

## EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO PENITENCIÁRIO MOÇAMBICANO: ANÁLISE DO PROCESSO DA SUA ORGANIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO

José Henriques Mutemba<sup>1</sup>, Fernando Lives Andela Niquice<sup>2</sup>

**Resumo:** A educação é um direito humano e fundamental protegido no âmbito internacional e nacional. No contexto penitenciário ela enquadra-se nas políticas de reabilitação penal. Para abordar esta questão no contexto moçambicano, realizou-se uma pesquisa no Estabelecimento Penitenciário Provincial de Maputo com o objectivo de analisar os processos da sua organização e implementação, bem como conhecer os seus limites, desafios e perspectivas. A metodologia usada foi análise documental, observação e entrevistas semiestruturadas. Os resultados mostram que o quadro legal penitenciário é favorável para a educação escolar, porém, o ensino implementado apresenta lacunas no campo da sua implementação por não dispor de instrumentos normativos específicos que regem suas práticas e estar basicamente orientado para o ensino geral. Estes resultados sugerem a necessidade da criação de uma directriz normativa e curricular nacional para o contexto penitenciário que atende às especificidades, particularidades, perfis, características e reais necessidades de jovens e adultos privados de liberdade.

**Palavras-chave:** prisões; educação; educação escolar; educação penitenciária.

## SCHOOL EDUCATION IN THE MOZAMBICAN PENITENTIARY CONTEXT: ANALYSIS OF THE PROCESS OF ITS ORGANIZATION AND IMPLEMENTATION

**Abstract:** Education is a human and fundamental right protected at the international and national levels. In the penitentiary context, it fits into the penal rehabilitation policies. To address this issue in the Mozambican context, research was carried out at the Maputo Provincial Penitentiary facility with the aim of analyzing its organization and implementation processes, as well as knowing its limits, challenges and perspectives. The

---

1 Mestre em Segurança Pública pela Academia de Ciências Policiais – Moçambique; Licenciado em Ensino de Filosofia pela Universidade Pedagógica - Moçambique (UP); Funcionário do Quadro do Serviço Nacional Penitenciário (SER NAP). Docente na Escola de Formação da Guarda Penitenciária - Moçambique. E-mail: [jmutemba34@gmail.com](mailto:jmutemba34@gmail.com)

2 Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Brasil, Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Licenciado em Pedagogia e Psicologia pela Universidade Pedagógica de Moçambique. Docente na Academia de Ciências Policiais (ACIPOL). E-mail: [fernandoniquice@gmail.com](mailto:fernandoniquice@gmail.com)

methodology used was document analysis, observation and semi-structured interviews. The results show that the penitentiary legal framework is favorable for school education, however, the teaching implemented has gaps in the field of its implementation because it does not have specific normative instruments that regulate its practices and is basically oriented towards general education. These results suggest the need to create a national normative and curricular guideline for the penitentiary context that meets the specificities, particularities, profiles, characteristics and real needs of young people and adults deprived of liberty.

**Keywords:** prisons; education; schooling; penitentiary education.

## 1 INTRODUÇÃO

Educação é um direito fundamental reservado a todas as pessoas (UNESCO, 1990; GRACIANO, 2005). No contexto moçambicano, o direito a educação está plasmado nos números 1 e 2 do artigo 88 da Constituição da República de Moçambique [CRM] (2018), como um direito e dever de todos os cidadãos, cabendo ao Estado a responsabilidade de promover sua extensão à formação profissional contínua e igualdade no acesso para todos cidadãos.

Educação é uma ferramenta indispensável, não só para o cidadão livre, mas também para os cidadãos privados de liberdade. Pois, ela opera como um direito de síntese, ao possibilitar e potencializar a garantia dos outros, tanto no que se refere à exigência como ao desfrute dos demais direitos (GRACIANO, 2005; SOARES, 2015; SOARES; VIENA, 2017). O objectivo da educação em espaços de privação de liberdade segundo Julião (2016) é conseguir um resultado útil, que perdure além da prisão e permita ao recluso o acesso ao emprego ou a uma capacitação superior que propicie mudanças de valores, pautando-se em princípios éticos e morais.

Todavia, a escolarização fora das prisões (para o cidadãos livres) e no contexto penitenciário (para o privado de liberdade) ocorrem em realidades, meios, circunstâncias, contextos e ambientes completamente diferentes. O público-alvo para os dois contextos é diferente, com características, necessidades e aspirações também diferentes. Porém, no contexto moçambicano as diferenças mencionadas não são levadas em consideração, o que pode ser confirmado no artigo 46 da Lei nº26/2019, de 27 de Dezembro. Segundo esta norma:

A organização do ensino no interior do estabelecimento penitenciário deve orientar-se pelos mesmos métodos, programas e conteúdos aprovados pelo Ministério que superintende a área da Educação para os diversos níveis de escolaridade e condições em que é prestado aos cidadãos em liberdade (CÓDIGO DE EXECUÇÃO DAS PENAS, 2019).

Assim, diante da questão apresentada, o quesito do estudo emerge da seguinte indagação: como é organizado e implementado o processo educativo escolar no contexto penitenciário moçambicano? O objectivo geral da pesquisa é analisar esta contenda, descrevendo igualmente seus fundamentos teórico-normativos, seus limites, desafios e perspectivas, tomando como base o estudo de caso do Estabelecimento Penitenciário Provincial de Maputo. A motivação para a pesquisa prende-se com vários factores, sendo de destacar os estudos realizados sobre o sistema prisional moçambicano por Amaral, (2000); De Brito, (2002); Niquice, (2013); Niquice, Damásio, Poletto e Koller (2018) e no contexto

internacional por De Maeyer (2013), que apontam a baixa escolaridade e o insucesso escolar como uma das causas do comportamento desviante e criminal, sobretudo da delinquência juvenil. Por outro lado, a educação escolar, objecto desta pesquisa, é uma ferramenta sobre a qual gravita os demais direitos fundamentais. Assim, o estudo partiu de pressupostos de que a educação é, i) um direito humano; ii) um direito reservado a todos cidadãos em todas as idades e lugares; iii) um direito consagrado na lei; e, iv) uma política de reabilitação para a reinserção social do condenado.

## 2 QUADRO TEÓRICO: PRISÕES E EDUCAÇÃO ESCOLAR

### 2.1 Quadro Conceptual

Segundo Lima (2016), a palavra “prisão” origina-se do latim *prehensione*, que vem de *prehensione* (*prehensio, onis*), que significa prender. Na expressão do mesmo autor, “o termo prisão deve ser compreendido como a privação da liberdade de locomoção, com o recolhimento da pessoa humana ao cárcere, seja em virtude de flagrante delito, ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente [...]” (LIMA, 2016, p. 1147). No contexto moçambicano, a prisão é definida no artigo 193 do Diploma Ministerial [DM] n°159/2014, como “Unidades destinadas a internar preventivos ou condenados que, por decisão judicial, lhe tenha sido imposto medida de privação de liberdade”.

O conceito mais detalhado de prisão nos é dado por Goffman (1961). Este oferece uma abordagem holística, partindo da constatação da existência na sociedade de instituições muito ‘fechadas’ do que as outras. “Seu fechamento ou seu carácter total é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída que muitas vezes estão incluídas no esquema físico - por exemplo, portas fechadas, paredes altas, arame farpado, fossos, água, florestas ou pântanos” (GOFFMAN, 1961, p. 16). A esses estabelecimentos, o autor dá o nome de ‘instituições totais’ como é o caso das prisões, incluindo nesta nomenclatura outros tipos de estabelecimentos como manicómios, hospitais psiquiátricos, quartéis entre outros. As instituições totais caracterizam-se como espaços fechados em si mesmo.

