



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**A EDUCAÇÃO NAS PRISÕES: UM ESTUDO SOBRE A PERSPECTIVA DE
EMANCIPAÇÃO HUMANA**

GUSTAVO TASONIERO

CASCADEL – PR
2018



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**A EDUCAÇÃO NAS PRISÕES: UM ESTUDO SOBRE A PERSPECTIVA DE
EMANCIPAÇÃO HUMANA**

GUSTAVO TASONIERO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: História da Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Orientador(a):
Prof^(a). Dr^(a). Aparecida Favoreto.

CASCADEL - PR
2018

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Tasoniero, Gustavo

A Educação nas Prisões : Um Estudo sobre a Perspectiva de Emancipação Humana / Gustavo Tasoniero; orientador(a), Prof^a Dr^a Aparecida Favoreto, 2018.
163 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Emancipação. 2. Ressocialização. 3. Sistema Prisional.
4. EJA. I. Favoreto, Prof^a Dr^a Aparecida. II. Título.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná


Campus de Cascavel CNPJ 78680337/0002-65
 Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110
 Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná



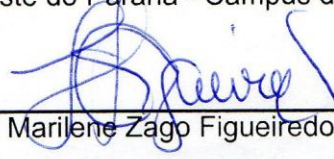
GUSTAVO TASONIERO

A EDUCAÇÃO NAS PRISÕES: UM ESTUDO SOBRE A PERSPECTIVA DE EMANCIPAÇÃO HUMANA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa História da Educação, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:


 Orientador(a) - Aparecida Favoreto


Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)


 Ireni Marilene Zago Figueiredo

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)


 João Carlos da Silva

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)


 Elma Julia Gonçalves de Carvalho

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Cascavel, 17 de agosto de 2018

*À mulher da minha vida Renata, sem você nenhuma conquista valeria a pena.
Aos meus filhos, Luís Gustavo e Fabio Luís: meus maiores mestres e alunos.*

AGRADECIMENTO

A Professora Dra. Aparecida Favoreto, de quem tive o privilégio de ser orientando, pelas palavras de incentivo e intervenções enriquecedoras, pelos exemplos de conhecimento e dedicação, de responsabilidade e firmeza.

A todos (as) os (as) professores (as) do Mestrado, em especial aos professores Doutores Ireni Marilene Zago Figueiredo e João Carlos da Silva, que participaram da minha banca de qualificação, e me presentearam com valiosas contribuições, apontando caminhos.

A Professora Dra. Elma Júlia Gonçalves de Carvalho, que gentilmente compôs a banca examinadora da qualificação desta dissertação, contribuindo imensamente para as reflexões presentes neste trabalho;

À Sandra, secretária do Mestrado em Educação da UNIOESTE, que em um exemplo de competência e dedicação, sempre fez mais do que suas atribuições.

Aos colegas do Mestrado, em especial aos da linha de pesquisa em História da Educação, pelo convívio e trocas de experiências.

À direção da escola onde trabalho, pela amizade e apoio constantes.

Aos amigos da escola, pela presença, incentivo e votos de confiança.

Aos meus alunos, sujeitos de minha pesquisa, mas, principalmente, sujeitos do meu aprendizado como professor e pesquisador.

Aos meus irmãos, André e Eduardo, que de uma forma ou de outra sempre me estimulam a ir além e a me dedicar cada vez mais aos estudos, seja pelo apoio ou pelo desafio.

Aos meus pais, Marta e Mercildo, tudo o que sou devo a vocês. Amor incondicional.

À Renata, minha amada esposa, amiga e conselheira, pelo enorme incentivo e muitas contribuições, em todas as horas e em todos os lugares.

“Costuma-se dizer que ninguém conhece verdadeiramente uma nação até que tenha estado dentro de suas prisões. Uma nação não deve ser julgada pelo modo como trata seus cidadãos mais elevados, mas sim pelo modo como trata seus cidadãos mais baixos”

NELSON MANDELA – Long Walk to Freedom, Little Brown, Londres: 1994.

TASONIERO, Gustavo. **A Educação nas Prisões: um estudo sobre a perspectiva de Emancipação Humana**. 2018. Nº 163. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: História da Educação – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2018.

RESUMO

O trabalho aqui apresentado focalizou a análise da prática educacional presente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Sistema Prisional Brasileiro, tendo como recorte o contexto educacional o Sistema Penitenciário do Estado do Paraná no período de 2012 a 2017. O projeto de Educação Escolar para as penitenciárias brasileiras traz em seu bojo a pretensão de ressocializar os apenados por intermédio de uma educação emancipatória, que os desenvolva cognitivamente e socialmente. Nesse sentido, os documentos oficiais sobre a Educação nos presídios afirmam e ressaltam o caráter emancipador da educação. Contudo, observando a realidade prisional, verifica-se que a educação escolar é relegada a um segundo plano, as relações de trabalho e sociais mantêm uma prática autoritária, alienante e, por vezes, degradante, enquanto que os dados relativos à ressocialização apontam um fracasso, visto que, os índices de reincidência alcançam entre 70 à 80% no Brasil. De acordo com dados do Infopen (2015), no prazo de 5 anos apenas 20% a 30% dos ex-detentos não retornaram aos presídios. Com o propósito de compreender os limites e as possibilidades de haver uma educação emancipatória nos espaços de privação de liberdade, em uma análise contrastiva, buscou-se analisar o que dizem os documentos oficiais sobre a Educação Emancipatória e a prática educacional no interior dos presídios paranaenses. Com base em fontes bibliográficas e documentais, examinamos os fundamentos teóricos, históricos e legislativos da punição penal e da Educação Prisional, bem como, as diferentes concepções de educação emancipatória, entre as quais a que é apresentada nos documentos que orientam a EJA como modalidade de ensino no Sistema Prisional. Por meio de uma reflexão histórica, buscou-se compreender o processo de implementação da educação no sistema prisional brasileiro, em específico, o paranaense. Para tanto, investigamos a EJA prisional em relação ao processo de desenvolvimento produtivo da sociedade contemporânea e à constituição do sistema educacional brasileiro. Dessa forma, organizamos um estudo das categorias constitutivas dos processos sociais, com as quais buscamos problematizar como o presídio reproduz as contradições da sociedade capitalista, verificando, com isso, os limites de uma educação emancipatória. Por fim, compreendendo a educação emancipatória não apenas como direito, mas como princípio de humanização, destaca-se que o sistema educacional nas prisões no Estado do Paraná, apesar dos estigmas e contradições, desempenha um papel de grande relevância.

PALAVRAS-CHAVE: Emancipação; Ressocialização; Sistema Prisional; EJA.

TASONIERO, Gustavo. **Prison Education: A Study on the Perspective of Human Emancipation**. 2018. No. 163. Dissertation (Master in Education). Graduate Program in Education. Area of concentration: Society, State and Education, Line of Research: History of Education - State University of Western Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2018.

ABSTRACT

The work presented here focused on the analysis of the educational practice present in the Education of Young and Adults (EJA) of the Brazilian Prison System, having as a cut the educational context of the Paraná State Penitentiary System in the period from 2012 to 2017. The School Education Project for the Brazilian penitentiaries brings in the ambition the intention of ressocializar the distressed by means of an emancipatory education, that develops them cognitive and socially. In this sense, the official documents on Education in prisons affirm and emphasize the emancipatory character of education. However, in view of prison reality, it is found that school education is relegated to the background, labor and social relations maintain an authoritarian, alienating and sometimes degrading practice, while data on re-socialization point to failure, since recidivism rates reach 70-80% in Brazil. According to Infopen (2015) data, within five years only 20-30% of former detainees have not returned to prisons. With the purpose of understanding the limits and possibilities of emancipatory education in the areas of deprivation of liberty, in a contrastive analysis, we sought to analyze what the official documents on Emancipatory Education and educational practice say within the prisons of Paraná. Based on bibliographic and documentary sources, we examine the theoretical, historical and legislative foundations of criminal punishment and Prison Education, as well as the different conceptions of emancipatory education, among which is presented in the documents that guide the EJA as a modality of teaching in the Prison System. Through a historical reflection, we tried to understand the process of implementation of education in the Brazilian prison system, in particular, the Paraná. To do so, we investigated the prison EJA in relation to the productive development process of contemporary society and to the constitution of the Brazilian educational system. Thus, we organize a study of the constitutive categories of social processes, with which we seek to problematize how the prison reproduces the contradictions of capitalist society, thereby verifying the limits of an emancipatory education. Finally, understanding emancipatory education not only as a right, but as a principle of humanization, it is emphasized that the educational system in prisons in the State of Paraná, despite stigmas and contradictions, plays a very important role.

