

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NAS PRISÕES: Experiência e Ideias de Portugal para Solução da Crise do Sistema Prisional do Brasil

Georges Souto Rocha¹ & Liliana Rodrigues²

¹Instituto Federal da Bahia, Brasil / Universidade da Madeira,
gesoro@ifba.edu.br / georges.rocha@gmail.com

²CIE-UMa, FCS – Universidade da Madeira, lilianagr@staff.uma.pt

1. Introdução

Este trabalho está relacionado a um projeto de pesquisa de pós-doutoramento que tem como origem algumas inquietações relacionadas ao Sistema Prisional Brasileiro (SPB), à Educação Prisional (EP) e as suas políticas públicas no país.

Em 2021, o SPB possuía mais de 820 mil presos, uma população de quase 200 mil homens presos acima da capacidade das unidades prisionais, cerca de 30% dos detentos sem julgamento, constituindo-se na terceira maior população carcerária do mundo, maioritariamente masculina, jovem, de baixa escolaridade e qualificação profissional, afrodescendente e originária de periferias urbanas.

Diante da necessidade urgente de se alterar esse quadro carcerário existente no país, uma política consistente e coordenada para a EP assume um papel central entre as medidas a serem adotadas para que ocorram transformações estruturais no SPB.

Dessa maneira, entende-se que o modelo de educação capaz de criar as condições para aumentar a autoestima, conscientizar, politizar e reduzir a reincidência criminal dos presos, é o que integra a educação profissional com a educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Conforme Sá et al. (2020, p. 25), cursos dessa natureza “voltam-se para a formação do educando, propiciando-lhe tanto o direito de acesso ao conhecimento historicamente construído como a uma profissionalização que lhe

permita atuar no mundo do trabalho e na produção de sua subsistência.”

Neste contexto, a Rede Federal de Educação Profissional do Brasil, com capilaridade em todo o território nacional, está habilitada, no Brasil, para prover a EJA com as características acima descritas, podendo contribuir o enfrentando desse grave problema da sociedade brasileira.

Além disso, percebeu-se que é interessante analisar experiências no âmbito da Educação e da Educação Profissional nos Sistemas Prisionais de outros países, em particular em Portugal, país com história ligada ao Brasil e que, apesar de ter dimensões e características distintas, pode oferecer contribuições relacionadas ao trato de sua população detida.

2. Educação Prisional: uma breve contextualização histórica.

O clássico livro *Dos delitos e das penas*, de Cesare Beccaria, publicado em 1764, é uma das obras que inauguram o humanismo iluminista, contribuindo para despertar ideais contra as desigualdades sociais e, em particular, frente a um sistema criminal punitivo. No que concerne à Educação, o texto afirma no Capítulo XLV Educação, que “o mais seguro, mas o mais difícil modo de prevenir o delito é o de aperfeiçoar a educação” (Beccaria, 1999, p. 135).

A educação na prisão é tão antiga quanto a própria instituição e vários autores têm debatido o surgimento da prisão moderna, o seu papel punitivo, disciplinador e controlador (UNESCO, 2021, p. 27).

Nessa perspectiva, numa outra obra clássica, *Vigiar e punir. Nascimento da prisão*, publicada em 1975, Michel Foucault, tenta responder o que levou o sistema jurídico, especialmente o francês, a deixar de lado a tortura e a execução pública e preferir as prisões, visando “corrigir” os criminosos (Foucault, 1987). Portanto, a primeira função das prisões era a detenção do indivíduo até à prática de um castigo, mas, essas características mudam no mundo moderno e as prisões se transformam “em espaços de punição visando a correção, com intuito de reinserir na sociedade aquele que transgrediu uma de suas normas” (Aguirre, 2009, citado por Braz, 2013, p. 21).

De acordo com Silva (2016), a educação nas prisões se situa em um campo de dimensão moral, baseada numa racionalidade punitiva, tendo como

pano de fundo o paradigma penal da defesa social e o discurso jurídico do crime. Nessa perspectiva, o crime é compreendido como um fenômeno de causas individuais e inerente à vontade da pessoa que o pratica, tendo como resposta a prisão como medida necessária. Assim, a educação tem a função de ressocializar o presidiário e a sociedade sempre pronta à aceitar o indivíduo moralmente transformado.

Conforme UNESCO (2021), apesar de não haver consenso quanto à natureza ou tipo de ensino praticado na EP, as primeiras experiências realizadas, num ambiente prisional punitivo, buscavam uma função definida nas instituições prisionais. Dessa forma, a instrução religiosa era a forma encontrada para estimular os prisioneiros a modificar suas práticas imorais, abandonando seus pecados (a criminalidade), os transformando em cidadãos de bem, seguidores da lei. Outros, acreditando que a punição era uma forma de transformar os indivíduos, enfatizaram que os prisioneiros deveriam ser ensinados a trabalharem duro.