As instituições totais não permitem qualquer contacto entre o recluso e o mundo exterior, excluindo-o completamente do mundo imaginário, para que ele absorva totalmente as regras internas com vista ao seu processo de aprendizagem, sendo este o conceito de prisão que melhor se enquadra no presente estudo. Nesse contexto, a prisão representa, segundo Soares (2015), a perda dos direitos civis e políticos; a suspensão, por tempo determinado, do direito de ir e vir livremente; mas não implica, de nenhum modo, a suspensão dos seus direitos ao respeito, à dignidade, à privacidade, à integridade física, psicológica e moral e ao desenvolvimento pessoal e social. Embora privados de liberdade, os reclusos mantêm a titularidade dos demais direitos fundamentais (JULIÃO, 2011), é exemplo disso, o direito a educação. Por isso, Soares (2015) entende que a educação para pessoas privadas de liberdade não é um benefício, como muitos pensam, é um direito humano previsto na lei vigente.

Educação é um conceito polissémico e pode ser definido sob várias perspectivas. Para Haydt (2011), a palavra educação tem sido utilizada, ao longo do tempo, com dois

sentidos: social e individual. Do ponto de vista social, é a acção que as gerações adultas exercem sobre as gerações jovens, orientando sua conduta, por meio da transmissão do conjunto de conhecimentos, normas, valores, crenças, usos e costumes aceites pelo grupo social. Do ponto de vista individual, a educação refere-se ao desenvolvimento das aptidões e potencialidades de cada indivíduo, tendo em vista o aprimoramento de sua personalidade. O Governo de Moçambique considera a educação como um direito e dever de todos os cidadãos; um instrumento para a afirmação e integração do indivíduo na vida social, económica e política, indispensável para o desenvolvimento do país e para o combate à pobreza (PLANO ESTRATÉGICO DE EDUCAÇÃO [PEE], 2012-2019). O termo educação é também definido como um processo dinâmico que busca, continuamente, as melhores estratégias para responder aos novos desafios que a continuidade, transformação e desenvolvimento da sociedade impõe (Lei nº18, 2018). Contudo, sem menosprezar o contributo da Haydt (2011), o conceito que mais se adequa para este estudo é o formulado por Libâneo (2006), que conceitua a educação como uma instituição social que se ordena no sistema educacional de um país, num determinado momento histórico. Esta acepção é complementada pelo conceito formulado pelo governo de Moçambique no PEE (2012-2019). Pois, os dois conceitos na sua complementaridade dão-nos uma visão holística que nos permite analisar o processo de organização e implementação da educação penitenciária nos limites definidos por este estudo.

Educação escolar é um termo que melhor se compreende na distinção das três categorias de educação, classificadas por Rego (2018), em educação formal, educação não formal e educação informal. Trata-se de uma classificação assente nos critérios de grau de formalização, de intencionalidade, de deliberação e estruturação das actividades educativas. Em linhas gerais, a diferença entre formal, não formal e informal é estabelecida tomando por base o espaço escolar (CASCAIS; TERÁN, 2014). Assim, as acções educativas escolares denominam-se formais, e aquelas realizadas fora da escola não formais e informais (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009 apud CASCAIS; TERÁN, 2014). Falar da educação formal é falar da educação escolar. É um tipo de educação metodicamente organizada, que segue um currículo (com conteúdos previamente demarcados), obedece regras e leis de âmbito nacional, divide-se em disciplinas e classe de conhecimento e é, no cômputo geral uma modalidade de educação que culmina com a obtenção de certificado de habilitações (GOHN, 2006; CASCAIS; TERÁN, 2014).

A educação penitenciária refere-se a “educação escolar no contexto penitenciário”, cujo discernimento está intimamente ligado à compreensão de conceitos de “educação” e “prisão” como um todo. A educação caracteriza-se como um processo de instrução e ensino (LIBÂNEO, 2006; GOHN, 2006); a prisão como uma instituição total devido ao seu fechamento (GOFFMAN, 1961). Nesses termos, Aguiar (2009) refere que o primeiro dos desafios a enfrentar quando se falar de “educação no contexto penitenciário”, é o próprio conceito de prisão, que representa um obstáculo à aprendizagem, uma vez que ao ingressar em uma unidade prisional o indivíduo passa a ter a sua vida administrada, deixando de responder de maneira autónoma pelas decisões mais simples e elementares de seu dia a dia, como a hora de tomar banho, de acordar, de dormir, de fazer exercícios, de estudar, etc. A mesma visão é suportada por De Maeyer (2006) apud Enofre e Julião (2013) que afirmam

ser a prisão, por si só um espaço não-educativo, uma vez que é considerado “bom recluso” aquele que respeita as regras e as decisões.

Contudo, opondo-se a visão de De Maeyer (2006), Pereira (2011), conceitua a educação no contexto penitenciário, como sendo:

[...] um tipo de educação de adultos que visa escolarizar, formar e qualificar pessoas temporariamente encarceradas para que, depois que cumpram o tempo de privação da liberdade, possam reinserir-se com dignidade no mundo social e do trabalho, já que essas pessoas, em sua maioria, têm baixa ou nenhuma escolarização. Nesse sentido, grande parte dessas pessoas presas necessita de uma educação ampla e diferenciada para que adquiram conhecimentos, saberes e práticas que lhes possibilitem a (re)construção de sua cidadania, se é que em algum momento de sua vida social e produtiva ela foi ou se sentiu cidadã (PEREIRA, 2011, p. 40).

A educação escolar no contexto penitenciário é um direito humano consagrado na lei e defendido por vários teóricos (PEREIRA, 2018; SOARES; VIENA, 2017) como uma ferramenta indispensável para educar e instruir privados de liberdade com o propósito de garantir a sua reabilitação e reintegração social, apesar das incongruências dicotômicas do meio em que ela se desenvolve. E, conforme nos dá entender Julião (2016), a educação em espaços de privação de liberdade pretende alcançar três objectivos: i) manter os reclusos ocupados de forma proveitosa; ii) melhorar a qualidade de vida na prisão; e, iii) conseguir um resultado útil, tal como ofícios, conhecimentos, compreensão, atitudes sociais e comportamento, que perdurem além da prisão e permitam ao apenado o acesso ao emprego ou a uma capacitação superior, que, sobretudo, propicie mudanças de valores, pautando-se em princípios éticos e morais.

## **2.2 Educação escolar como política pública**

As correntes propagadas pelo abolicionismo penal encabeçadas por Louk Hulsman, August Thompson, Pedro Kropotikin e outros, advogam a ideia de que os danos causados com a intervenção do sistema penal são mais nocivos à sociedade do que o mal que ele se prestam a resolver. Para os defensores desta corrente a reincidência é a prova mais evidente de que as prisões, ao invés de reabilitar agravam o problema da criminalidade. Facto que exige políticas públicas mais assertivas. A pertinência da análise de políticas públicas reside também no facto de, não raras vezes, a educação no contexto penitenciário afigurar-se com propostas pedagógicas desajustadas á realidade do sistema prisional, conforme descreve Julião (2016).

Para Agum, Riscado e Menezes (2015, p. 15), “não existe apenas uma definição para a interpretação do conceito de políticas públicas. Ao longo de décadas o conceito foi sendo ressignificado”. Estes autores referem que a definição de políticas públicas que mais consenso reúne foi proposta por Dye (1984), abordando-a como o que o governo escolhe fazer ou não fazer. Decerto, o Estado é reconhecido como o local de debate e resolução dos problemas existentes em uma determinada sociedade e, a política pública é responsável pela identificação, planificação e solução de problemas através de uma acção estratégica que envolva sociedade e Estado (BENEDITO; MENEZES, 2013). Assim, no presente

estudo, a abordagem de políticas públicas a destacar é feita por Rooij (2012). Este defende que as intervenções legais devem beneficiar os pobres, e que suas necessidades e preferências devem constituir a base para essas reformas. Sublinhe-se que a pobreza é apontada por estudos nacionais e internacionais (NIQUICE, 2013; DE MAYEAR, 2013) como uma das principais características dos efectivos prisionais.

Rooij (2012) discute criticamente o conteúdo, contexto e méritos das abordagens “top-down”, modelo de tomada de decisão, de cima para baixo, sem a participação dos implementadores e na maioria das vezes com decisões descontextualizadas ao problema que pretendem resolver, comparando-as á abordagens “bottom-up”, modelo de tomada de decisão, de baixo para cima, com participação dos implementadores e com decisões que na maioria das vezes respondem as especificidades locais e inspirações do seu público-alvo. Dessa comparação, Rooij (2012) conclui que, embora os ideais do “bottom-up” apresentem significativas vantagens, não devem substituir as abordagens “top-down” mas complementar as práticas prévias de cooperação para o desenvolvimento legal e o paradigma do Estado de direito em que se baseiam.