KEY WORDS: Emancipation; Ressaliation; Prison system; EJA

LISTA DE ABREVIATURAS

ADI: Ação Direta de Inconstitucionalidade.
APACRIM: Associação Paranaense dos Advogados Criminalistas.
APP Sindicato: Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná.
CEE: Conselho Estadual de Educação.
CEEBJA: Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos.
CES: Centro de Estudos Supletivos.
CFE: Conselho Federal de Educação.
CNE: Conselho Nacional de Educação.
CONFINTEA: Conferência Internacional de Educação de Adultos.
CNJ: Conselho Nacional de Justiça.
CNPCP: Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária.
COPEN: Conselho Estadual Penitenciário.
DEPEN: Departamento Penitenciário Nacional.
DITEC: Diretoria de Tecnologias Educacionais.
EJA: Educação de Jovens e Adultos.
EPEJAs: Encontros Paranaenses de EJA.
FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.
INFOPEN: Sistema Integrado de Informação Penitenciária.
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
LEP: Lei de Execução Penal.
MEC: Ministério da Educação e da Cultura.
NAES: Núcleos Avançados de Ensino Supletivo.
NRE: Núcleo Regional de Educação.
OAB: Ordem dos Advogados do Brasil.
OEI: A Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura.
ONU: Organização das Nações Unidas.
PACs: Postos Avançados dos CEEBJAS.
PAS: Programa de Alfabetização Solidária.
PBA: Programa Brasil Alfabetizado.
PDI-Cidadania: Programa para o Desenvolvimento Integrado.
PEC: Penitenciária Estadual de Cascavel.
PEESP: Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional.
PFCAT: Penitenciária Federal em Catanduvas.
PIC: Penitenciária Industrial de Cascavel.
PIDESC: Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.
PRONASCI: Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania.
SECAD: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
SEED: Secretaria de Estado da Educação.
SEJU: Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos.
STF: Supremo Tribunal Federal.
STJ: Superior Tribunal de Justiça.
UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O PRESÍDIO: AS PENAS DE PRISÃO, O CRIME, A RESSOCIALIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA	23
2.1 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA PENA DE PRISÃO	24
2.1.1 Vingança Privada	25
2.1.2 Vingança Divina	28
2.1.3 Vingança Pública.....	28
2.1.4 Período Humanitário	29
2.1.5 Período Criminológico ou Científico	31
2.1.6 Nova Defesa Social.....	32
2.2 O CRIME	35
2.3 RESSOCIALIZAÇÃO	40
2.4 EMANCIPAÇÃO HUMANA.....	44
3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SISTEMA PRISIONAL: PERSPECTIVA HISTÓRICA INTERNACIONAL E NACIONAL.....	56
3.1 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO	56
3.2 AS DETERMINAÇÕES DA LEI DE EXECUÇÃO PENAL (LEP) – BREVE HISTÓRICO.....	77
3.2.1 Projeto do Código Penitenciário de 1933	84
3.2.2 O Anteprojeto do Código Penitenciário de 1957	86
3.2.3 O Anteprojeto do Código Penitenciário de 1963	87
3.2.4 O anteprojeto do Código Penitenciário de 1970.....	90
3.2.5 Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 – Institui a Lei de Execução Penal ..	91
3.3 AS DIRETRIZES NACIONAIS PARA A OFERTA DE EDUCAÇÃO NOS ESTABELECIMENTOS PENAIS	98
4 A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL DO PARANÁ.....	104
4.1 O Sistema Carcerário no Estado do Paraná: outros limites.....	115
4.2 Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná e os limites da educação prisional no Estado	107
4.3 A Educação nos presídios do Paraná – apesar dos limites, as possibilidades... ..	140
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	150

1 INTRODUÇÃO

As prisões são espaços complexos, onde se acumulam as mais diversas dificuldades sociais, dentre as quais destacam-se as ligadas ao campo educacional, como o analfabetismo, problemas de aprendizagem, defasagem escolar e etc. Em contrapartida, transformar o espaço prisional em um espaço educativo que possibilite a ressocialização e a emancipação das pessoas presas tem sido um discurso recorrente por parte do Estado e de suas políticas públicas.

A motivação para esta pesquisa surgiu da experiência acumulada ao longo de sete anos de atuação como professor de História junto ao CEEBJA¹ Wilson Antônio Neduziak² – que atende a Penitenciária Industrial de Cascavel (PIC), Penitenciária Estadual de Cascavel (PEC) e Penitenciária Federal de Catanduvas (PFCAT). Neste período de atuação, diante da realidade prisional, questionou-se sobre os limites e possibilidade de ressocialização e/ou de emancipação humana dos apenados³, conforme preveem os documentos legais, tais como: o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (Decreto 7626/2011) e o Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná (2015). Para fins deste estudo, direcionamos nossa atenção para a realidade do Sistema Penal do Estado do Paraná. Nesta perspectiva, traçando uma análise contrastiva, buscou-se analisar o que dizem os documentos oficiais sobre a Educação Emancipatória com o contexto educacional das instituições prisionais do Estado, tendo como recorte a PIC, nos anos de 2012 a 2017.

A PIC foi destinada aos presos do sexo masculino condenados para cumprir sua pena em regime fechado. Ela foi construída na estrada vicinal à BR 277, Km 579, no Bairro Centralito, em Cascavel – PR e foi inaugurada no dia 22 de fevereiro de 2002, com área total de 120.999,65 m², com 7.177 m² de área construída, com capacidade para 360 presos, alojados em cubículos projetados para 03 presos, dispostos em 05 galerias, comportando cada galeria a somatória de 72 presos. Possui 04 pátios de solários e 01 (uma) quadra sócio esportiva. Há um bloco de

¹ CEEBJA: Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos.

² O CEEBJA Wilson Antônio Neduziak foi criado em 07 de março de 2012. Desde 2002 os presos recebem atendimento educacional pelo CEEBJA Joaquina Mattos Branco.

³ Apenado: indiciado condenado em processo penal e que cumpre regularmente a sanção afliativa em estabelecimento penal (SOIBELMAN, 1973, p. 526).

prédios onde funcionam os Canteiros de Trabalho⁴, destinados às atividades laborais. Em outro bloco, o espaço que era usado como Canteiro de Trabalho, recebeu algumas adaptações físicas para alocar em torno de 06 salas de aula, melhorando o espaço que era de apenas 4 salas de aula e 01 (uma) biblioteca.

No contexto da educação prisional, a questão problema que norteou nossa pesquisa concentra-se no fato de que os documentos oficiais que orientam o ensino nos espaços de privação de liberdade, afirmam e ressaltam o caráter emancipador da educação. Entretanto, como uma prática social cerceadora, alienante e, por muitas vezes, degradante, pode contribuir para a ressocialização, humanização e emancipação da pessoa presa? Neste mesmo sentido, os dados relativos aos resultados atingidos no propósito de ressocialização do preso, mostram que estes não condizem com a teoria proposta. De acordo com o relatório de pesquisa sobre a *Reincidência Criminal no Brasil (2015)*, “a população carcerária no Brasil cresceu 83 vezes em setenta anos” (p. 10). O número de pessoas condenadas no sistema prisional passou de “3.866 pessoas em 1938 para 321.014 em 2009” (p. 10). Ainda, segundo o relatório, se considerarmos que 38% da população carcerária se encontra em situação provisória, isto é, sem condenação, “a realidade adquire contornos ainda mais dramáticos: o Brasil possuía, em 2012, 515.482 pessoas presas para apenas 303.741 vagas, *déficit* de 211.741 vagas.” (p. 10). Na PIC os dados relativos aos anos de 2012 a 2017 mostram que de uma média de 366 presos cerca de 11,80% retornam ao presídio⁵.

No que se refere à perspectiva educacional, destacamos o apontamento da Resolução Nº- 03, de 11 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais de ensino:

⁴ De acordo com o site do Departamento Penitenciário do Paraná (DEPEN), Canteiro de Trabalho é todo espaço interno ou externo ao perímetro dos estabelecimentos penais, sob administração do sistema penal do estado, de entidades públicas ou privadas, onde é possível alocar mão de obra do apenado. Existem 466 canteiros de trabalho no Paraná, onde 2.987 presos trabalham, representando apenas 20,92% do total de pessoas presas. Fonte: <http://www.depen.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=237> e <http://www.depen.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=139>. Acesso 17 de Fevereiro de 2017.

⁵ Esses dados foram compilados por SOUZA (2016) no trabalho de mestrado intitulado *A educação escolar como fator de reabilitação social do aprisionado: um estudo de caso na Penitenciária Industrial de Cascavel*.

[...] garantir a qualidade da oferta da educação nas prisões, com base nos fundamentos conceituais e legais da educação de jovens e adultos, bem como os paradigmas da educação popular, calcada nos princípios da autonomia e da emancipação dos sujeitos do processo educativo (BRASIL, 2009, p.5).