As experiências de educação nas prisões remontam ao surgimento da prisão moderna no início de 1800, mas, efetivamente, ela vai se instituir no século XX. No século XXI, praticamente todos países haviam integrado alguma forma de educação em suas prisões, e, em 2014, o dia 13 de outubro, foi declarado Dia Internacional da Educação na Prisão. (UNESCO, 2021).

3. Definições de educação na prisão: a dualidade se reproduzindo no cárcere.

A UNESCO (2021) classifica em três grandes categorias os objetivos das políticas de educação prisional: 1) a EP deve preparar os reclusos para o emprego, com foco particular nas habilidades vocacionais; 2) a EP deve ser baseada apenas em uma abordagem de educação de adultos; e 3) a EP deve ser parte de um processo de conscientização, em virtude do grande número de indivíduos presos terem como origem comunidades marginalizadas e minoritárias.

Apesar desse debate, a perspectiva dominante é que a educação deve ser usada como ferramenta de reabilitação (UNESCO, 2021). Essa abordagem tende a priorizar a educação como um meio cujo fim é a reabilitação e não como um direito. Nesta perspectiva, para se reabilitar os detentos, o meio é o treinamento vocacional e de habilidades destinados a preparar os presos para o emprego após a sua libertação.

Educação x Formação Profissional (ou Treinamento Vocacional)

Abordagens vocacionais baseadas em habilidades para a educação na prisão têm sido criticadas por serem mais parecidas com a formação para o emprego. Costelloe e Warner (2014, p. 177, citado por UNESCO, 2021, p. 43) argumentam que “a maior parte da ‘educação’ focada no emprego implementada em alguns países não constitui educação como é geralmente entendida no campo da educação de adultos, ou mesmo “educação prisional”, como entendida pelo CE”.

O Estudo da UNESCO (2021) apresenta diferentes significados para os termos “educação” e “formação profissional” e os desdobramentos práticos disso para a educação nos presídios. Pike e Farley identificam benefícios significativos de todas as formas de educação e treinamento em contextos prisionais mas, acreditam que existem diferenças importantes entre os termos “educação” e “treinamento vocacional” que precisam ser considerados devido às vezes essas expressões serem usadas de forma intercambiável em um contexto prisional. Assim, eles usam o termo “educação” para se referirem a todas as formas de educação formal e informal para o desenvolvimento pessoal que podem estar relacionadas a resultados vocacionais, mas que não visam especificamente o emprego. E utilizam a expressão “formação profissional” para de se obter aprendizagem de competências específicas para determinados tipos de emprego, apesar de também incorporar a ideia de progressão pessoal (Pike e Farley, 2018, p. 43).

Entre as abordagens apresentadas no estudo, a que nos parece ser mais próxima à educação integral é que a indica o estudo de Key e May (2019). Esses autores resistem aos esforços para avaliar e definir a educação sob os prismas gêmeos da reabilitação e da reincidência. Eles argumentam que a educação na prisão é mais do que apenas uma ferramenta para a redução da criminalidade, e acreditam que pode ser um processo de empoderamento que vai muito além a intenção original de reabilitação patrocinada pelo Estado.

Nessa perspectiva, Rodríguez (2006), Alexander (2011) e Pike e Farley (2018) referem-se a uma longa história de presidiários engajados – individual e coletivamente – na educação na prisão como atividade de conscientização especialmente entre as comunidades minoritárias que estão sobre-representadas na prisão. Em espaços surgidos nessa perspectiva pedagógica, tem-se observado que estudantes se tornam cada vez mais conscientes de como são tratados pela sociedade em virtude de sua raça, classe, gênero, histó-

ria e circunstâncias atuais. Portanto, argumenta-se que tais processos pode transformar a visão de mundo de um indivíduo e, neste contexto, a educação na prisão torna-se parte do processo de conscientização. O estudo de Pike e Farley (2018) cita os caso de membros do Partido dos Panteras Negras (*Black Panther Party* - BPP) e indivíduos como Malcolm X, Angela Davis e George Jackson, nos EUA, que entenderam o poder libertador da educação para si e seus companheiros de prisão.

O estudo da UNESCO afirma que, diante dos debates, fica evidente que a educação na prisão não é de forma alguma um conceito estabelecido e, em alguns casos, apresentam significativas diferenças. Porém, diz que “as Regras de Mandela’ sustentam que as prisões devem fornecer aos que nelas estão confinados um conjunto holístico de oportunidades educacionais” (2021, p. 47).