Para Rooij (2012), a perspectiva “bottom-up approaches” exige reformas e intervenções para melhorar o acesso à justiça ou ao empoderamento (legal) dos pobres e, por esse motivo ela intensifica acções direccionadas ao fortalecimento da consciência legal, sobretudo através do fornecimento de educação. Importa destacar que uma das características das instituições totais descritas por Goffman (1961) reside no facto de as políticas públicas impostas pelas autoridades seguirem com frequência perspectivas de “topdown approaches”, facto que exige, como se disse antes, políticas públicas mais assertivas e a participação de todos os intervenientes na elaboração e na implementação das mesmas.

### **2.3 O que diz a literatura sobre educação no contexto penitenciário**

As Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento dos Reclusos (1957, 1977, 2015) determinam que educação de analfabetos e jovens presos deve ser compulsória e a administração prisional deve destinar atenção especial a isso. Este instrumento enfatiza que, a educação dos presos deve ser integrada ao sistema educacional do país, para que após sua liberação possam continuar seus estudos sem maiores dificuldades. Aliado a esse facto, a Declaração de Kampala sobre as Condições Penitenciárias na África (1996), destaca em linhas gerais a necessidade de a educação nas prisões ser ministrada de modo a facilitar a reintegração social de reclusos. Na mesma óptica, as regras de Beijing (1985), preceituam que a capacitação e o tratamento de jovens encarcerados têm por objectivo assegurar seu cuidado, protecção, educação e formação profissional para permitir-lhes que desempenhem um papel construtivo e produtivo na sociedade. Este instrumento recomenda ainda que os jovens reclusos devem receber a protecção e toda a assistência necessária social, educacional, profissional, psicológica, médica e física que requeiram devido à sua idade, sexo e personalidade e no interesse do desenvolvimento sadio, devendo para tal, ser mantidos separados dos adultos e detidos em estabelecimentos separados ou em partes separadas de um estabelecimento em que estejam detidos adultos [...] (5ª parte, n°26, Regras de Beijing, 1985). Por isso, estes todos instrumentos recomendam que as normas nelas incluídas sejam incorporadas na legislação nacional sobre a matéria.

Aguiar (2009) no seu artigo intitulado ‘educação de Jovens e Adultos (EJA) privados de liberdade: perspectivas e desafios’ considera que a educação voltada para jovens e adultos privados de liberdade deve considerar as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautar pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das directrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio. Segundo este autor, a efectivação do direito à educação dos indivíduos privados de liberdade, apesar de ser um direito expresso em diferentes leis e em tratados internacionais, ainda não é garantido, apontando a superlotação das prisões como um dos principais motivos que impede que o Estado cumpra o seu dever e direitos fundamentais, como é o caso do direito a educação.

Aguiar (2009) refere ainda que “a educação nas prisões vem sendo oferecida através de acções que, na maioria das vezes, ignoram as especificidades da modalidade de EJA, bem como de seus sujeitos [...]” (Aguiar, 2009, p. 115). E, falando sobre o valor da educação nas prisões o autor refere que os agentes penitenciários e profissionais envolvidos directamente na execução penal tendam a não priorizar os programas educativos para os privados de liberdade. E, para muitos dos indivíduos presos, a educação não aparece como prioridade, justificando nos termos seguintes: a maioria desses indivíduos não possui boas recordações da escola, pois no passado ela representou fracasso e frustração; Muitos aprenderam a viver sem a escola ou nunca tiveram-na como uma prioridade na vida (AGUIAR, 2009). O autor diz ainda que, a escola só tem sentido quando associada a um projecto de mobilidade social, o que nem sempre é fácil de ser construído no interior das prisões; e, para outros, ainda, a educação que é oferecida nas prisões é tão distante da realidade que vivem, que parece só fazer sentido como uma possibilidade a mais de passar um tempo fora da cela ou preencher o tempo livre, podendo, assim, ser substituída por qualquer outra actividade. Por isso, De Jesus (2008) recomenda que sejam adoptadas estratégias para motivar os alunos a aderir a escola.

Outro estudo semelhante ao de Aguiar (2009) nos é apresentado por Julião (2016), no seu artigo intitulado “escola na ou da prisão?”. Segundo este autor, é muito comum, dentro de uma perspectiva convencional de educação complexiva e de correcção de fluxo, assumir a Educação de Jovens e Adultos [EJA] como redução de conteúdos previstos para a educação regular básica, não se pensando propriamente em um currículo que atenda às especificidades e características dos seus sujeitos — jovens, adultos e idosos privados de liberdade. E, diante desse cenário o autor defende a necessidade de uma maior adequação à proposta de ensino implementada para os seus sujeitos, reconhecendo a sua diversidade, enfatizando ser “necessário um investimento em uma proposta política e pedagógica que leve em consideração as particularidades, especificidades e características dos sujeitos em situação de restrição e privação de liberdade” (JULIÃO, 2016, p. 35).

Contrariando tal perspectiva, Julião (2016) refere que grande parte das experiências de educação no sistema penitenciário brasileiro ainda segue um modelo tradicional de ensino regular para jovens e adultos encarcerados. “Geralmente, com poucas excepções, acabam levando para o cárcere experiências de educação implementadas extramuros. Ou seja, reproduz-se no cárcere uma escola padronizada que pouco dialoga com as especificidades dos seus sujeitos” (JULIÃO, 2016, p. 35-36). O autor defende uma política de educação em

espaços de privação de liberdade que não esteja dissociada de uma política nacional de EJA. Contudo, que a sua proposta pedagógica esteja contida no projecto político institucional da unidade penal na qual está inserida.

### 3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é parte da dissertação de mestrado apresentada na Academia de Ciências Policiais (ACIPOL), em Março de 2022, num estudo desenvolvido na então Cadeia Central de Maputo, actual Estabelecimento Penitenciário Provincial de Maputo (EPPM), o maior estabelecimento de Moçambique e, sendo de nível provincial, abrange a área geográfica da província onde se situa, com uma população reclusória de sexo masculino, condenados a penas de prisão de curta e média duração, incluindo reclusos preventivos em secções próprias e jovens até 21 anos de idade (DM, nº159, 2014). O estudo é de abordagem qualitativa, de estudo de caso com características descritivas e exploratórias, facto que permitiu vivenciar “in loco” o processo educativo escolar e captar o maior número de informações possíveis. A opção por estudo de caso é fundamentada por Godoy (1995) e Ventura (2007). Para estes autores, os estudos de caso respondem às questões “como” e “porque” da pesquisa e quando o foco de interesse é sobre fenómenos actuais, que só poderão ser analisados dentro de algum contexto de vida real.

Para responder os objectivos da pesquisa utilizou-se técnicas qualitativas, como (i) análise documental, (ii) observação e (iii) entrevistas semiestruturadas. A análise documental permitiu retirar evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Por outro lado, indicou problemas que deviam ser mais aprofundados através de outros métodos, tendo igualmente complementado as informações obtidas por outras técnicas de recolha de dados. A operacionalização da técnica de observação possibilitou um contacto pessoal e directo do pesquisador com o processo de escolarização no local de estudo. Para Lüdke e André, (1986), para que a observação se torne uma técnica válida e fidedigna precisa ser planificada, isto é, determinar com antecedência “o quê” e “o como” observar. Por isso, recorremos a grelha de observação para balizar o campo e o objecto de observação. A aplicação de entrevistas semiestruturadas possibilitou que os entrevistados estivessem mais livres e a vontade, facto que facilitou a percepção dos aspectos que caracterizam a organização e implementação do processo educativo escolar no local de estudo. A população deste estudo foi constituída por gestores penitenciários, Direcção da escola, três (3) professores e seis (6) reclusos encarcerados e matriculados nos diversos subsistemas do ensino escolar no estabelecimento objecto deste estudo.