Além disso, o próprio Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná (PEESP, 2015) preconiza que a Secretaria de Estado da Segurança Pública e Administração Penitenciária (SESP/PR), por meio da Coordenação de Educação, Qualificação e Profissionalização de Apenados (DEPEN), tem como objetivo oportunizar:

[...] uma educação que atenda as demandas e especificidades da população carcerária, numa perspectiva emancipadora, tendo como horizonte a (re)inserção social, a promoção da formação humanizada e o resgate da cidadania, [...] bem como promover a inserção dessas pessoas nas modalidades de educação ofertadas (PARANÁ, 2015, p. 54- 55).

Em suma, a Educação na Prisão, traz em seu bojo teórico a pretensão de ressocializar os sujeitos aprisionados, excluídos e marginalizados, almejando alcançá-la, por meio de uma educação emancipadora, que os desenvolva cognitivamente e socialmente.

A Educação é um direito humano essencial, estando previsto na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205:

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p.160).

No artigo 208, fica estabelecido o dever do Estado na garantia do Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurando, inclusive, “sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, p. 160).

No âmbito da prisão, o direito à educação para os jovens e adultos da sociedade brasileira em situação de privação de liberdade torna-se fundamental na construção de um projeto de ressocialização e reintegração à sociedade. Nessa perspectiva, as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação nas Prisões, embasada na Constituição de 1988 e na LEP, ressalta no Parecer nº 4 de 2010 que:

[...] o direito à educação para os jovens e adultos em situação de privação de liberdade é um direito humano essencial para a realização da liberdade e para que esta seja utilizada em prol do bem comum. Desta forma, ao se abordar a educação para este público é importante ter claro que os reclusos, embora privados de liberdade, mantêm a titularidade dos demais direitos fundamentais, como é o caso da integridade física, psicológica e moral. O acesso ao direito à educação lhe deve ser assegurado universalmente na perspectiva acima delineada e em respeito às normas que o asseguram (BRASIL, 2010, p. 11).

Anterior a isso, o Congresso das Nações Unidas sobre a Prevenção do Crime e o Tratamento dos Delinquentes, realizado em Genebra em 1955, alavancou a elaboração de documentos que foram, mais tarde, aprovados pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas através das resoluções nº 663 C (XXIV), de 31 de Julho de 1957 e nº 2076 (LXII), de 13 de Maio de 1977, as quais já previam garantias específicas à educação das pessoas presas e também à recuperação dos presos submetidos ao cumprimento de penas privativas de liberdade de forma adequada.

Dispõe a Regra Mínima da ONU de maio de 1977 no item n.º77 sobre Educação Prisional:

- 1) Devem ser tomadas medidas no sentido de melhorar a educação de todos os reclusos que daí tirem proveito, incluindo instrução religiosa nos países em que tal for possível. A educação de analfabetos e jovens reclusos será obrigatória, prestando-lhe a administração especial atenção.
- 2) Tanto quanto for possível, a educação dos reclusos deve estar integrada no sistema educacional do país, para que depois da sua libertação possam continuar, sem dificuldades, a sua educação (ONU, 1955, s/p).

Atualmente, para a educação em instituições penais, são reconhecidos como documentos direcionadores aqueles expressos na *Declaração Mundial de Educação para Todos*, acordada na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia), em 1990; na *Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos*, resultante da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, em 1997 (Alemanha); no Fórum de Educação para Todos, realizado em Dakar em 2000 e no documento *Metas para o Desenvolvimento do Milênio* da ONU, datado de 2000.

Na *Declaração de Hamburgo*, a discussão sobre o direito à educação das pessoas privadas de liberdade, reitera categoricamente a “preocupação de estimular oportunidades de aprendizagem para todos, incluindo os afastados e os excluídos” (UNESCO, 1999, p.23). No entendimento da Declaração, a educação seria uma das formas de se atingir os objetivos da Educação para Todos, de forma que toda:

[...] criança, jovem e adulto têm o direito humano de beneficiar-se de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades (UNESCO, 2001, p. 8).

Na seção *Agenda para o Futuro da Educação de Adultos*, aprovada na *Declaração de Hamburgo* de 1997, reconhecesse-se a Educação como direito para todos os adultos. O Tema VIII, item 47, prevê que o Estado deve, constantemente, estar:

- a) Informando os presos sobre as oportunidades de ensino e de formação existentes em diversos níveis, e permitindo-lhes o acesso a elas;
- b) Elaborando e pondo em marcha, nas prisões, amplos programas de ensino, com a participação dos detentos, a fim de responder as suas necessidades e aspirações em matéria de educação;
- c) Facilitando as ações das organizações não-governamentais, dos professores e dos outros agentes educativos nas prisões, permitindo, assim, aos detentos o acesso as instituições educativas, estimulando as iniciativas que tenham por fim conectar os cursos dados na prisão com os oferecidos fora dela (UNESCO, 1999, p. 52-53).

A *Declaração de Hamburgo* propunha a elaboração e a implementação de programas de educação com a participação dos aprisionados, a fim de responder a suas necessidades de aprendizagem. Também previa que organizações não-governamentais, professores e outros responsáveis por atividades educativas trabalhassem nas prisões, possibilitando assim o acesso das pessoas encarceradas aos estabelecimentos de ensino e fomentando iniciativas para articular os cursos oferecidos na prisão aos realizados fora dela.

No Brasil, o envolvimento da UNESCO para com a educação das pessoas privadas de liberdade no Brasil, se evidenciou na assessoria para o desenvolvimento do Projeto *Educando para a Liberdade* (BRASIL, 2006), realizado entre os anos de 2006 e 2007. Houve uma parceria entre a UNESCO, o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Justiça (MJ), os quais contaram com o financiamento do governo japonês. O objetivo se concentrava em ajudar o Brasil a formular uma política pública⁶ direcionada às pessoas privadas de liberdade. Conforme destaca a UNESCO (2009, p. 17): “o *Educando para a Liberdade* representa uma referência fundamental na construção de uma política pública integrada e cooperativa, capaz de atender o que apregoa a Lei de Execução Penal no que diz respeito à assistência educacional [...]”.

A LEP, Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, marco legal brasileiro mais importante na área, em consonância com as indicações propostas pela ONU⁷, já determinava expressamente que os estabelecimentos deviam oferecer assistência educacional aos presos e às presas. Em seus artigos 17 a 21, definia esta assistência por meio da obrigatoriedade do Ensino Fundamental; do ensino profissional ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico; da possibilidade de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalassem escolas ou oferecessem cursos especializados; da previsão de equipar cada

⁶ Segundo Carvalho (2016), por política pública entende-se que: O conjunto de objetivos ou de intenções que, em termos de opções e prioridades, dão forma a um determinado programa de ação governamental, condicionando sua execução. Emanadas do próprio Estado, que é responsável por sua formulação e execução, revelam suas características e formas de intervenção. Assim, a política pública, articulada ao sentido amplo de política, caracteriza-se pelas iniciativas e diretrizes, pelos planos e programas governamentais adotados em resposta aos problemas socialmente relevantes. Ou seja, caracteriza-se pelas ações planejadas e implantadas com a finalidade de garantir direitos sociais, especialmente redistribuir benefícios, como saúde, educação, previdência, moradia, saneamento (CARVALHO, 2016, p. 79-80).

⁷ A lei procura evidenciar apontamentos do Marco dos Direitos Humanos das Nações Unidas, o qual está constituído primordialmente por dois documentos de interesse para a educação em estabelecimentos penitenciários. O primeiro, a *Declaração Universal de Direitos Humanos*, foi aprovada pela Assembleia Geral em 10 de dezembro de 1948 em sua Resolução 217A (III). No artigo 26, declara expressamente, entre outras coisas, que ‘toda pessoa tem direito a educação’. Implicitamente, este direito não só inclui a educação básica técnica e profissional, mas também o direito ao desenvolvimento da própria personalidade na maior medida possível. O segundo instrumento é o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, aprovado pela Assembleia Geral em sua resolução 2200A (XXI), de 16 de dezembro de 1966 e que está em vigor desde 3 de janeiro de 1976. Nos seus artigos 13 e 14, proclama especificamente o direito de toda pessoa a educação. No artigo 15, reconhece o direito de toda pessoa participar na vida cultural e gozar de seus benefícios. “Estes dois instrumentos de direitos humanos internacionalmente reconhecidos, assinados por muitos dos Estados Membros das Nações Unidas, constituem o marco normativo para posteriores iniciativas na esfera da educação em espaços de privação de liberdade” (ONU & UNESCO, 1994, p. 71).

estabelecimento com uma biblioteca para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.