4. O Sistema Prisional, Educação Profissional e a Rede Federal de Educação Profissional do Brasil.

O Sistema Prisional do Brasil (SPB) é estruturado a partir do Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP), sendo subordinados a este o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), responsável pela formulação da política carcerária. Este colegiado é um órgão superior de um sistema integrado pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN)², apoiado pelo Fundo Penitenciário Nacional (FUNPEN) e, nos estados, pelos respectivos conselhos e órgãos executivos.

O DEPEN é o órgão executivo que acompanha e controla a aplicação da Lei de Execução Penal (LEP) e das diretrizes da Política Penitenciária Nacional, emanadas, principalmente, pelo CNPCP. Além disso, o DEPEN é o gestor do FUNPEN e é responsável pelo Sistema Penitenciário Federal, cujos principais objetivos são isolamento das lideranças do crime organizado, cumprimento rigoroso da LEP e custódia de presos nos presídios federais.

Dados do DEPEN de 2021 mostram que o SPB apresentava neste ano



¹ Designação da ONU ao documento que, em 2015, reviu as Regras Mínimas para o tratamento de presos. CNJ (2016).

² As informações apresentadas neste tópico foram extraídas do sítio do DEPEN no seu último Relatório disponível do Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional – SISDEPEN (Brasil, 2021).

uma população carcerária de 820 689 pessoas privadas de liberdade, 775 253 homens (94,5%) e 45 436 (5,5%) mulheres, representando uma população de 384,73 presos por 100 mil habitantes. Dessa população, 228 303 (29,4%) pessoas estavam sem condenação.

Em 2021, o número total de Unidades Prisionais (UP) era de 1 529 (1 172 para homens, 134 para mulheres e 223 mistos), com uma capacidade total de 634 469 internos (575 674 para homens e 58 795 para mulheres). Esses números indicam uma superlotação carcerária masculina de 199 273 presos (33,7%), e 13 577 vagas em excesso para mulheres (23,0%).

No que diz respeito a Módulo de Educação, destaca-se que cerca de 63% dessas UP possuía sala para aula, 54% tinha biblioteca, 36% tinha sala para professores, apenas 21% tinha sala de informática e 494 estabelecimentos prisionais no Brasil (32%) não possuíam qualquer módulo para educação. Em termos de oficinas permanentes de capacitação para oferta de cursos profissionalizantes – Módulo de Oficina, o quadro indicava: 35% das UP possuía sala de produção, 8% tinha sala de controle/supervisão, 11% tinha estoque, 14% tinha sanitários e 833 estabelecimentos prisionais (53%) não tinha nenhum módulo de oficina.

Esta situação contribui para a manutenção da baixa escolaridade dos presos: dos mais de 820 mil presos em 2021, 52,5% não concluíram o Ensino Fundamental, 65,8% não terminaram o Ensino Médio, 5,7% eram analfabetos e menos de 0,6% tinha um curso superior concluído. A população de reclusos analfabetos no Brasil, cerca de 47 mil detentos, é mais de quatro vezes a população carcerária portuguesa em 2021, que é de 11,5 mil presos. (DGRSP, 2021).

Políticas para a Educação Profissional no Brasil após 2010.

O Brasil tem uma dívida com a educação básica e a educação profissional e tecnológica, nas suas dimensões quantitativa e qualitativa, criada pela estrutura social que foi se conformando a partir de um país colônia e escravocrata durante séculos e a hegemonia, na década de 1990, sob os auspícios da doutrina neoliberal, de um projeto de um capitalismo associado e dependente (Frigotto, 2007).

Contudo, desde o governo do Presidente Lula, até o processo que levou a afastamento da Presidenta Dilma, apesar das controvérsias sobre as políticas adotadas (Frigotto et al., 2005), o Brasil vivenciou importantes transformações na educação e, em particular, na Educação Profissional. Essas

mudanças foram de tamanha amplitude e natureza estruturante que os governos que se sucederam a partir de 2016 não conseguiram desmontar as bases do que foi construído nos dois mandatos anteriores, apesar da adoção de várias medidas de retrocesso.

Em relação à educação técnica e profissional, entre 2003 e 2016, os avanços foram expressivos, tanto por conceber a forma integrada ou subsequente à educação básica como pela variedade de formas de organização, entendidas como conjunto orgânico, sequencial e articulado Pereira & Leitão (2021).

A seguir, destacam-se as mais relevantes políticas públicas adotadas neste período: a maior expansão da oferta de educação profissional técnica gratuita de nível médio da história do país; estabelecimento de acordo com os Serviços Nacionais de Aprendizagem que contribuem para a ampliação da oferta de vagas para a educação profissional de forma gratuita; criação da Bolsa-Formação, com foco na oferta de vagas gratuitas em cursos de educação profissional técnica de nível médio e cursos de formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional; e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), rompendo o impedimento da expansão da oferta pública que advinha do Decreto 2.208/1997, substituído pelo Decreto 5.154/2004 (Pereira & Leitão, 2021).