No momento da realização deste estudo, estavam encarcerados cerca de 2.846 reclusos, dos quais 986 preventivos e 1.860 condenados, onde 1.116 encontrava-se matriculado nos diversos subsistemas de ensino (EPPM, 2019). Esta contava também com um efectivo de 26 professores, dos quais oito (08) do Regime Comum e dezoito (18) com funções da Guardas Penitenciária. Usamos amostras não-probabilísticas intencionais dirigidas aos gestores escolares e penitenciários e amostra não-probabilísticas por acessibilidade dirigidas aos reclusos e professores.

A análise de dados documentais assim como de dados de observação baseou-se no método de análise de conteúdo, definido por Krippendorff (1980) citado por Lüdke e André

(1986, p. 41), como “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto”. As entrevistas foram examinadas com base na análise temática definida por Braun e Clarke (2006) como um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados (BRAUN; CLARKE, 2006). Para tal, foram criadas quatro (4) unidades temáticas e categorias de modelo fechado proposto por Laville e Dionne (1999, p. 219), no qual “o pesquisador decide a priori categorias, apoiando-se em um ponto de vista teórico que se propõe o mais frequentemente submeter a prova da realidade”. A vantagem das categorias fechadas prende-se com o facto de o pesquisador, não precisar de inventar seu instrumento de análise a medida em que a pesquisa progride, justificado também pela raridade de pesquisas sem uma base teórica fundada. A validação dos resultados foi feita através da triangulação dos dados obtidos com o referencial teórico que subsidiou o estudo.

## **4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### **4.1 Análise da educação escolar no contexto penitenciário à luz dos dispositivos legais estabelecidos em Moçambique**

A análise desta matéria tomou em consideração indicadores para aferir, se quadro legal responde a aspectos relevantes de Políticas Públicas de educação escolar no contexto penitenciário. Para tal, foram seleccionados e analisados os principais instrumentos normativos que regem o sistema penitenciário moçambicano na actualidade, nomeadamente: Resolução n°65/2002, 27 de Agosto, que cria a Política Prisional e Estratégia da sua Implementação; Diploma Ministerial n.º130/2002, de 7 de Agosto, que cria as escolas secundárias das Cadeias Centrais de Maputo e Beira, bem como das Penitenciárias Industriais e Agrícolas de Nampula, Chimoio e Mabalane e do Centro de Reclusão Feminina de Ndlavela; Diploma Ministerial n°207/2012 de 06 de Setembro, que cria o Estabelecimento Penitenciário de Recuperação Juvenil de Boane; Lei n°3/2013, de 16 de Janeiro, que cria o Serviço Nacional Penitenciário (SERNAP); Decreto n°63/2013, de 06 Dezembro, que cria o Estatuto Orgânico do SERNAP; Diploma Ministerial n°159/2014, de 29 de Setembro que cria o Regulamento Interna do SERNAP e Lei n°26/2019, de 27 de Dezembro que cria o Código de Execução das Penas (CEP). A análise documental incluiu também relatórios da escola.

A Resolução n°65/2002 é a primeira Política Prisional de Moçambique após a independência de 1975, que fixa um conjunto de medidas a introduzir a curto, médio e longo prazo para o desenvolvimento do sistema prisional. Com a promulgação desta política, pretendia-se, não só, ajustar as normas penitenciárias à realidade sociopolítica e económica do país, como também, alinhar o quadro legal às directrizes internacionais sobre o tratamento de reclusos, com destaque para as recomendações da Declaração de Kampala (1996) e Regras Mínimas das Nações Unidas sobre o tratamento de reclusos (1957, 1977, 2015), facto que evidencia a preocupação do governo de Moçambique pelos direitos humanos e fundamentais da pessoa privada de liberdade. Trata-se de uma norma que confere uma relevância acentuada à educação escolar no rol de mecanismos de tratamento de reclusos no processo de reabilitação para a sua reinserção social. Por essa razão, os instrumentos legais produzidos e publicados após esta política colocam a educação escolar no lugar de destaque.

Na sequência desse marco histórico, para a concretização do Direito à educação em meio prisional, foi aprovado o Diploma Ministerial [DM] n.º130/2002, de 7 de Agosto, que cria a escola objecto desta pesquisa e outras no país, para leccionar 2.ºGrau do Ensino Primário, 1.ºCiclo do Ensino Secundário e promover a Alfabetização e Educação de Adultos. Este Diploma é até então, o único e principal instrumento normativo que assegura a efectivação da educação escolar no contexto penitenciário moçambicano. Pode se ler no preâmbulo desta norma que o fim da pena é de reabilitação e adaptação do recluso à vida em sociedade, através de criação de mecanismos apropriados, assegurando ao mesmo tempo, a formação técnico-profissional e o acesso à educação, a todos níveis.

Como se depreende da abordagem anterior, as directrizes do quadro legal destacam na componente reabilitação e reinserção social os processos formativos contínuos e profissionalizantes, tomando também em consideração as disposições contidas na Política Prisional de Moçambique (2002); Lei n.º3/2013, que cria o SERNAP; Regulamento Interno do SERNAP (2014); Código de Execução das Penas (2019) entre outras. Por exemplos, os artigos 49 e 50 do Código de Execução das Penas (2019) determinam que a escolha, concepção, organização e implementação de acções de formação e aperfeiçoamento profissional deve privilegiar áreas de maior procura no mercado de trabalho e atender às aptidões dos reclusos com soluções baseadas em módulos que permitam que o recluso transferido ou libertado continue e termine a sua formação noutra estabelecimento ou fora do meio Penitenciário.

Além disso, a educação escolar é assumida pela Política Prisional de Moçambique (2002), Código de Execução das Penas (2019) e outras, não só, como obrigação para aqueles que ainda não tem qualquer grau de ensino, mas também, como prioridade, para os jovens, com atenção especial a idade compreendida entre 16 a 21 anos. Na mesma direcção, a Lei n.º3/2013, que cria o SERNAP, à semelhança do Diploma Ministerial n.º130/2002, incorpora na sua estrutura orgânica os estabelecimentos de ensino para reclusos. Esta lei é consubstanciada pelo Decreto n.º63/2013, que aprova a estrutura orgânica do SERNAP, a qual dispõe no n.º 2 do artigo 50 que “os estabelecimentos de ensino do SERNAP compreendem: a Alfabetização e Educação de Adultos; Ensino Básico, Secundário Geral e Técnico Profissional, factos que mostram a preocupação do governo moçambicano pelo alargamento da rede escolar e profissionalização do ensino no contexto penitenciário.

Repare que em todos instrumentos normativos analisados nesta pesquisa, a educação profissional é tida como prioridade no tratamento de reclusos, definida no Decreto n.º18/2018, de 28 de Dezembro, que cria o actual Sistema Nacional de Educação [SNE], como o principal instrumento para a formação profissional da força de trabalho qualificada, necessária para o desenvolvimento económico e social do país. Contudo, embora a educação profissional no contexto penitenciário seja assumida como prioridade no plano nacional e internacional a sua efectivação está longe de se tornar realidade.

Sublinhe-se que a população prisional moçambicana é maioritariamente constituída por jovens (AMARAL, 2000; DE BRITO, 2002; NIQUICE, POLETTI; KOLLER, 2017, NIQUICE, 2013; 2016). Este facto é também confirmado nos estudos internacionais (De MAEYER, 2013; SARKIN, 2008). Por exemplo, a tese de Niquice (2016) realizada no contexto moçambicano, refere que 71% dos jovens encarcerados estavam na faixa dos

16-25 anos de idade. Relacionado a este facto, instrumentos normativos internacionais e nacionais recomendam a separação dos diferentes tipos de reclusos apontando a idade como um dos indicadores de separação (POLÍTICA PRISIONAL DE MOÇAMBIQUE, 2002; CÓDIGO DE EXECUÇÃO DAS PENAS, 2019; REGRAS DE BEIJING, 1985; REGRAS MÍNIMAS DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O TRATAMENTO DE RECLUSOS, 2015). É por isso que foi inaugurado em 2011, o Estabelecimento Penitenciário de Recuperação Juvenil de Boane, mais tarde legalizado através do DM n°207/2012, de 06 de Setembro, para acolher jovens de 16 a 21 anos de idade para fins educacionais e formação profissional (CÓDIGO DE EXECUÇÃO DAS PENAS, 2019), por ser o grupo propenso e vulnerável à delinquência juvenil. Todavia, esta unidade, até então a primeira e única prisão-escola de Moçambique desde a independência de 1975, não dispõe ainda de condições, ou seja, não contempla nas suas infra-estruturas salas de aulas para actividades formativas, contrariando os propósitos pelos quais foi criado. Isso significa que todos os reclusos jovens, de idades entre 16 a 21 anos transferidos para aquela unidade juvenil não têm acesso à educação escolar, ou seja, estão vedados do direito à educação.