Contudo, apesar das preconizações, apenas o Ensino Fundamental foi preceituado como obrigatório, não sendo prevista e garantida de acesso ao Ensino Médio ou à Educação Superior para os detentos que cumprem pena em regime fechado; o que viola, mais uma vez, as normas constitucionais que postulam como dever do Estado a “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (artigo 208, inciso II) e o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (artigo 208, inciso V).

Embora posterior a LEP, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, não apresentou dispositivos específicos sobre a educação em espaços de privação de liberdade. No Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, cuja Meta 17 prevê a implantação, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens em conflito com a lei, de programas de Educação de Jovens e Adultos de nível fundamental e médio, assim como formação profissional. Além disso, o PNE prevê para esta modalidade, objetivos relativos ao fornecimento de material didático-pedagógico pelo Ministério da Educação (MEC) e a oferta de programas de educação à distância.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, na meta 26, determina que os Poderes Públicos devem apoiar a elaboração e a implementação de programas para assegurar a Educação Básica nos sistemas penitenciários.

Como se pode constatar, a Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade não é benefício; pelo contrário, é direito assegurado na legislação internacional e brasileira e tem como objetivo possibilitar a reinserção social do apenado e, principalmente, a sua possibilidade de exercer, posterior ao cumprimento da pena, sua cidadania.

Contudo, a realidade que vivenciamos no cotidiano escolar dentro das prisões, evidenciam que há um hiato entre o discurso oficial e a realidade das penitenciárias no Paraná, as quais revelam uma inadequação pedagógica entre a forma como ocorre a educação na penitenciária e a proposta de uma educação emancipadora. Como aponta Maeyer (2006):

A situação legal dos internos influencia a organização de turmas. As pessoas acusadas de um crime, mas ainda não sentenciadas têm maior dificuldade (ou menor motivação) de entrar em turmas fixas. [...] Em alguns países, a frequência às aulas é obrigatória, organizada pelo estado com professores qualificados, que foram treinados para adaptar seus métodos educacionais ao especial contexto da prisão. Na maior parte dos países, entretanto, a educação é uma opção e compete com a possibilidade de trabalhar. [...] A criação de programas de educação técnica leva à organização de atividades produtivas que, por um lado, permitem desenvolver habilidades técnicas para o mercado de trabalho, mas, por outro, prejudicam as atividades educacionais ou alteram a dimensão social dos programas educacionais. [...] A superlotação na prisão é uma realidade desfavorável à organização de sessões educacionais. A superlotação afeta os programas, principalmente nos países do sul (MAEYER, 2006, p. 24):

Diante de tais impressões, surgem várias indagações que confrontam as preconizações legais com a realidade vivenciada cotidianamente nos presídios. Por isso, primeiramente, faz-se necessário verificar o que se compreende como educação emancipatória. Da mesma forma, exige-se compreender o que é a educação prisional em seus aspectos históricos, legislativos e humanitários. Assim, a pesquisa aqui desenvolvida tem como propósito fornecer um arcabouço teórico para pensarmos a Educação Escolar no Presídio, para isto, tem como problema central refletir sobre os limites e possibilidades de realização de uma educação para a emancipação dentro da EJA Prisional, em um contexto de constante tensão, retaliação e sem condições dignas de vida.

Nesta problematização, lembramos aqui, Adorno (1991), para quem as instituições de privação de liberdade, que se intitulam espaços de (re)educação e (re)socialização, ao imporem aos seus internos uma experiência ancorada na clausura, na violência das relações prisionais e no autoritarismo do poder, acabam comprometendo tais processos.

Diante desta problemática, o objetivo geral deste trabalho é tecer uma análise da concepção de emancipação presente nos documentos direcionadores da educação no sistema prisional, verificando os limites e as possibilidades de haver tal perspectiva no interior dos presídios. Para isto, com base em uma pesquisa bibliográfica e documental, verificam-se quais são as diferentes compreensões sobre a perspectiva de ressocialização e ou de emancipação humana e como tais perspectivas são repassadas para a educação escolar nos presídios brasileiros.

Para tanto, investigamos a EJA prisional em relação ao processo de desenvolvimento produtivo da sociedade contemporânea e à constituição do sistema educacional brasileiro. Dessa forma, no Primeiro Capítulo desta pesquisa, ancorados em Marx (1834; 1844; 1845; 1983) Bittencourt (1999, 2001, 2012), Mirabete (2000; 2001), Noronha (2004), Gomes (2007, 2010, 2015), Gramsci (1982), Julião (2007), organizamos um estudo das categorias⁸ constitutivas dos processos sociais, com as quais buscamos problematizar como o presídio reproduz as contradições da sociedade capitalista. Assim, fundamentando nossa análise pela totalidade das relações sociais, tecemos uma reflexão acerca de categorias como a emancipação, o crime, a prisão e a ressocialização, essenciais para analisarmos a realidade dos presídios.

No Segundo Capítulo, investigamos a EJA Prisional em relação ao contexto histórico capitalista. Para isto, desenvolvemos uma pesquisa documental para o levantamento de Leis, Resoluções e Planos Estaduais que fundamentam a EJA como modalidade de ensino no Sistema Prisional, já que “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, sejam contempladas as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.38).

Para o desenvolvimento da pesquisa documental, consultamos e analisamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96); a Lei de Execução Penal Federal nº 7.210, de 11 de julho de 1984; o Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, que Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional; o Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná (2015) e as Ações Norteadoras sobre o Regimento Escolar Prisional do Estado do Paraná (2014). A maioria dos documentos e leis analisados encontram-se em Língua Portuguesa da época em que foram escritos. Com base nas análises desses documentos, buscou-se compreender a especificidade das relações educacionais no interior dos presídios.

No Terceiro Capítulo, descrevemos e buscamos fazer uma análise crítica do Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná. Partimos do macro ao micro contexto, isto, na perspectiva de refletir sobre a construção de um projeto

⁸ Categorias são elementos constitutivos de processos sociais, como percebidos por uma teoria ou visão do mundo. Para Marx (1983) o movimento das categorias surge como ato de produção real. Categorias expressam aspectos fundamentais das relações dos homens entre si e com a natureza e são construídas através do desenvolvimento do conhecimento e da prática social.

educativo emancipatório. Para tanto, nesta análise da realidade local, buscamos pôr em evidência algumas “verdades estabelecidas”, de modo a superar naturalizações que nos subjugam à nossa circunstância educacional ou aquelas análises simplistas, as quais atribuem ao indivíduo a responsabilidade pela sua forma de ser. Buscamos, assim, aprofundar discussões em relação às possibilidades e os limites da educação escolar nos presídios, dadas as dificuldades em se desenvolver um programa de educação emancipatório, visto que o principal foco de funcionamento de uma prisão é o seu caráter essencialmente disciplinar.

Como perspectiva analítica, essa pesquisa prioriza dois movimentos teóricos. No caso, para além do imediato, buscamos verificar os fundamentos teóricos das categorias que envolvem a educação prisional no movimento da história, apontando o sentido e a especificidade das categorias utilizadas. Em paralelo a este estudo, buscamos compreender o significado dos termos em relação às práticas sociais, bem como, em relação ao desenvolvimento contraditório da sociedade capitalista, isto é, em relação à totalidade histórica⁹.

Tomamos, assim, por referencial teórico a perspectiva materialista-histórica desenvolvida por Karl Marx (1818 - 1883) e Friedrich Engels (1820 - 1895). Para Marx, “o objeto da pesquisa [...] tem existência objetiva; não depende do sujeito, do pesquisador, para existir” (NETTO, 2011, p. 22). Dessa forma, considerando que o objeto existe independentemente da vontade do pesquisador. Portanto, compreendemos que:

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável - é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto” (NETTO, 2011, p. 22).

Destacamos, ainda, sobre a metodologia de pesquisa, que nosso estudo se enquadra no campo das pesquisas qualitativas. No âmbito da abordagem qualitativa, os instrumentos utilizados foram a pesquisa bibliográfica e a documental, de modo que possamos chegar mais próximo da realidade social.

⁹ Sobre, consultar: FAVORETO; FIGUEIREDO e ZANARDINI. Formação docente: relação entre alienação e práxis reflexiva. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 980-994, set./dez. 2017 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10390>

A pesquisa bibliográfica foi utilizada de modo a contribuir no aprofundamento das análises. Segundo Severino (2007), a pesquisa bibliográfica é aquela que se desenvolve a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, dentre outros. Neste caso, a pesquisa bibliográfica pode contribuir para compreender os inúmeros documentos oficiais sobre o tema investigado.

Para Gil (2002, p.45) a pesquisa bibliográfica, “[...] permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla [...]” e também possibilita que o pesquisador tenha coerência para argumentar seus levantamentos e da credibilidade ao estudo.