Nessa última ação elevou-se de cerca de 140 escolas técnicas federais, em 2003, para mais de 600 dessas unidades de ensino profissionalizante, em 2016, efetivando-se seus resultados a partir de 2010, com a Lei nº 11.892, que institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e cria os IF, em 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008).

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Apesar de uma reforma conservadora da educação profissional ocorrida na década de 1990 no Brasil, o retorno a ideia da formação integral, ou seja, a educação profissional e tecnológica (EPT) integrada a diferentes níveis e modalidades da educação³ e as dimensões do trabalho, como elemento pedagógico-



³De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação o Brasil (LDB), Lei nº 9.394/1996, os cursos de EPT poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino (art.39, §1º, da LDB), abrangendo os seguintes cursos: FIC ou qualificação profissional; educação profissional técnica de nível médio; e EPT de graduação e pós-graduação (art.39, §2º, da LDB), BRASIL (2016).

gico na formação profissional, da ciência e da tecnologia, foram recuperadas, conforme (Frigotto, 1983). Não obstante, esse processo se sustenta devido uma política de expansão e de fortalecimento das redes de educação profissional (federal, e estaduais) sem precedente no país (Frigotto et al., 2005).

A Rede Federal, vinculada ao Ministério da Educação, é constituída por 38 Institutos Federais; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e o Colégio Pedro II. Os IF são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de EPT nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (Rocha, 2018).

5. A Educação Prisional na União Europeia (UE) e em Portugal

O quadro das prisões da UE, ressalvadas as proporções, apresenta elementos comuns aos observados em outras regiões, em particular, com os do Brasil, tais como: a sobrelotação, o ambiente propício à violência, o consumo de drogas, a inatividade dos internos e o elevado índice de reincidência criminal. Nos últimos anos, também nesta região a reforma dos sistemas prisionais e a eficácia da reinserção social faz parte das agendas políticas dos governos europeus (Campos, 2015).

Como em todas as experiências internacionais que se debruçaram sobre mudanças nos seus sistemas prisionais, também aqui os governos têm que enfrentar aspetos muito difíceis que abrangem limites de recursos financeiros e de pessoal qualificado, relacionados às “práticas de ressocialização” e reintegração dos privados de liberdade à sociedade, entre outros.

Não obstante, a UNESCO, classifica o Conselho da Europa (CE) como a organização transnacional mais abrangente para abordar a educação na prisão (EP). “Recomendações estabelecidas em suas Regras Penitenciárias Europeias (1987 e 2006; com edição revisada, aprovada pelo Comitê de Ministros do CE em 1 de julho de 2020) e Educação na Prisão (1990) definiram a filosofia da educação atrás das grades na Europa.” (2021, p. 36).

Dessa forma, o que se percebe é que o CE avança, ao estabelecer diretrizes e regras que forcem os países europeus a empreenderem mudanças nos

seus sistemas prisionais, o que os obriga a adequar suas legislações, instalações e práticas prisionais a um padrão e a determinados princípios.

De fato, as suas recomendações para EP do CE em 1990 foram abrangentes, incluindo que: a Educação na prisão deve ter como objetivo desenvolver a pessoa como um todo, tendo em conta o seu contexto social, económico e cultural; todos os reclusos devem têm acesso à educação, que é concebida como consistindo em sala de aula disciplinas, educação profissional, atividades criativas e culturais, educação e desporto, educação social e instalações de biblioteca ; recursos devem ser disponibilizados para equipamentos e pessoal docente necessários para permitir que os presos recebam educação adequada , entre outros aspetos. (Conselho da Europa, 1990, pp. 4-5).

Nessa perspetiva, o artigo 28 das Regras Penitenciárias Europeias (Conselho da Europa, 2020) atualiza as regras de 2006 e estabelece os principais padrões e princípios legais sobre a gestão e funcionamento do sistema prisional europeu, bem como tornando-se uma referência geral para os Estados-Membros do CE e para outros países fora do espaço europeu.

Embora essas declarações, convenções e padrões internacionais estabelecendo os princípios da educação na prisão sejam necessárias, com alguns notáveis exceções, eles raramente foram plenamente realizados na prática. Apesar dos objetivos internacionalmente estabelecidos, “a educação prisional está fora do foco estratégico e intervenção nacional em alguns países”, UNESCO (2021, p. 39).

O Sistema Prisional de Portugal⁴

A Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais, criada em 2012, “tem por missão o desenvolvimento das políticas de prevenção criminal, de execução de penas e medidas e de reinserção social e a gestão articulada e complementar dos sistemas tutelar educativo e prisional, assegurando condições compatíveis com a dignidade humana e contribuindo para a defesa da ordem e da paz social”, art. 2º do Decreto-Lei nº 215/2012, Portugal (2012). As UP na dependência da DGRSP perfazem 49, dos quais 2 são femininos, 8 mistos e os demais masculinos, sendo que os esses estão distribuídos pelos 4 distritos judiciais do país.