Relacionado a essas vicissitudes, as Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos (2015), constituem um dos principais dispositivos internacionais na protecção dos direitos dos reclusos. Segundo esta norma “[...] a educação dos presos deve ser integrada ao sistema educacional do país, para que após a restituição da sua liberdade, possam continuar seus estudos sem maiores dificuldades. [...]” ([UNODC], 2015, p. 32-33). O mesmo sucede em Moçambique. A educação escolar no contexto penitenciário rege-se pelas normas do Sistema Nacional de Educação [SNE] vigente. É verdade que isso torna o quadro legal interno alinhado às directrizes internacionais. Todavia, o art. 46 do Código de Execução de Penas (2019), ao preceituar que o ensino escolar para os privados de liberdade deve orientar-se pelos mesmos métodos, programas e conteúdos aprovados pelo Ministério da Educação para os diversos níveis de escolaridade e condições em que é prestado aos cidadãos em liberdade, leva-nos a concluir que o ensino penitenciário moçambicano não leva em consideração as diferenças do meio e do contexto onde se insere, bem como as aspirações e necessidades educativas do seu público-alvo.

Em nosso entender, a organização do ensino preceituada no artigo 46 da norma citada, suscita dúvidas no que concerne ao alcance das metas por não diferenciar os objectivos educacionais do SNE dos objectivos da reabilitação penal. A nossa constatação não é primeira. Julião (2016, p. 36) chamou isso de “[...] experiências com propostas pedagógicas descontextualizadas da realidade do sistema prisional”. Este autor vai mais longe ainda ao esclarecer que grande parte das experiências de educação no sistema penitenciário segue um modelo tradicional de ensino regular para jovens e adultos encarcerados. “Geralmente, com poucas excepções, acabam levando para o cárcere experiências de educação implementadas extramuros. Ou seja, reproduz-se no cárcere uma escola padronizada que pouco dialoga com as especificidades dos seus sujeitos” (JULIÃO, 2016, p. 35-36).

Portanto, ainda que a educação esteja integrada ao sistema educacional do país, como recomendam as directrizes internacionais, é necessário que essa integração responda aos propósitos pelos quais as prisões se propõem a resolver. Ou como diz Piletti (2004), é fundamental que exista uma planificação de ensino que leve em consideração as

características socioeconómicas do meio ou contexto; características dos alunos; recursos da região e da escola; objectivos visados; conteúdos visados entre outros aspectos. Dito em outras palavras, é necessário “um investimento em uma proposta política e pedagógica que leve em consideração as particularidades, especificidades e características dos sujeitos em situação de restrição e privação de liberdade” (JULIÃO, 2016, p. 35), neste caso, jovens, adultos e idosos privados de liberdade.

Ademais, para assegurar o correcto funcionamento das escolas em meio penitenciário, o Regulamento Interno do SERNAP (2014) orienta que os estabelecimentos de ensino sejam regrados por regulamentos específicos próprios (art. 474, DM n.º159, 2014). Esta orientação pode ser encontrada também nas Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos (1955, 1957, 1977, 2015) e no artigo 4, do DM n.º130/2002, que cria a escola objecto desta pesquisa e outras no país. Contudo, apesar deste imperativo legal, não existe até então, nenhuma norma legal e/ou regulamento interno que oriente e regule de forma específica o processo educativo escolar no contexto penitenciário moçambicano.

E, por não pretendermos esgotar o assunto, realçamos que os documentos aqui analisados constituem os principais dispositivos legais que regem o sistema penitenciário moçambicano na actualidade, facto que permitiu agregar algumas balizas elucidativas sobre a organização do ensino no contexto penitenciário moçambicano. Esta análise mostrou o destaque que a educação escolar ocupa no processo de reabilitação para a reinserção social do condenado como prioridade das acções do governo de Moçambique. Portanto, a análise dos documentos permitem-nos concluir que o quadro legal do contexto penitenciário moçambicano é favorável para a implementação do ensino escolar, pois o seu conteúdo aglutina preceitos dos objectivos da reabilitação penal. Ou melhor, a forma como a organização escolar se dispõe, mostra-se alinhada aos propósitos e desafios que a execução penal se propõe resolver, que é educar e instruir jovens, adultos e idosos privados de liberdade para garantir a sua reabilitação e reinserção social. Contudo, o ensino implementado apresenta lacunas, em virtude de não dispor de instrumentos regulamentares e não levar em consideração as diferenças do meio e do contexto e em consequência disso, não responder as reais necessidades do seu público-alvo.

#### **4.2 Educação escolar no contexto penitenciário moçambicano**

A escola objecto desta pesquisa, situa-se no interior das instalações da então Cadeia Central de Maputo, actual Estabelecimento Penitenciário Provincial Maputo, localizado na província de Maputo, cidade de Matola, Bairro da Machava. Ela tem autonomia administrativa e funciona em instalações próprias, com base legal no Diploma Ministerial n.º130/2002, de 07 de Agosto. A escola subordina-se ao Ministério da Justiça representado pelo SERNAP, sob coordenação e supervisão pedagógica do Ministério da Educação. Tem 5 (cinco) salas de aulas espaçosas, constituídas por carteiras duplas que correspondem a 60 alunos, um quadro preto espaçoso, uma secretária e cadeira para o professor, e, do lado de fora, três casas de banho segmentadas para homens e mulheres, uma para os alunos e duas para a direcção da escola e professores. Todavia, contrariamente ao que se determina no art. 6 do Regulamento Geral de Ensino Básico [RGEB], aprovado pelo DM n.º46/2008, de 14 de Maio, as salas de aulas não tem equipamento específico para alunos com necessidades

educativas especiais, kit de material de primeiros socorros e a sua configuração não garante o acesso aos portadores de deficiência física, conforme dispõe o Regulamento de Construção e Manutenção dos Dispositivos Técnicos de Acessibilidade, Circulação e Utilização dos Sistemas dos Serviços Públicos à Pessoa Portadora de Deficiência, aprovado pelo Decreto n.º 53/2008, de 30 de Dezembro. A escola tem uma biblioteca pouco espaçosa, com livros que não respondem as necessidades didácticas da escola, sobretudo, no ensino básico e secundário geral do 2.º grau.

### **4.3 Processos de admissão e gestão escolar**

O processo de admissão dos alunos é baseado no princípio de gratuidade e obrigatoriedade de ensino com prioridade para reclusos que ainda não tenham qualquer grau de ensino e aos de idade inferior a vinte e um anos (ART. 47, LEI N.º 26, 2019). Porém, constata-se que a constituição das turmas é feita por jovens e adultos de todas as idades, sem distinção da moldura penal e o tipo de crime cometido, factos que violam o princípio de separação de reclusos previstos nos diversos instrumentos legais internacionais e nacionais (REGRAS MÍNIMAS DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O TRATAMENTO DOS RECLUSOS, 2015; REGRAS DE BEIJING, 1985; POLÍTICA PRISIONAL DE MOÇAMBIQUE, 2002; REGULAMENTO INTERNO DO SERNAP, 2014; CÓDIGO DE EXECUÇÃO DAS PENAS, 2019). Para citar alguns exemplos, as Regras de Beijing (1985) definem que os jovens em privação de liberdade devem ser separados dos adultos e encarcerados em estabelecimentos separados ou em partes separadas de um estabelecimento em que estejam adultos. A Política Prisional de Moçambique (2002), por sua vez, recomenda que os preventivos sejam separados dos condenados em função do sexo, idade, situação prisional, tipo de crime e pena aplicada. Sublinhe-se que esta medida evita sempre que possível que os estabelecimentos penitenciários se transformem em locais de troca ou partilha de experiências de experiências em matéria de crime.

