamente, envolvendo todos os responsáveis pelas mesmas. Estas, por sua vez, devem ser sempre acompanhadas por orientações sobre os procedimentos a serem adotados para o reconhecimento, a mobilização e o acolhimento dos destinatários, tanto internamente quanto no prosseguimento de suas vidas pós- prisão.

Evidentemente, as experiências já existentes devem ser consideradas como referência e apoio para novas ações, tendo em vista o acúmulo que representam de conhecimento e inovação. No entanto, e mais que tudo, uma mudança no olhar da sociedade para a desigualdade e para a diferença, em todas as suas formas, é a peça-chave, elemento fundamental para o êxito de um processo que, embora tardio, é justo e necessário para a inclusão desses jovens no corpo social.

5. Referências

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Louis. **Réponses**. Pour une anthropologie réflexive. Paris: Le Seuil, 1992.

BRASIL. SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE. **PPI - Projeto pedagógico integrado do ProJovem Urbano**. Brasília: SNJ, Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem Urbano, 2008.

BRASIL. Ministério da Justiça. DEPEN/Sistema Integrado de Informações Penitenciárias. **Dados sobre o sistema penitenciário brasileiro**. Brasília: MJ/DEPEN/INFOPEN, dez. 2009.

BRASIL. CNE. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. **PARECER CNE/CEB Nº: 4/2010**.

CASTRO, Jorge Abrahão; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de (Org.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. Jovens em situações de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p.143-176, julho de 2002.



GOFFMAN, Erving. **Estigma**. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988.

GOMES, Priscila Ribeiro. **O currículo numa escola prisional feminina: os impasses do cotidiano**. 2008. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGE-UNIRIO), 2008.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Políticas públicas de educação penitenciária: contribuição para o diagnóstico da situação no Rio de Janeiro**. 2003. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), 2003.

OFFE, Claus. **Capitalismo desorganizado: transformações contemporâneas do trabalho e da política**. São Paulo, Brasiliense, 1989. 322 p.

ROCHA, José Cláudio. O direito positivo brasileiro e as demandas sociais. **Jus Navigandi**, 2012. Disponível em <http://jus.com.br/revista/texto/22595/o-direito-positivo-brasileiro-e-as-demandas-sociais>. Acesso em 10/01/2013.

RUA, Maria das Graças. As políticas públicas no Brasil: conceitos básicos e achados empíricos. In: RUA, Maria das Graças; CARVALHO, Maria Izabel. **O estudo da política: tópicos selecionados**. Brasília: Paralelo 15, 1998.

SILVA, Roselani Sodrê da; SILVA, Vini Rabassa da. Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios. **Caderno CRH**. Salvador, v. 24, n. 63, p. 663-678, 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v24n63/13.pdf>. Acesso em 13/01/2013.

TORRES, Rosa Maria. **Que (e como) é necessário aprender?** Campinas: Papyrus, 1994. Série "Educação Internacional" do Instituto Paulo Freire.

UNESCO. **CONFINTEA V. Declaração de Hamburgo**. Agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

UNESCO. **CONFINTEA VI. Marco de ação de Belém**. Brasília: UNESCO, 2011.

UNIRIO/SNJ. 2a Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude, 2011, Brasília. **Resoluções**. Brasília: UNIRIO/Secretaria Nacional de Juventude, 2011.

UNIRIO/SNJ. **Relatório analítico-descritivo da 2ª Conferência Nacional de Juventude**. Brasília: SNJ/UNIRIO, 2012.

Enviado em: 22/01/2013 Aceito em: 02/05/2013