⁴ Todos os dados do sistema prisional de Portugal citados nesse ponto foram extraídos da Direcção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP): <http://www.dgrsp.justica.gov.pt> (DGRSP, 2021)

Segundo dados da DGRSP (2021), a lotação global prevista para as UP é de 12 618 reclusos, no entanto, a taxa de ocupação do Sistema Prisional de Portugal foi de aproximadamente 92 %, ou seja, neste ano havia no país 11 588 reclusos.

Do ponto de vista da escolaridade dos reclusos em Portugal, apenas 1 353 eram de nacionalidade portuguesa, 13,6% dos 9 927 reclusos portugueses possuíam o secundário (10º, 11º e 12º anos) ou escolaridade superior, enquanto 606 reclusos estrangeiros tinham o mesmo nível de escolaridade ou acima, representando 36,5% da população encarcerada estrangeira.

Um aspeto relevante é a origem dos reclusos estrangeiros: 811 (48,8%) são procedentes da África, 330 (19,9%) de países da Europa, 293 (17,7%) deles são oriundos da América do Sul e 58 (3,5%) de outros países. Entre os reclusos europeus, o maior contingente é o de nacionalidade romena (73). Entre os sul-americanos, destacam-se os brasileiros com 293 reclusos (15,4%). Os africanos são: 108 de Angola, 430 de Cabo Verde, 154 da Guiné Bissau, 19 de Moçambique e 30 de São Tomé e Príncipe. Juntos com os presos do Brasil, a população lusófona em contexto de reclusão, oriunda de ex-colônias de Portugal, perfaz 966 detentos, significando 60% dos estrangeiros reclusos em Portugal.

A Educação Profissional em Portugal

Marcada por uma herança autoritária e conservadora dos quase 50 anos do regime salazarista, responsável pela pobreza, uma baixa escolarização da população e outras mazelas, o ensino técnico-profissional em Portugal trilhou ao longo do século XX caminhos tortuosos, com idas e vindas, sobressaltos e reformas. A trajetória histórica da Educação Profissional em Portugal neste período é marcada por políticas e/ou eventos, destacando-se: a 1ª República e o Regime Salazarista; a Reforma Veiga Simão, nos anos 70; a Revolução dos Cravos em 1974; a Reforma Seabra; a criação das Escolas Profissionais em 1989; e, finalmente, os anos 2000.

A 1ª República deu uma importância maior à educação ao criar o Ministério da Instrução, diversificar a oferta de ensino e remodelar o ensino técnico de nível superior. Nesse curto período, adotaram-se novos princípios, implementou-se uma descentralização e alteraram-se profundamente os conteúdos programáticos e os métodos pedagógicos. O ensino técnico (ET) secundário também foi reformado, não gerando um grande impacto na economia do país. Apesar disso, as sucessivas reformas não modificam o quadro da educação, persistindo o analfabetismo (Cardim, 1999).

Finda a 1ª República, a educação no Regime Salazarista tinha uma função essencialmente doutrinadora, limitada ao ensino primário, tinha conteúdo, duração, custo e qualidade rebaixados. Inicialmente esquecido, o ET passa por duas reformas (1930/31 e 1948) objetivando a expansão da alternativa escolar profissionalizante. Embora não proporcionando correspondência ao ensino dos liceus e nem conferindo acesso a outros níveis de ensino, com o Decreto-Lei 37.028 de 1948, estabelece-se o estatuto do ET, o que demonstra preocupação do Estado Novo com a revitalização e incentivo à indústria nacional. (Cardim, 1999 e Rodrigues, 2009)

A Reforma Veiga Simão, no início dos anos 70, tinha a pretensão de modernizar o país por meio do desenvolvimento da educação e, entre várias medidas adotadas, “alargou-se a escolaridade obrigatória de 6 para 8 anos (4 de ensino primário e 4 de ensino preparatório). O ensino secundário constituía-se por outros quatro anos (2 de curso geral e 2 de curso complementar) e deu-se prioridade à formação permanente” (Rodrigues, 2008, p. 50).

No tocante a educação profissional houve uma articulação da escola com os setores industrial, agrícola e de serviços, promoção da formação de professores visando a expansão de cursos profissionalizantes sem, entretanto, alterar as características elitista dos liceus.

Com a derrocada do regime ditatorial, em 1974, os objetivos de uma escola democrática prosseguem com vigor no contexto da Revolução dos Cravos. Portanto, “a divisão do ensino secundário em técnico (comercial e industrial) e liceal era vista como a mais alta expressão de uma escola enquanto promotora de desigualdades sociais” (Rodrigues, 2009, p. 51). Esse sentimento político represado por décadas produzirá importantes consequências para o planejamento da educação entre 1974 até à década de 1990.