### **4.4 Grelha curricular**

A grelha curricular para os níveis de escolaridade está estruturada em anos e/ou classe, ciclos de aprendizagem, áreas curriculares e disciplinas organizadas em função da abordagem do domínio específico de conhecimentos. Gohn (2006); Cascais e Terán (2014) afirmam que, a educação escolar tem um carácter metódico e requer a organização de vários tipos (inclusive a curricular), e usualmente divide-se em classe de conhecimento, disciplinas e sistematização sequencial das actividades. Nesse contexto, temos na Escola Secundária da EPPM a seguinte grelha curricular:

### i) Ensino Básico

Quadro 1 – Grelha curricular do ensino básico

Áreas/Disciplinas	Alfabetização e Educação de Adultos (AEA)		Ensino Primário do 2º Grau
	1º Ano	3º Ano	6ª e 7ª Classe
<b>Comunicação e Ciências Sociais;</b>	Literacia	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa, Línguas moçambicanas; Ciências Sociais, Inglês
<b>Ciências Naturais e Matemática;</b>	Numeraria	Matemática e Ciências Naturais	Ciências Naturais e Matemática,
<b>Actividades Práticas e Tecnológicas.</b>			Educação Visual, Ofícios e Educação Física; TIC's
<b>Disciplinas Opcionais</b>		Educação moral e Cívica	Educação moral e cívica,

Fonte: (Relatório da Escola do EPPM, 2020).

### ii) Ensino Secundário Geral do 1º Ciclo

Quadro 2 – Grelha curricular do ESG - 1º Ciclo

Área/disciplinas	1º Ciclo do ESG		
	8ª Classe	9ª Classe	10ª Classe
<b>I. Comunicação e Ciências Sociais</b>	Português, Inglês Geografia, História	Português, Inglês Geografia, História	Português, Inglês Geografia, História
<b>Disciplinas opcionais</b>	Línguas moçambicanas, Francês, Artes Cénicas (Escolhe uma no ciclo)	Línguas moçambicanas, Francês, Artes Cénicas (Escolhe uma no ciclo)	Línguas, Francês, Artes Cénicas (Escolhe uma no ciclo)
<b>II. Matemática e Ciências Naturais</b>	Matemática Biologia Química Física	Matemática Biologia Química Física	Matemática Biologia Química Física
<b>III. Actividades Práticas e Tecnológicas</b>	Ed. Física, Educação Visual	Ed. Física, Educação Visual	Ed. Física, Educação Visual
<b>Disciplinas profissionalizantes</b>	Agro-Pecuária	Noções de Empreendedorismo Agro-Pecuária	TIC's; Noções de Empreendedorismo Agro-Pecuária

Fonte: Plano curricular do ensino secundário geral, [PCESG], 2007.

### iii) Ensino Secundário Geral (ESG) - 2º Ciclo

Quadro 3 – Grelha curricular do ESG - 2º Ciclo

Áreas/Disciplinas	2º Ciclo do ESG	
	11ª Classe	12ª Classe
<b>Tronco Comum</b>	Português, Inglês, Introdução à Filosofia, Matemática, TIC's e Educação Física;	Português, Inglês, Introdução à Filosofia, Matemática TIC's Educação Física
<b>Disciplinas Profissionalizantes</b> (O aluno escolhe uma no ciclo)	Noções de Empreendedorismo, Introdução à Psicologia e Pedagogia, módulos técnico-profissionais.	Noções de Empreendedorismo, Introdução à Psicologia e Pedagogia, módulos técnico-profissionais.
<b>OPÇÃO A:</b> Comunicação e Ciências Sociais (Escolhe três disciplinas)	Geografia, História; Línguas moçambicanas; Francês	Geografia, História, Línguas moçambicanas, Francês
<b>OPÇÃO B:</b> Matemática e Ciências Naturais (O aluno escolhe três disciplinas)	Biologia; Química; Física; Geografia	Biologia; Química; Física; Geografia
<b>OPÇÃO C:</b> Artes Visuais e Cénicas (O aluno escolhe três disciplinas)	Desenho e Geometria descritiva, Educação Visual e Artes Cénicas	Desenho e Geometria descritiva Educação Visual e Artes Cénicas
<b>Total de disciplinas por opção</b>	10	10

Fonte: Plano curricular do ESG, (2007).

Os quadros 1, 2 e 3 acima, ilustram o currículo do SNE em vigor no país cuja implementação mostra lacunas, não só, no contexto penitenciário, como também fora dele. Só para exemplificar, na escola objecto deste estudo não são ministradas disciplinas de actividades práticas, tecnológicas, opcionais e profissionalizantes das grelhas apresentadas. Além disso, por motivos de segurança penitenciária e limitações tecnológicas da instituição, não são ministradas no Ensino Secundário Geral [ESG], disciplinas ou módulos de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) e Educação Física. Este cenário torna-se mais crítico ainda, em virtude de após a conclusão do 1º Ciclo do ESG, o aluno é orientado a escolher dentre as opções, A, B ou C, tomando em consideração a área de especialização que pretende seguir no Ensino Superior. Porém, na escola em análise, a opção A, é único grupo de disciplina ministrado. Isso significa que, ainda que o aluno tenha vocação ou inclinação para as opções, B ou C, é obrigado a seguir a opção A, por ser o único grupo possível.

Na mesma senda, o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral [PCESEG] (2007) do Sistema Nacional de Educação em Moçambique caracteriza o Ensino Secundário Geral [ESG] como enciclopédico e orientado para a continuação dos estudos no Ensino Superior, não respondendo assim às necessidades do mercado de trabalho e da sociedade moçambicana no geral e do mundo globalizado. Segundo esta caracterização, o ESG não desenvolve as competências necessárias, (1) para a inserção no mercado de trabalho; (2) criação de auto-emprego; e, (3) progressão noutros cursos especializados. O mesmo ocorre

no contexto penitenciário moçambicano, facto que contraria o n.º1 do artigo 49 do Código de Execução das Penas (2019), que diz que a escolha e organização de acções de formação e aperfeiçoamento profissional a realizar nos estabelecimentos penitenciários deve privilegiar áreas de maior procura no mercado de trabalho e atender-se às aptidões dos reclusos destinatários das acções formativas.

#### **4.5 O Corpo docente**

A escola secundária do EPPM é constituída por dois grupos de professores que totalizam 26, dos quais oito (08) do regime comum da carreira do professor em vigor em Moçambique, recrutados por via do concurso público para o ingresso no Quadro da Escola, e, dezoito (18) membros do SERNAP com funções da Guarda Penitenciária com formação em educação. Este facto conforma-se com a visão de Rego (2018); Cascais e Terán (2014) e Gohn (2006), para os quais a educação escolar requer um pessoal especializado. Todavia, parte destes professores não têm a formação psicopedagógica. E, diferentemente dos professores, do ramo da Guarda Penitenciária, os professores do regime comum, quando ingressam na carreira docente não beneficiam de nenhuma formação ou capacitação específica voltada à realidade, meio e contexto penitenciário. Este facto, na visão de Julião (2016), Pillete (2004) e Libânio (2006) pode contribuir para o fracasso escolar e comprometer os objectivos da execução penal. Por isso, quando se fala da educação no contexto penitenciário, Aguiar (2009, p. 115) chama atenção para “a necessidade de formação específica para os profissionais que dela se ocupam”.

#### **4.6 Efectivos prisionais e escolares**

Os efectivos prisionais e escolares do EPPM constituem um outro aspecto relevante nesta análise. Pois, dados colhidos no relatório da escola do EPPM (2020) apontam a existência de 2.768 reclusos, dos quais 2.062 condenados e 706 preventivos. Deste efectivo, 1.131 encontravam-se inscritos no início do ano nos diversos níveis de ensino escolar. Porém, verifica-se uma redução significativa dos efectivos escolares ao longo do ano resultantes de solturas por cumprimento da pena, transferências para brigadas de trabalhos nos Centros Abertos de Produção entre outros motivos. Isto é, dos 1.131 reclusos inscritos no início do ano, até ao princípio de Dezembro, tinham restado apenas 809 alunos.