Entretanto, a pesquisa documental toma corpo de acordo com nosso referencial teórico e metodológico, sustentado pelo materialismo histórico, pois não só os documentos escolhidos, mas a análise deles deve responder às questões da pesquisa, de forma que “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja contemplado as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.38). Isso exige do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa, não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre os documentos e seu contexto, no modo como elabora suas conclusões e como as comunica.

De acordo com Gomes (2007), toda investigação com os documentos deve ser compreendida em dois momentos distintos: o primeiro de seleção de documentos e dos dados e outro de análise do conteúdo. Para um trabalho de análise de conteúdo relevante, destaca-se a importância da leitura compreensiva do material, de forma exaustiva para que sejam bem escolhidas e definidas as unidades de análise e as categorias a serem consideradas, uma vez que estas já se constituem em uma espécie de conclusão da análise. Reafirma-se a importância da descrição dos dados presentes no documento. No entanto, em uma abordagem qualitativa e compreensiva se faz necessária a produção da inferência: procurar o que está além do escrito, para que se possa chegar a interpretação das informações. Gomes (2007, p.91) indica que, “chegamos a uma interpretação quando conseguimos realizar uma síntese entre: as questões da pesquisa, os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada”.

2 O PRESÍDIO: AS PENAS DE PRISÃO, O CRIME, A RESSOCIALIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

É grande o número de teóricos que na história da humanidade já definiram o homem como um ser social, dentre os quais podemos citar Aristóteles (384 a. C - 322 a. C.) e Karl Marx (1818-1883). Entretanto, juntamente com esta característica, outras são apontadas. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), por exemplo, afirma que o homem é bom por natureza; Thomas Hobbes (1588-1679), ao contrário, define o homem como um ser mau por natureza. Nesta mesma linha de pensamento, Émile Durkheim (1858-1917) concebe que o homem nasce egoísta, mas, ao viver em sociedade, submete-se a sua autoridade política e moral. Neste caso, necessita da razão moderna para melhor definir o caminho evolutivo para construir uma solidariedade orgânica, ou seja, racional e em benefício de todos. Diferentemente Marx, em perspectiva crítica à organização da sociedade estruturada na divisão de classes, afirma que os atos humanos, bem como a forma de julgar os mesmos, ocorrem são produzidos socialmente. Sendo assim, toda característica humana, por ação ou por julgamento, não são atos isolados, mas formas de ser históricas¹⁰.

Desta forma, para Marx, o homem na sua luta pela sobrevivência é capaz de todos os atos, ao passo que a definição do que seria bondade, maldade, bem como o que seria um crime e as possíveis punições para tal, são produto das conjunturas históricas sociais. Inclui-se neste aspecto, a questão política, educacional e ideológica que, no decorrer do processo de formação humana criam a identidade social, contribuindo para plasmar a identidade que o homem faz sobre si e sobre o mundo em sua volta.

O homem, em toda a sua história, desde os tempos primórdios, embora nem sempre expresso judicialmente, estipulou normas de convivência social. No caso, um conjunto de comportamentos relativos às necessidades essenciais da sobrevivência de um grupo. Neste processo, também surge o sistema judiciário, ou seja, a aplicação de regras gerais de convivência, mediante o julgamento por terceiro.

¹⁰ O debate sobre as diferentes formas de compreender o homem e a sociedade, em específico os reflexos de tais compreensões na educação positivista e a marxista, pode ser consultado em FAVORETO (2016).

No geral, observa-se que a incriminação, julgamento e penalização surgem no processo de desenvolvimento social, juntamente com o desenvolvimento da complexidade social e seus conflitos. Nesse processo, também se observa que a forma e o próprio entendimento dos termos como incriminação, julgamento e penalização não são únicos, mas se constituem conforme o tempo e o espaço social.

Neste primeiro capítulo, colocamos como objetivo fazer a análise de algumas categorias constitutivas dos processos sociais, essenciais para compreendermos como os presídios acabam por reproduzir as contradições da sociedade capitalista. Para tanto, buscamos tecer algumas reflexões acerca das categorias como, pena de prisão. Também buscamos refletir sobre o conceito de crime dentro da perspectiva do materialismo histórico e também como esse conceito se expressa no Brasil. Sobre ressocialização, buscamos verificar como é definida e como é entendido na LEP e, por último, a emancipação, no caso, como se constrói sua concepção e se constitui no processo de desenvolvimento das relações de produção do capitalismo.

2.1 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA PENA DE PRISÃO

Segundo o dicionário de filosofia de Abbagnano (2007, p. 749), a palavra pena “é a privação ou castigo previsto por uma lei positiva para quem se torna culpado de uma infração”. Noronha (2004, p. 227) afirma que, pena era a retribuição, privação de bens jurídicos, imposta ao criminoso em face do ato praticado. Deve-se considerar ainda que a pena depende de uma autoridade pública que a imponha, de lei e julgamento. É certo que a pena, nesse contexto público, deriva do desenvolvimento político da comunidade, que passou a se organizar em grupos, cidades Estados (DOTTI, 2001).

Já a prisão é o lugar ou estabelecimento em que alguém fica segregado, isolado do convívio dos demais. Atualmente é conhecida por cárcere, cadeia, presídios, penitenciária, casa de detenção ou casa de custódia. Embora possa apresentar inúmeras denominações, qualquer prisão tem como objetivo básico: manter o indivíduo cerceado de sua liberdade (GOMES NETO, 2000).

Fadel (2012) apresenta as diferentes formas de criminalização e punição no processo histórico social. Este autor, concernente à Noronha (2004) e Gomes Neto (2000), apresenta a história da pena de prisão dividida em seis períodos: Vingança Privada, Vingança Divina, Vingança Pública, Humanitário, Criminológico ou Científico e Novas Defesas. Entretanto, antes de apresentar tais períodos, salientamos que a passagem de uma fase para outra não aconteceu de modo linear, nem de forma estanque, com o encerramento de uma para o início da outra. Tratou-se de um processo e como tal é carregado de avanços e recuos históricos, de modo que algumas formas tornaram-se predominantes em certos períodos de tempo ou mesclaram-se entre si. Como afirma Noronha: “A história do direito penal é a história da humanidade. Ele surge com o homem e o acompanha através dos tempos, isso porque o crime, tal sombra sinistra, nunca dele se afastou” (2004, p. 20).

A história da pena de prisão atravessou seis períodos. A divisão é denominada de “didática” uma vez que a passagem de um período para outro não se deu de maneira abrupta, em outras palavras, o surgimento de uma nova forma de punição não extinguiu totalmente o anterior, isso porque é plenamente possível que em um mesmo momento histórico poderiam estar presentes características de diversos períodos (GOMES NETO, 2000).

2.1.1 Vingança Privada

A vingança privada é o período mais primitivo na história da pena, não havia qualquer espécie de administração inerente à justiça. A punição era imposta exclusivamente como vingança e não guardava qualquer medida com a pessoa do criminoso com o crime cometido (GOMES NETO, 2000). Segundo Fadel:

Caso alguém ofendesse um seu semelhante, nem sempre o revide guardava razão de intensidade à agressão sofrida. Em muitas ocasiões sequer era dirigido ao agressor, mas sim a membros de sua família ou tribo, gerando, não raro, resposta mais hostil. (FADEL, 2012, p. 61).

Eram características desse período a reação puramente instintiva, desmedida e impessoal, pois havia um forte sentimento de grupo e não de pessoa

individual. O membro do grupo poderia ser banido da tribo. Já o estrangeiro poderia sofrer a punição da vingança de sangue. A pena ultrapassa a pessoa do infrator para se concentrar em sua família ou inteiramente em sua tribo (GOMES NETO, 2000).

Bonfim e Capez (2004) resumem assim:

Quando a infração era cometida por um membro do próprio grupo, a punição, em regra, era o banimento, conhecido como perda da paz, fazendo com que o infrator ficasse desprotegido, à mercê de tribos rivais. Se a ofensa fosse praticada por alguém estranho à tribo, a punição seria a vingança contra todo o seu clã, incidindo inclusive sobre pessoas inocentes. Era uma vingança violenta e quase sempre desmesurada. Reinava a responsabilidade objetiva, e desconheciam-se princípios como o da proporcionalidade, humanidade e personalidade da pena (BONFIM; CAPEZ, 2004, p. 43).