Dessa forma, considerado como um ensino do modelo fascista, o ET foi menosprezado, tornando-se o ensino liceal o modelo institucionalizado. Em 1979, é concluída a unificação do ensino secundário e a extinção quase total do ET (Rodrigues, p. 51 e Cardim, 1999).

A partir da Reforma do Sistema Educativo de 1983, conhecida como Reforma Seabra, o planejamento da educação em Portugal passa (ou retorna) a considerar a evolução da economia.

Na década de 80, Portugal estava na iminência de integrar a Comunidade Económica Europeia (CEE) e muito se debateu sobre a competitividade económica do país. Nesse momento, o país estava necessitando urgentemente de mão-de-obra qualificada, pois tinha que responder a uma elevada taxa de desemprego. Diante dessa situação, a visão sobre a

educação profissional mudou, passando-se a valorizar o que era rechaçado nos anos 70. Conquanto o poder político não arredasse de parte os valores do movimento de abril de 1974, ou seja, a formação para a cidadania e para a democracia, retomou-se a discussão sobre uma educação capaz de desenvolver competências profissionais e orientada para o mercado de trabalho. Dessa maneira, os cursos técnicos e profissões entraram no rol das prioridades da agenda das políticas públicas e o conceito de “vocacionismo” foi introduzido nas discussões sobre a educação profissional do país (Rodrigues, 2008).

A perspectiva iminente de entrar na CEE fez com que Portugal percebesse que a sua educação não respondia às exigências europeias. Dessa forma, uma das primeiras medidas da Reforma Seabra foi introduzir o ensino técnico-profissional nas escolas secundárias, como forma de se introduzir no país o “novo vocacionismo”. Dessa maneira, o ensino técnico-profissional passou a ser oferecido em duas modalidades: cursos técnico-profissionais (de 3 anos e destinados a quadros médios) e os cursos profissionais (de 1 ano e destinados a formar operários para execução de tarefas), complementados com o estágio profissional.

De acordo com Rodrigues, “De uma maneira ou de outra, continuamos, nos nossos dias, com uma visão escolar da educação onde a formação profissional aparece como sendo uma escolaridade de segunda oportunidade destinada ao mercado de trabalho e dele dependente” (2008, p. 56).

Marco fundamental para a EP em Portugal foi a **criação das escolas profissionais** em 1989, que surge após a extinção progressiva do ET ocorrida nos anos anteriores. Uma forte carência educativa em Portugal fica evidenciada para a sociedade, pois o país não formava pessoal técnico qualificado que a economia necessitava. De acordo com Cardim, esta situação motivou “uma intervenção orientada para a criação do ensino superior de curta duração (1977), mais tarde transformado em ensino superior politécnico (1979), constituindo um processo de diversificação do ensino superior para formação de técnicos médios em sectores tecnologicamente mais avançados” (1999, p. 35).

A conjuntura política e económica propicia a estruturação de uma Rede de Institutos Superiores Politécnicos (ISP), hoje composta por 15 Institutos Superiores Politécnicos, com grande capilaridade no território português e assume papel destacado na educação portuguesa. A partir de então, com a entrada de Portugal à CEE, hoje conhecida por UE, e a preocupação sobre o papel da educação e formação profissional para a adequação do país às

suas exigências, cresce a participação de instituições públicas e privadas envolvidas nessas atividades.

Portanto, na década de 1990, orientando para um modelo de formação profissional voltado para o mercado, a CEE, por meio de fundos estruturais europeus, desempenhou um importante papel para o desenvolvimento da formação profissional e na consolidação do sistema de formação em Portugal.

Os anos 2000 foram ainda marcados por sob forte influência de instituições multilaterais e de Recomendações da Comissão de Educação da Comunidade Europeia.

Diante dessa contextualização volta-se para a análise de situações concretas vivenciadas por esses dois países a partir da década de 2010, período no qual, os seus segmentos de educação profissional e formação profissional atingiram situações que guardam semelhanças em termos de aumento do investimento financeiro, de crescimento das estruturas físicas, da expansão do número de professores e técnicos, do número de estudantes matriculados e melhoria de indicadores educacionais, entre outros aspetos.

Não obstante, percebe-se, nesse período, o aumento da influência e do poder das organizações internacionais sobre vários países (casos do Brasil e de Portugal), enquanto, outros, optam pela reforma de seus sistemas de educação a partir de considerações económicas (Resnik, 2006, citado por Pinto et al, 2020, p. 317).