Repare que a desistência ou abandono da escola por motivos de soltura ou transferências para outros estabelecimentos requer uma reflexão profunda. Pois, o n.º5, do artigo 46, do CEP (2019), determina que os Ministérios, da Justiça e de Educação, podem celebrar acordos para a frequência do ensino de cidadãos postos em liberdade após o cumprimento da pena. Além disso, o artigo 50 da mesma norma diz que a concepção e implementação dos programas de formação profissional devem privilegiar, sempre que possível, soluções baseadas em módulos susceptíveis de permitir ao recluso transferido ou liberto continuar a sua formação e terminá-la num outro estabelecimento Penitenciário ou fora dele. Portanto, estes dados permitem-nos concluir com base nas constatações de Aguiar (2009) e de Niquice (2016), que a educação penitenciária em Moçambique não é assumida como prioridade tanto por reclusos assim como por gestores penitenciários, podendo por via disso, “ser substituída por qualquer outra actividade” (AGUIAR, 2009, p. 112).

Voltando à questão dos efectivos, constata-se que dos 2.768 reclusos encarcerados no EPPM em 2020, apenas 1.131 encontravam-se inscritos nos diversos subsistemas de ensino. Todavia, a escola tem apenas 5 salas de aulas para leccionar todas modalidades de ensino, de Alfabetização e Educação de Adultos até a 12ª Classe do SNE. Cada sala de aulas tem capacidade para 60 alunos. Isso significa que a capacidade institucional é de 600 alunos distribuídos em dois períodos lectivos - de manhã e de tarde. Seguindo essa lógica, embora não seja foco desta pesquisa discutir a proporcionalidade entre reclusos matriculados e a capacidade da escola, mas, os dados permitem-nos, por um lado, concluir que os 1.131 reclusos inscritos nos diversos subsistemas de ensino representam o dobro da capacidade da escola. Por outro lado, os 1.131 reclusos inscritos equivalem a 40,86% do universo dos 2.768 encarcerados na Unidade, o que significa que cerca de 59,14% dos reclusos não tem acesso a educação escolar. Portanto, associar estes números às estatísticas apresentadas por Niquice (2013; 2016), em 60% na faixa etária dos 16-21 anos de idade e 80% na faixa etária dos 16-35 anos, concluímos que o universo de reclusos encarcerados no EPPM, na sua maioria jovens em idade escolar está muito acima das capacidades de oferta institucional.

#### **4.7 Assistência as aulas**

A turma assistida estava numa aula de preparação dos exames do fim do ciclo do ano 2020, caracterizado por constantes interrupções por motivos de Estado de emergência causada pela eclosão e propagação da COVID-19. O livro de turma registava vinte (20) alunos matriculados na 12ª classe. Contudo, estavam presentes na sala de aulas apenas doze alunos, dos quais, cinco (05) não eram reclusos. Destes, (1) uma era do sexo feminino, professora de alfabetização na mesma escola, os outros quatro (04) eram guardas penitenciários matriculados para concluir o nível médio de escolaridade. Na explicação do professor, ninguém mais faltava.

Isso significa que dos 20 reclusos inscritos na 12ª Classe no início do ano 2020, apenas 7 é que chegaram ao fim do ano. E, diante desta realidade, a pergunta que se coloca é: o que significa 7 reclusos no universo dos 2.862 que cumprem pena na Unidade objecto deste estudo? Este é apenas um exemplo a ilustrar. Como se pode constatar, é um panorama que mostra que apesar dos esforços envidados pelo governo na criação das condições para garantir a educação como um direito para todos, há fragilidade na implementação de medidas para o acompanhamento e retenção do aluno na escola com vista a dar-se o seguimento dos objectivos educacionais e da execução penal, motivados na maioria das vezes pelas transferências de reclusos para estabelecimentos penitenciários desprovidos de escolas, a exemplo do Estabelecimento de Recuperação Juvenil de Boane, Estabelecimentos distritais e Centros Abertos de Produção, localizados nos diversos distritos do país.

### **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objectivo deste artigo foi de analisar o processo educativo escolar no contexto penitenciário moçambicano, descrevendo seus pressupostos teórico-normativos, modos da sua organização, implementação, limites, desafios e perspectivas. Os resultados mostram que o quadro legal da educação no contexto penitenciário moçambicano registou reformas significativas que apontam que a sua organização está alinhada às directrizes internacionais

e aos propósitos e desafios que a execução penal se propõe resolver - educar e instruir jovens, adultos e idosos privados de liberdade para garantir a sua reabilitação e reinserção social; sendo por isso, bastante favorável para a implementação da educação escolar. Contudo, o ensino implementado apresenta lacunas no campo da sua implementação, pelo facto de não dispor, não só, dos instrumentos regulamentares que regulem as suas práticas, como também, de uma directriz normativa e curricular nacional que atende às especificidades, particularidades, perfis, características e suas reais necessidades. O ensino é basicamente orientado para o ensino geral e, em virtude disso, não proporciona habilidades e potencialidades para áreas de maior procura no mercado de trabalho conforme dispõem as normas que regem o sistema prisional moçambicano (RESOLUÇÃO N°65, 2002; DM N°130, 2002; LEI N°26, 2019).

Estes resultados devem ser gradualmente melhorados para responder aos propósitos que a execução penal se propõe e permitir que após o cumprimento da pena o recluso tenha acesso ao emprego ou a continuação dos seus estudos, tornando-se cidadãos respeitadores das normas de convivência social. Dito por outras palavras, a educação no contexto penitenciário deve ser vista e encarada na perspectiva dos direitos humanos. Um direito reservado a todas as pessoas, independentemente da sua situação económica, política ou social, seja recluso ou não. Uma educação para toda a vida e todas as idades, com currículos que atendam às especificidades, necessidades e características dos seus sujeitos - jovens, adultos e idosos privados de liberdade, facto que impõe o desafio da necessidade de se submeter todos educadores penais á formações contínuas contextualizadas às especificidades do trabalho educativo em ambiente de privação de liberdade.

Os resultados da pesquisa sugerem, em linhas gerais, a necessidade de se reconhecer as diferenças do meio, do contexto e do público-alvo. É, verdade que a escolarização de reclusos deve estar integrada no sistema educacional vigente no país para garantir a continuação dos estudos após o cumprimento da pena (REGRAS MÍNIMAS DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O TRATAMENTO DOS RECLUSOS, 1957, 1977, 2015). Porém, isso só não basta, é necessário que essa educação responda aos objectivos visados e as reais necessidades do seu público-alvo. Assim sugerimos que seja criada, a) uma directriz normativa e curricular nacional para o contexto penitenciário moçambicano como política pública de educação que atendam às especificidades, necessidades, perfil e características dos jovens, adultos e idosos privados de liberdade; b) Sejam criadas normas específicas ou Regulamento Interno que regulem e orientem a organização e implementação do processo educativo escolar no contexto penitenciário; c) Sejam envidados esforços para introdução do ensino técnico profissional que priorize áreas de maior procura no mercado de trabalho conforme dispõe o Código de Execução Penal (2019) e outros instrumentos normativos e que sejam promovidos no contexto penitenciário debates e pesquisas científicas sobre temas concernentes a execução penal que favoreçam melhorias às experiências e práticas penitenciárias.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR A. **Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade: perspectivas e desafios**. Belo Horizonte, Brasil: Univ. Fumec, n.º7, p. 101-121, 2009. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia//ar>
- AGUM, R, RICARDO., P; MENEZES M. **Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão**. Revista Agenda Política | Vol.3 – n.2, 2015.
- AMARAL, A. D. **O sistema Prisional em Moçambique**. PNUD – Programa de apoio ao sector da justiça. Maputo, 2000.
- BENEDITO, A.; MENEZES, D. F. N. **Políticas públicas de inclusão social: o papel das empresas**. Revista Ética e Filosofia Política – Nº 16 – Volume 1, 2013.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. **Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology**, [S.L], pp. 77–101, 2006. doi: 10.1191/1478088706qp063oa, acessado em: 23 de Abril de 2020.
- CASCAIS M. G. A.; TERÁN A. F. **Educação formal, informal e não formal na educação em ciências**. Ciência em tela. Volume 7, 2014.
- DE MAEYER, M. **A Educação na Prisão não é uma Mera Actividade**. Brasil: Educação & Realidade, Porto Alegre v. 38, n. 1, 2013. p. 33-49. Disponível em <http://www.scielo.br/j/adreal/a/dh4zJZ6tdWTRQmMRGDY3S/?LANG=PT#>
- BRITO, Luís de. **Os Condenados de Maputo**. Programa PNUD de Apoio ao Sector da Justiça. Maputo: CEIDIMA, 2002.
- JESUS S. N. DE. **Estratégia para motivar os alunos**. Educação, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 21-29, 2008.
- SILVA, M. A Da. **A técnica da observação nas ciências humanas**, Goiânia, v. 16, n.2, p. 413-423, 2013.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª Ed., São Paulo: Editoras Atlas,1999.
- GOHN M. G., **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ. Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, 2006.
- GRACIANO M. **Educação também é Direito Humano**. São Paulo: Acção Educativa, 2005.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**. Disponível em <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