As civilizações que viveram entre 3000 e 400 anos antes de Cristo, muito cedo produziram seus códigos penais. Segundo Mirabete (2001, p. 36) “surge o talião (de talis = tal), que limita a reação à ofensa a um mal idêntico ao praticado (sangue por sangue, olho por olho, dente por dente)”. Um exemplo muito conhecido é o *Código de Hamurabi (1750-1730 a. C.)*, versando sobre delitos e penas. Além dos códigos e das normas para a prisão, ele apresentava uma série de punições:

Se alguém arranca o olho a um outro, se lhe deverá arrancar o olho. Se ele quebra o osso a um outro, se lhe deverá quebrar o osso. Se ele arranca o olho de um liberto, deverá pagar uma mina. Se ele arranca um olho de um escravo alheio, ou quebra um osso ao escravo alheio, deverá pagar a metade de seu preço. Se alguém parte os dentes de um outro, de igual condição, deverá ter partidos os seus dentes. Se ele partiu os dentes de um liberto deverá pagar um terço de mina. Se alguém espanca um outro mais elevado que ele, deverá ser espancado em público sessenta vezes, com o chicote de couro de boi. Se um nascido livre espanca um nascido livre de igual condição, deverá pagar uma mina. Se um liberto espanca um liberto, deverá pagar dez siclos. Se o escravo de um homem livre espanca um homem livre, se lhe deverá cortar a orelha. Se alguém bate um outro em rixa e lhe faz uma ferida, ele deverá jurar: "eu não o bati de propósito", e pagar o médico. Se ele morre por suas pancadas, aquele deverá igualmente jurar e, se era um nascido livre, deverá pagar uma meia mina. Se era um liberto, deverá pagar um terço de mina. Se alguém bate numa mulher livre e a faz abortar, deverá pagar dez siclos pelo feto. Se essa mulher morre, se deverá matar o filho dele. Se a filha de um liberto aborta por pancada de alguém, este deverá pagar cinco siclos. Se essa mulher morre, ele deverá pagar meia mina. Se ele espanca a serva de alguém e esta

aborta, ele deverá pagar dois siclos. Se esta serva morre, ele deverá pagar um terço de mina¹¹.

De acordo com Caldeira (2009, p. 262), a característica mais significativa desse período seria a “ideia de privação da liberdade como forma de punição completamente estranha, a pena possuía uma função meramente acautelatória do corpo do sentenciado para posterior aplicação da pena de morte”.

Cabe destacar que a vingança privada, em momentos de grande comoção ou revolta, continua sendo defendida e praticada de forma velada em nosso meio social. Muitos já ouviram: “bandido bom é bandido morto” ou “se fosse com a minha família eu mandava matar”. Tais frases revelam o entendimento da população frente a crimes cruéis, chocantes, bárbaros, que abalam os valores socialmente defendidos. A grande massa enfurecida, tomada pelo desejo de vingança, quer o criminoso banido da sociedade ou que seu delito seja “pago com a mesma moeda”, a “justiça feita com as próprias mãos¹²”.

O tema, “olho por olho, dente por dente” em nosso país, foi tratado pelo cientista político Alberto Carlos Almeida, em seu livro *A cabeça do brasileiro* (2007), onde no capítulo 5, *Cabeça do Brasileiro e Lei do Talião*, nos diz que:

Ao contrário das punições previstas pela lei, sujeitas a uma justiça lenta e muitas vezes considerada ineficiente, as punições ilegais acabam sendo vistas como solução, ou pelo menos como um recurso quando se trata de combater o crime. As modalidades variam e uma enorme proporção de brasileiros concorda com elas: linchamentos, contratação de grupos de extermínio ou de pistoleiros, assassinato de bandidos que se entregam pacificamente, além do estupro para estupradores. (ALMEIDA, 2007, p. 132).

Em entrevista José de Souza Martins, o autor do livro, *Linchamento - a justiça popular no Brasil* (2015), afirma: “O Brasil tem um linchamento por dia, não é nada excepcional nesta rotina de violência¹³”.

¹¹ Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/hamurabi.htm>>. Acesso em: 20 de Julho de 2017.

¹² A *Revista Galileu*, matéria produzida em 21/03/2016, por Nathan Fernandes, traz uma discussão sobre o tema: Bandido bom não é bandido morto. Segundo a reportagem todos os dias uma pessoa (quase sempre negra e pobre) é linchada no Brasil. Fazer justiça com as próprias mãos só torna o país ainda mais violento. Disponível em <http://revistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2016/03/bandido-bom-nao-e-bandido-morto.html> Acesso em 23 de Julho de 2017.

¹³ Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2015/07/09/politica/1436398636_252670.html Acesso em 23 de Julho de 2017.

2.1.2 Vingança Divina

A Vingança Divina, tal como o nome sugere, caracteriza-se pelo fato em que os deuses, ou melhor dizendo, a crença neles, exercia muita influência no cotidiano dos povos. Segundo Bitencourt (2012, p. 139), “esta fase resultou da grande influência exercida pela religião na vida dos povos antigos”. Representa o direito penal religioso, teocrático e sacerdotal. “Pune-se com rigor, antes com notória crueldade, pois o castigo deve estar em relação com a grandeza do deus ofendido” (NORONHA, 2004, p. 21).

A punição existia para aplacar a ira divina e regenerar ou purificar a alma do infrator, para que, assim, a paz na Terra fosse mantida. O Código de Manu (séc. XI a. C.), determinava o corte de dedos dos ladrões, evoluindo para os pés e mãos no caso de reincidência. O corte da língua para quem insultasse um homem de bem; a queima do adúltero em chama ardente; a entrega da adúltera para animais carnívoros (GOMES NETO, 2000). A este respeito, Mirabete (2000) afirma que:

O castigo, ou oferenda, por delegação divina era aplicado pelos sacerdotes que infligiam penas severas, cruéis e desumanas, visando especialmente à intimidação. Legislação típica dessa fase é o Código de Manu, mas esses princípios foram adotados na Babilônia, no Egito (Cinco Livros), na China (Livros das Cinco Penas), na Pérsia (Avesta) e pelo povo de Israel (Pentateuco). MIRABETE (2000, p. 36).

Ficava a cargo dos sacerdotes aplicarem as penas durante o período da Vingança Divina, pois estes eram os administradores da justiça e da sanção (FADEL, 2012, p. 62). Como afirma Noronha (2004, p. 21): “Pune-se com rigor, antes com notória crueldade, pois o castigo deve estar em relação com a grandeza do deus ofendido”.

2.1.3 Vingança Pública

O período da Vingança Pública, segundo Bitencourt (2012, p. 142), “surge com a melhor organização social, o Estado afastou a *vindita privada*, assumindo o poder-dever de manter a ordem e a segurança social”, mantendo afinidade entre o

poder divino e o poder político. A finalidade era garantir a segurança e a proteção do soberano, aplicando de forma cruel e desumana a sanção penal.

Com o objetivo de dar maior “estabilidade ao Estado, visou-se à segurança do príncipe ou soberano pela aplicação da pena, ainda severa e cruel” (MIRABETE, 2000, p. 36). Havia o predomínio do arbítrio judicial, prevalecia a desigualdade de classes perante a punição, a desumanidade das punições (a morte por meios cruéis), o sigilo dos processos, os meios inquisitoriais e, não bastasse isso, havia nas leis imprecisão, lacunas e imperfeições, favorecendo, dessa forma, o absolutismo monárquico (NORONHA, 2004, p. 24).

Também durante esse período a Igreja Católica fundamentava as normas segundo os valores do cristianismo. As Leis Canônicas exerceram grande influência no Direito. Fadel (2012) enfatiza que:

[...] da justiça criminal, na maior parte do 2º milênio (mais precisamente até o Iluminismo, que eclodiu na segunda metade do século XVIII), encarregou-se a Igreja, os Senhores Feudais (prepotentes e arbitrários) e os Governos Absolutos ou Monárquicos (autoritários). Foi um Direito penal exageradamente cruel, desumano e não garantista, apesar da Great Charter de João Sem-Terra, de 15 de junho de 1215 (que somente valeu – quando valeu –, para os nobres; dela pouco, ou muito pouco usufruíram os plebeus). (GOMES; MOLINA, 2007, p.85 apud FADEL, 2012, p. 62-63).

As justificavas utilizadas para a aplicação de penas desumanas e cruéis eram diversas, tais como, atentado ao seu semelhante, à propriedade do outro, o desrespeito ao poder, à divindade, à fé, a traição ao soberano e à nação. Também se observa que os julgamentos para tais crimes e decisões pelas punições estiveram nas mãos das autoridades locais, do soberano e ou das autoridades eclesiásticas e, desta forma, sujeitos à parcialidade. De qualquer forma, a punição continuava cruel, desproporcional, atroz e desumana (GOMES NETO, 2000).

2.1.4 Período Humanitário

O século XVIII, também intitulado “século das luzes”, trouxe consideráveis transformações para várias áreas do conhecimento. Na área do Direito não foi

diferente, neste aspecto, dois nomes se destacaram: Cesare Bonessana¹⁴ (1738-1794), também conhecido como Marquês de Beccaria, e John Howard¹⁵ (1726-1790).