No Brasil, em 2016, aprovou-se a **Emenda Constitucional n.º 95 (conhecida como Teto dos Gastos Públicos)**, que alterou a Constituição de 1988 para instituir novo regime fiscal, limitando o crescimento das despesas do governo durante 20 anos. Como consequência, comprometeu-se a efetivação de metas do Plano Nacional da Educação (PNE) com vigência até 2024. Além disso, foi sancionada pelo governo Temer a polémica Lei nº 13.415 /2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e estabeleceu mudanças no Ensino Médio, ampliando e intensificando a dualidade estrutural entre a educação profissional e a educação básica.

As medidas que flexibilizam e esvaziam o currículo do ensino médio, juntamente com a adoção de restrição dos gastos primários do governo e as reformas trabalhista e da previdência, todas prescritas pelas instituições multilaterais sob o pretexto da necessidade de ajuste fiscal, de facto, visam maior acumulação de capital pelos setores rentistas no país (Motta & Frigotto, 2017 e Lima & Maciel, 2018).

Em Portugal, e em todos os Estados-membros da UE, avançaram as políticas comunitárias. A europeização das políticas públicas para educação,

perceptível há mais de duas décadas, e a ação de organizações supranacionais, definem “uma nova ordem educacional associada a processos e projetos políticos de globalização e da economia do conhecimento” (Antunes, 2019, p. 1).

Nessa perspectiva, a autora destaca “o reforço da centralidade político-econômica da educação, formação e aprendizagem ... (sob a forma da) ... adoção da aprendizagem ao longo da vida (ALV) como bandeira-projeto e o desenvolvimento dos Programas E&F 2010 e E&F 2020, no âmbito da Estratégia de Lisboa (2010) e da Estratégia UE2020” (Antunes, 2019, p. 8).

Neste contexto, a despeito da forte influência da UE, a OCDE passa a atuar na educação em Portugal com foco em duas áreas: na EJA, desde 2013, elaborando uma Estratégia Nacional de Competências (ENC), e, a partir de 2017, no contexto de uma política para o ensino básico e secundário, com o desenvolvimento do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular ((Antunes, 2019, p. 11).

Portugal emerge num ambiente de “disputa e de tensões pela afirmação da educação, contraditoriamente, como direito social e humano fundamental e como bem de mercado, como política econômica e de emprego e como política de criação da Europa” (Antunes, 2019, p. 9).

Considerações finais

Para responder o objetivo desse artigo: que experiências e ideais o SP de Portugal pode aportar para o SP do Brasil, é preciso destacar duas questões que sobressaem deste artigo: 1. apesar de aspetos comuns citados anteriormente, existem várias diferenças entre os Sistemas Prisionais Brasileiro e Português (número de presos, de presos por grupo de 100 mil habitantes, de funcionários por preso, capacidade, recursos financeiros, estrutura legal e regulatória etc.); e 2. a educação prisional, tal qual qualquer tipo de pedagogia, não é uma atividade independente do contexto histórico, social, político, econômico e cultural.

Essas questões indicam limites que as fontes secundárias até aqui utilizadas revelaram, mas, do estudo emergem também pistas e um caminho a serem utilizados, posteriormente, numa pesquisa de campo, visando a identificação de aspetos da política e da gestão prisional relacionadas à educação no sistema prisional de Portugal passíveis de replicação/adaptação nos presídios brasileiros.

Referências Bibliográficas

Alexander, P.E., 2011. A Prison Classroom, African American Literature, and the Pedagogy of Freedom. Reflections, [online] 11(1). Available at: <https://reflections-journal.net/wp-content/uploads/CopyrightUpdates/Vol11N1/Reflections-11.1_Alexander.pdf> [Accessed 17 Mar. 2021].

Antunes, Fátima (2019). A ação conjunta de Organizações Internacionais (UE e OCDE) em Educação: Brasileira e Organizações Multilaterais. <https://doi.org/10.18593/r.v44i3.20813>

Beccaria, Cesare (2017). Do Delito e das Penas. Edipro.

Brasil (2008). Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnologia, cria os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 30/12/2008.

Brasil (2021). Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional – SISDEPEN 10º Ciclo – INFOPEN. jan-jun. <https://tinyurl.com/5awj3d6u>

Brasil (2016). Lei nº 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: Diário Oficial da União, 23/12/1996.

Braz, José Mauro de Oliveira (2013). A história dos esquecidos: a construção da história da educação nas prisões. Monografia de conclusão de curso de Licenciatura em Pedagogia. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO.

Pereira, Waldenor; Leitão, Tereza (orgs.) (2021). Um balanço da Educação Brasileira: do golpe de 2016 ao governo Bolsonaro. Comissão Nacional de Assuntos Educacionais do Partido dos Trabalhadores – CAED. https://ptnacamara.org.br/portal/wp-content/uploads/2021/03/Balanco-Educacao-Brasileira-1_compressed.pdf, (consultado em 10/05/2022).