ESCRITÓRIO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE DROGAS E CRIMES [UNODC], 2015. **Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos** (Regras de Nelson Mandela). Disponível em [http://reformatar.co.mz/documentos-diversos/nelson\\_mandela\\_rules-p-ebook/view](http://reformatar.co.mz/documentos-diversos/nelson_mandela_rules-p-ebook/view)

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução de Dante Moreira Leite. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

GODOY A. S. **Pesquisa qualitativos tipos fundamentais**. v. 35, n.3, p, 20-29. São Paulo: Revista de Administração de Empresas, 1995.

HAYDT, R. C. C. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Edição Ática, 2011.

JULIÃO, E. F., **Escola na ou da prisão?** v. 36, n. 98, Campinas: Cedes, p. 25-42, 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/ccedes/a/tQrmp78mcFp47TrN4qhhtHm/abstract/?long=pt>

LAVILLE, C.; DIONNE J. **A construção do saber: Manual de metodologia em ciências humanas**. São Paulo: Editoras UFMG, 1999.

LIBÂNEO J. C. **Didática**. São Paulo: editora Cortez, 2006.

LIMA R. B. **Manual de Processo Penal**. Volume Único. 4ª Edição, Salvador- Bahia. Editora Juspodivm, 2016.

LÜDKE, M., e ANDRÉ M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A; Lakatos, E. M. **Técnicas de pesquisa: planificação e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA INSTITUTO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (INDE) **Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) — Documento Orientador, Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação**, Maputo: Imprensa Universitária, UEM, 2007.

NIQUICE, F. L. A. **Características biossociodemográficas, motivações do comportamento infractor, e perspectivas de futuros de jovens em situação de situação de reclusão na cidade de Maputo** (Dissertação de mestrado). Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-Brasil, 2013. Disponível em <http://pesquisa.bvsalud/portal/resource/pt/biblio-896943>

NIQUICE, F.L.A.; DAMÁSIO, B. F.; POLETTO, M.; KOLLER, S. H. **O perfil de Jovens da Cidade em situação de reclusão.** In Revista Científica da ACIPOL, Edição 1, Maputo, 2018. pp. 68-83.

ONOFRE, E, M, C.; JULIÃO E. F. **A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas.** v. 38, n.1, Porto Alegre: Educação & Realidade, p. 51-69, 2013. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/30703>

Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura [UNESCO], Declaração de Hamburgo e Agenda para o futuro, 1999. in: **Conferência internacional sobre educação de adultos, Declaração de Hamburgo: Agenda para o futuro.** Disponível em [http://unesdoc.unesco.org/ark:/4822/pf0000116114\\_por](http://unesdoc.unesco.org/ark:/4822/pf0000116114_por)

PEREIRA, A. **A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas.** V. 10, Uberlândia: Rev. Ed. Popular, 2011. p. 38-55. Disponível em <http://doi.org/10.14393/rep-2011-20214>

PEREIRA A. **A Educação em Prisões e a formação dos profissionais do sistema prisional: uma análise a partir dos Planos Estaduais de Educação em Prisões.** Brasil: Revista de artes e Humanidades, 2018.

PILETTE, C. **Didáctica Geral**, 23ª edição, Editora Ática. São Paulo, 2006.

**Plano Estratégico da Educação**, [PEE], 2012-2019, (Junho, 2012), Aprovado pelo Conselho de Ministros. Maputo, Moçambique, 2004.

REGRAS DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A PROTECÇÃO DOS JOVENS PRIVADOS DE LIBERDADE NewYork: UnitedNations, 1985. Retirado em <http://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/beijingrules.pdf> acessado em 12 de Agosto de 2021.

REGO A. M. X. **Educação: concepções e modalidades.** Scientia Cum Industria, V. 6, N. 1, 2018. PP. 38 - 47.

ROOIJ B. V. **Bringing Justice to the Poor, Bottom-up Legal Development. Cooperation.** [s. l], Hague Journal on the Rule of Law, pp 286-318, 2012.

SOARES, C. P. G. **Primeira Escola Prisional do Ceará: a avaliação da aprendizagem dos alunos privados de liberdade.** Dissertação. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2015.

SARKIN J. **Prisões na África: uma avaliação da perspectiva dos direitos humanos.** São Paulo: SUR - Revista internacional de direitos humanos, 2008.

SOARES, P. C. G.; VIENA T. V. **O papel da escola na prisão: o ponto de vista dos privados de liberdade.** Rev. Humanidades, Fortaleza, v. 32, n. 2, p. 139-147, 2017.

THE KAMPALA DECLARATION ON PRISON CONDITIONS IN AFRICA AND PLAN OF ACTION (1996). Disponível em <https://www.penareform.org/uploads>.

Estabelecimento Penitenciário Provincial de Maputo, [EPPM], (2019).

Ventura, M. M. **o estudo de caso como modalidade de pesquisa**. Rev SOCERJ, 2007. 20(5): 383-386. Disponível em [http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007\\_05/a2007\\_n05\\_art10.pdf](http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_n05_art10.pdf)

### **Legislação:**

Moçambique. Diploma Ministerial nº130/2002, de 07 de Agosto. **Cria as escolas secundárias das Cadeias Centrais de Maputo e Beira, bem como das Penitenciárias industriais e agrícolas de Nampula, Chimoio e Mabalane e do Centro de Reclusão Feminina de Ndlavela**. Boletim da República, I Série - Número 36.

Moçambique. Resolução nº 65/2002, de 27 de Agosto. **Aprova a Política Prisional e Estratégia da sua Implementação**. I série, nº 34.

República de Moçambique. Diploma Ministerial nº46/2008, de 14 de Maio, **aprova o Regulamento do Ensino Básico**, I Série - Número 20.

Moçambique. Decreto n.º53/2008, de 30 de Dezembro, que **aprova o Regulamento de Construção e Manutenção dos Dispositivos Técnicos de Acessibilidade, Circulação e Utilização dos Sistemas dos Serviços Públicos à Pessoa Portadora de Deficiência ou de Mobilidade Condicionada, especificações técnicas e o uso do Símbolo Internacional de Acesso**, I – Série, nº52.

Moçambique. Diploma Ministerial nº207/2012 de 06 de Setembro. **Cria o Estabelecimento Penitenciário de Recuperação Juvenil de Boane**. Boletim da República, Maputo, 22 de Junho de 2011, I Série - Número 36.

Moçambique. Lei nº3/2013 de 16 de Janeiro de 2013, **cria o Serviço Nacional Penitenciário**. Boletim da República, Maputo, I Série - Número 5.

Moçambique. Diploma Ministerial nº159/2014, de 29 de Setembro, **aprova o Regulamento Interno do SERNAP**, I Série - Número 20.

Moçambique. Lei nº1/2018, de 12 de Junho. **Aprova a Constituição da República de Moçambique**, de 12 de Junho de 2018. Boletim da República, I Série - nº 115.

Moçambique. Lei nº18/2018, de 28 de Dezembro, **estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique**, I Série - Número 254.

Moçambique. Lei nº 26/2019, de 27 de Dezembro. **Aprova o Código de Execução de Penas**. Boletim da República, I Série - Número 250.