Para o Marquês de Beccaria, a temível pena de morte e a tortura eram ineficientes, inúteis, dispensáveis e desumanas. Para ele, “[...] uma pena, para ser justa, precisa ter apenas o grau de rigor suficiente para afastar os homens da senda do crime” (BECCARIA, 2001, p. 33). Sua obra traduz uma referência ao direito penal moderno, dado que objetivou preservar os direitos da pessoa humana pautando os limites da punição.

A obra de Beccaria combatia o sistema penal vigente, segundo Fadel (2012), nos seguintes pontos:

- a) a forma de aplicação e a linguagem utilizada pela lei, pois grande parte dos acusados, além de analfabetos, não tinha sequer noção dos dispositivos legais;
- b) a desproporção entre os delitos cometidos e as sanções aplicadas;
- c) a utilização indiscriminada da pena de morte;
- d) a utilização da tortura como meio legal de obtenção de prova;
- e) criticou as condições das prisões (FADEL, 2012, p. 64).

Beccaria (1738-1794) não só criticou o sistema carcerário como também sugeriu algumas ações a serem tomadas, com vistas a alcançar a prevenção dos delitos, muito mais desejável do que a punição. Orientava que: a todos os homens as leis precisam ser claras e justas; o conhecimento humano deveria propiciar a mudança do pensamento da sociedade; o judiciário deveria reprimir a corrupção, não podendo estar sujeito a parcialidade dos magistrados; atitudes virtuosas deveriam ser premiadas e, finalmente, o desenvolvimento da educação seria o melhor e mais seguro meio para se alcançar uma sociedade justa. Dito por Beccaria: “o meio mais seguro, mas ao mesmo tempo mais difícil de tornar os homens menos inclinados a praticar o mal, é aperfeiçoar a educação” (BECCARIA, 2001, p. 70).

A pena de morte passou a ser abolida em grande parte da Europa ou quando não, era pouco aplicada. As penas corporais e as infamantes aos poucos

¹⁴ Em 1764 publicou em Milão o folheto que redefiniria os preceitos do Direito Penal mundial, sob o título *Dei delitti e dele pene* (Dos Delitos e das Penas).

¹⁵ Em 1777 publicou a obra “*The state of prisons in Ingrand end Wales*” (O Estado das Prisões na Inglaterra e no País de Gales). Sugeriu uma reforma ampla em todo sistema penitenciário, tendo por base condições dignas para a pessoa presa, sendo contrário ao regime do terror.

foram desaparecendo, cedendo lugar às privativas de liberdade, iniciando a construção de inúmeros presídios. O encarceramento deu origem a possibilidade de reeducação dos criminosos que uma vez condenados e encarcerados poderiam ser ressocializados e reintegrados à sociedade após o cumprimento da pena (GOMES NETO, 2000).

Já John Howard (1726-1790) havia sido nomeado *sheriff de Bedfordshire*¹⁶ no ano de 1773 e, posteriormente *alcaide*¹⁷ do referido condado, o que motivou sua preocupação com os problemas penitenciários (BITENCOURT, 2012, p. 163). Foi ele quem encabeçou o movimento humanitário de reforma das prisões, propondo um tratamento mais humano do encarcerado, dando-lhe assistência religiosa, trabalho, separação individual diurna e noturna, alimentação sadia, condições higiênicas entre outros (NORONHA, 2004, p. 26). Suas ideias deram início a uma luta interminável para a humanização das prisões, do tratamento a pessoa presa e das normas para as prisões.

2.1.5 Período Criminológico ou Científico

A partir do Período Criminológico ou Científico a pena deixa de ser simples proteção jurídica, nivelando sua medida de acordo com a gravidade do delito. Assim, o delito passa a ser considerado como um fato individual e social, representando um sintoma patológico de seu autor. Por isso, a pena começa ser vista como um remédio e não mais como um castigo (GOMES NETO, 2000).

Um dos grandes representantes do período Criminológico ou Científico é César Lombroso (1835-1909). Fundador da Escola Positivista Biológica, onde o conceito de criminoso atávico deu-lhe grande destaque. Lombroso partia da “ideia básica da existência de um criminoso nato, cujas anomalias constituiriam um tipo antropológico específico” (BITENCOURT, 2012, p 208). Em seus últimos estudos reconhecia que o crime poderia ser consequência de múltiplas causas (convergentes ou independentes), devendo todas as causas serem consideradas e não apenas atribuir a uma causa única. Essa mudança permitiu-lhe ampliar sua

¹⁶ Sheriff de Bedfordshire: Designava um oficial real responsável por manter a paz ao longo de um condado ou município em nome do rei.

¹⁷ Alcaide: Antigo governador de castelo ou de província.

tipologia de delinquentes: a) nato; b) por paixão; c) louco; d) de ocasião; e) epilético (BITENCOURT, 2012, p 208).

Com o tempo, a teoria de Lombroso foi caindo em uma irreversível depreciação, pois, percebeu-se que vários criminosos violentos da época não possuíam nenhuma das características por ele consideradas como indicativas de absoluta propensão à prática de delitos. Porém, teve o mérito de fundar a *Antropologia Criminal*, na tentativa de encontrar uma explicação das causas que levaram a pessoa ao delito, ao mesmo tempo em que procurava indicar os meios curativos ou tendentes a evitar o crime. Sobre o estudo do crime e da pena dizia: “Justiça, conheça o homem” (NORONHA, 2004, p. 27).

A partir dos estudos de Lombroso, começaram a florescer as ciências penais, final do século XIX, voltadas ao estudo do criminoso, de suas características antropológicas, do crime e de suas causas, tudo com um fim único de prevenção e defesa da sociedade. As questões referentes à individualização da pena, a periculosidade e a medida de segurança começam a ser discutidas com maior profundidade em todos os cantos do mundo (GOMES NETO, 2000).

Em 1889 foi criada a União Internacional de Direito Penal, em Viena, cujo objetivo era a realização de estudos antropológicos e sociológicos sobre os diversos tipos de delinquentes; a eliminação das penas de curta duração e o sistema de segurança máxima do criminoso com o objetivo de proteger a sociedade. Com o advento da 1ª e 2ª Guerras Mundiais, tem-se o fim do Período Criminológico ou Científico e o surgimento da denominada “Nova Defesa Social”.

2.1.6 Nova Defesa Social

O período denominado de “Nova Defesa Social” tornou-se predominante logo após a 2ª Guerra Mundial. O defensor desta perspectiva foi o advogado e professor Filippo Gramatica (1901-1979), que, em 1945, fundou o Centro de Estudos de Defesa Social em Gênova, na Itália. Já em 1947 realizou em San Remo, o 1º Congresso Internacional de Defesa Social (SILVA, 1991, p 11-12). Gramatica defendeu a transformação dos sistemas penais da atualidade em sistemas de educação e tratamento. “O Direito Penal deve ser substituído por um direito de

defesa social, com o objetivo de adaptar o indivíduo à ordem social” (BITENCOURT, 2012, p 225).

De acordo com Gomes Neto, o professor Filippo Gramatica:

Revoltado com o direito penal fascista à sua volta, dogmático e retrógrado, propôs em seu nome a criação de um direito de defesa social e a eliminação do direito penal e do sistema penitenciário vigente. A sua proposta era extremamente avançada e, naturalmente, radical (GOMES NETO, 2000, p. 40)

Em 1949, acontece o 2º Congresso Internacional de Defesa Social, realizado em Liège (Bélgica). Iniciava-se, ali, a *Sociedade Internacional de Defesa Social*, cuja pretensão era excluir toda ideia de pena, bem como de delinquente e de infração, abandonando por completo o princípio da retribuição¹⁸ (SILVA, 1991, p 11-12). Uma proposta extremamente avançada e radical.

Marc Ancel (1902-1990) publica, em 1954, o livro *A Nova Defesa Social*, constituindo um verdadeiro marco ideológico, definido como uma “Doutrina Humanista” de proteção social contra o crime (BITENCOURT, 2012, p 226). O movimento de Gramatica, denominado Defesa Social, foi rebatizado como “Nova Defesa Social”. Ancel defendia uma nova postura em relação à pessoa do criminoso, alicerçada em nos seguintes princípios:

a) filosofia humanista, que prega a *reação social* objetivando a proteção do ser humano e a garantia dos direitos do cidadão; b) análise crítica do sistema existente e, se necessário, sua contestação; c) valorização das ciências humanas, que são chamadas a contribuir, interdisciplinarmente, no estudo e combate do problema criminal (BITENCOURT, 2012, p. 226).

O sistema penal deve ser compreendido de modo que leve em consideração a realidade humana e social. Caso esteja dissociado dessas circunstâncias, jamais poderia apresentar solução eficaz para o problema da criminalidade (SILVA JUNIOR, 1996, p. 10). Na perspectiva da “Nova Defesa Social”, o crime é considerado:

¹⁸ Princípio da Retribuição (punição): a pena possui a função una de penalizar o agente do delito, estando assim, consolidada apenas como ato do Estado-Juiz concernente a castigar o delinquente de forma superveniente ao delito. Disponível em https://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=3898 Acesso em 26 de novembro de 2017.