Campos, Sandra Maria Cardita Silveirinha (2015). Sistemas prisionais europeus. Dissertação com vista à obtenção do grau de Mestre em Direito e Segurança. Faculdade de Direito. Universidade Nova de Lisboa.

Cardim, José Casqueiro (org.) (1999). O Sistema de Formação Profissional em Portugal. Publicado pelo Centro Europeu de Desenvolvimento da Formação Profissional da Comunidade Econômica da Europa – CEDEFOP, 2ª edição. Thessaloniki (Pylea).

CNJ (2016). Regras de Mandela . Regras mínimas das Nações Unidas para o tratamento de presos. Conselho Nacional de Justiça. Coord. Luís Geraldo Sant’Ana Lanfredi. Brasília: Conselho Nacional de Justiça.

Conselho da Europa. (2020). Recomendação Rec (2006)2 – rev do Comité de Ministros aos Estados sobre as Regras Penitenciárias Europeias. Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais – DGRSP.

Conselho da Europa (1990). Education in Prison (Recommendation No. R (89) 12). Strasbourg: Council of Europe. Available at: https://www.epea.org/wp-content/uploads/Education_In_Prison_02.

Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais – DGRSP (2021). Estatísticas-e-indicadores/Prisionais/2021. <http://www.dgrsp.justica.gov.pt/>

Frigotto, G. (1983) Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. In: Conferência Brasileira De Educação, 2.SENAC/DIPLAN.

Frigotto, G.; Ciavatta, M.; Ramos, M. (2005). A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n.º 92, p. 1087-1113.

Frigotto, G. (2007). A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educ. Soc.*, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007 1129. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

Foucault, Michel (1987). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Vozes.

Key, A. and May, M.S., 2019. When prisoners dare to become scholars: prison education as resistance. *Review of Communication*, 19 (1), pp. 1-18. <https://doi.org/10.1080/15358593.2018.1555644>.

Lima, Marcelo; Maciel, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil, In: *Revista Brasileira de Educação* v. 23, 2018.

Motta, V. C. da & Frigotto, G. (2017) Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Educ. Soc.*, vol. 38, nº. 139, p.355-372.

Pinto, Lazara Alves; Alcoforado, Luís; Barbosa, Márcia Regina (2020). Educação e Formação Profissional: Analisando as Finalidades das Políticas Públicas Brasileiras no Quadro das Organizações Internacionais, In: *Educação e Formação de Jovens e Adultos. (Re)pensando o trabalho e os contextos profissionais*. Coimbra: Ed. Minerva.

Pike, A. and Farley, H., 2018. Education and Vocational Training: Why the Differences are Important. *Advancing Corrections*, 6, pp. 81-93.

Portugal (2012). Decreto-Lei n.º 215/2012, de 28 de setembro. *Diário da República*, n.º 189/2012, Série I de 2012-09-28, pp. 5470-5480 (Aprova a orgânica da Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais).

Rangel, Hugo (2007). Estratégias sociais e educação prisional na Europa: visão de conjunto e reflexões. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 12 n.º 34.

Rocha, Georges Souto (2018). A Educação Profissional no Sistema Prisional Brasileiro: Um Estudo Exploratório sobre a evolução do quadro normativo da Educação Profissional Prisional e sua relação com a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Salvador: UFBA, 2018, 64 p. Documento ainda não publi-

cado, em fase de revisão para publicação como capítulo de livro ou envio para um periódico. <https://tinyurl.com/4ukyeykr>, (consultado em 10/05/2022).

Rodrigues, Liliana (2008). *A integração escolar dos alunos do ensino técnico profissional nível III nas escolas públicas Região Autónoma da Madeira*. Tese de Doutoramento. Universidade da Madeira.

Rodrigues, Liliana (2009). Ensino Profissional: O Estigma da Cabeça mais do que as mãos. In Liliana Rodrigues e Paulo Brazão (orgs.). *Políticas Educativas: Discursos e Práticas*. Universidade da Madeira - Centro de Investigação em Educação.

Rodriguez, D., 2006. *Forced passages: imprisoned radical intellectuals and the U.S. prison regime*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Sá, Rosana Maria Barros; Moura, Dante Henrique; Henrique, Ana Lúcia Sarmiento. (2020). O ensino integrado como medida política em prol da justiça social: o caso dos cursos EFA em Portugal e do PROEJA no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250021>.

Silva, Mazukyevicz Ramon Santos do Nascimento (2016). *A dimensão cultural da educação em prisões*. 2016. Tese (Doutorado em Ciências Jurídicas) - Universidade Federal da Paraíba - João Pessoa.

UNESCO (2021). *Education in prison: A literature review*. Published by Institute for Lifelong Learning.