Um fato humano, ou melhor, a expressão da personalidade do seu autor, que deve ser reprimido em virtude da necessidade de segurança social, mas, em nome dela mesma e para prevenir outros ilícitos, a sanção deve ter o caráter de tratamento, aplicando-se, por isso mesmo, indistintamente, tanto ao imputável quanto ao inimputável (SILVA JUNIOR, 1996, p. 11).

No contexto atual, segundo aponta Silva (1991, p. 14), existe um consenso universal, principalmente a partir da Organização das Nações Unidas, que recomenda a adoção de penas alternativas, em substituição a pena de prisão, sendo destinada esta, em último recurso, como verdadeira medida de segurança, para os criminosos perigosos.

O ex-Ministro do Supremo Tribunal Federal, Evandro Lins e Silva (1912-2002) afirmava que “não se ignora que a prisão não regenera nem ressocializa ninguém; perverte, corrompe, deforma, avilta, embrutece, é uma fábrica de reincidência, é uma universidade às avessas onde se diploma o profissional do crime¹⁹”. Ainda, segundo Evandro Lins e Silva, “se a severidade das penas fosse algo eficaz no combate à criminalidade, bastava estabelecer a pena de morte que os crimes desapareceriam com a só ameaça de sua aplicação”. E conclui seu texto afirmando que, “se não a podemos eliminar de uma vez a prisão, devemos então, conservá-la para os casos em que ela é indispensável”.

Como vimos, a pena de prisão não pode ser encarada como uma simples consequência de um crime, mas como um fenômeno social. A adoção de métodos penais característicos em períodos históricos específicos seria compreendida, segundo Rusche e Kirchheimer (2004), pela intrínseca relação entre a punição e o modelo de organização socioeconômica de cada sociedade, segundo eles: “todo sistema de produção tende a desenvolver formas de punição que correspondam às suas relações de produção” (p. 20).

Passamos agora a definir o conceito de crime, dentro da nossa perspectiva teórica metodológica do materialismo histórico, pois antes de tratarmos da ressocialização e emancipação humana, devemos discutir a complexidade que este conceito carrega na sociedade capitalista, onde “certos tipos sociais demarcados pela pobreza, pela cor e pelo estilo de vida, provocam abrangente sentimento de insegurança na vida cotidiana” (MISSE, 2010, p.18).

¹⁹ Texto publicado na Folha de São Paulo, 11 de março de 2001. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1103200110.htm> Acesso em 27 de novembro de 2017.

2.2 O CRIME

No Dicionário do Pensamento Marxista, o sociólogo britânico Tom Bottomore nos oferece uma interpretação de Marx e Engels a respeito da questão criminal, na qual, “o crime é analisado como o produto da sociedade de classes” (BOTTOMORE, 2013, p.138).

No livro *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra (1845)*, Engels faz um relato da condição dos trabalhadores na indústria:

Mas no que diz respeito à massa dos operários, o estado de miséria e insegurança é hoje tão grave quanto antes, senão mais grave. O East End de Londres é um pântano cada vez maior de miséria e desespero, de fome nos períodos de desemprego e de degradação física e moral quando há trabalho (ENGELS, 2008, p. 354).

Nesta obra, Engels defende que a degradação, miséria, salários baixos e péssimas condições de trabalho a que eram submetidos os trabalhadores ingleses, tiravam-lhes a vontade própria e, de modo implacável, encaminhava-os ao crime. “O desprezo pela ordem social manifesta-se com maior clareza no seu ponto máximo, o crime” (ENGELS, 2010, p. 173). Em outra passagem: “[...] para quase todos os crimes cometidos, deve-se procurar a autoria entre o proletariado” (ENGELS, 2010, p. 168).

Engels (2010) também observou que, o crime (furto e roubo) era uma reação individual e ineficaz dos trabalhadores ao sistema que os oprimia, ou seja, a “primeira forma, a mais brutal e estéril, que essa revolta assumiu foi o crime” (ENGELS, 2010, p. 248), o qual era facilmente combatido pelo Estado. “Os delinquentes, com suas ações, protestavam contra a ordem existente de forma isolada, individual; e todo o poder da sociedade se abatia sobre o indivíduo, esmagava-o com sua enorme potência” (ENGELS, 2010, p. 248).

Em outros textos,²⁰ Engels atribui o crime, não apenas aqueles cometidos pelos trabalhadores empobrecidos, como também os cometidos pela burguesia (tais como: fraudes, corrupção, exploração e práticas comerciais enganosas), pela competitividade e pela concorrência da sociedade burguesa.

²⁰ *Esboço de uma crítica da economia política (1844) e Anti-Duhring (1877)*.

A economia política surgiu como consequência natural da expansão do comércio e, com ela, um elaborado sistema de fraudes consentidas, uma completa ciência a favor do enriquecimento substituiu a troca simples, não-científica.

Esta economia política, ou melhor: esta ciência do enriquecimento, nascida do logro mútuo e da ambição dos comerciantes, traz na frente a marca do egoísmo mais repugnante (ENGELS, 1979, p. 2).

O criminólogo e sociólogo holandês Willem Adriaan Bongers (1876 – 1940), publicou a obra *Criminality and economic conditions* (1916), onde defendeu que o crime era causado por sentimentos egoístas que existiam no ser humano. Tais sentimentos egoístas, segundo ele, eram desenvolvidos pelo modo de produção capitalista, que empurra os homens para a delinquência, seja pelas necessidades econômicas, seja pela ruptura de sentimento de solidariedade. Segundo Bongers, o crime “só desapareceria quando o socialismo abolisse as fontes sociais do egoísmo” (BOTTOMORE, 2013, p.139).

Chambliss e Mankoff (1976) escreveram que: “certos atos são definidos como criminosos porque é do interesse da classe dominante assim defini-los”. Pensavam que as implicações políticas, sociais e morais da palavra “crime” eram tão profundas que membros desse grupo se mostravam relutantes em admitir que sua definição permanecesse sob o controle de um Estado ou classe com que discordavam (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 149).

Contudo, para além dessas interpretações de cunho materialista histórico, circulam, diga-se que, com maior força e expressividade, em nossa sociedade capitalista, os conceitos e interpretações do âmbito do Direito. No *Dicionário do Pensamento Social do século XX*, de William Outhwaite e Tom Bottomore (1996), o verbete crime aparece definido como uma infração do direito penal (p. 149). Em 1778, William Blackstone criou uma definição clássica de crime:

Delitos ou crimes e contravenções são uma infração e violação dos direitos e deveres públicos devidos a toda a comunidade, em sua condição social coletiva [...] traição, assassinato e roubo são corretamente classificados entre os crimes, uma vez que, além do mal feito ao indivíduo, atingem a própria substância da sociedade (OUTHWAITE; BOTTOMORE 1996, p. 149).

Assim, o crime, embora seja um fenômeno social, não foi compreendido desta forma pelo Código Penal, sendo definido por Prado (2014, p. 201) como “uma

construção fundamentalmente jurídico-penal”, e seu conceito não é facilmente delimitado.

No Brasil, o governo do presidente Getúlio Vargas (1930-1945), por meio do Decreto-Lei nº 3.914, de 09 de dezembro de 1941, define crime nesses termos:

Art. 1 Considera-se crime a infração penal que a lei comina pena de reclusão ou de detenção, quer isoladamente, quer alternativa ou cumulativamente com a pena de multa; contravenção, a infração penal a que a lei comina, isoladamente, pena de prisão simples ou de multa, ou ambas, alternativa ou cumulativamente. (BRASIL, 1941, p.1).

Segundo Bitencourt (2012, p. 592), o Decreto-Lei nº 3.914/41, limitou-se apenas a destacar as características que distinguem as infrações penais consideradas crimes daquelas que constituem contravenções penais, as quais, como se percebe, restringem-se à natureza da pena de prisão aplicável.

O Decreto-Lei nº 3.914/41 dispõe que a pena privativa de liberdade para os crimes pode ser de reclusão²¹ ou detenção²². Já a pena para a contravenção penal é a prisão simples²³. Dentre os diferentes conceitos apresentados pela Doutrina do Direito Penal, ficaremos com três deles, sendo: o conceito material, formal e analítico.

Em seu conceito material crime é: “a violação de um bem jurídico penalmente protegido” (DELMANTO, 2000, p. 18). Já para Stefam e Gonçalves, o conceito material de crime é:

O que se ocupa da essência do fenômeno, buscando compreender quais são os dados necessários para que um comportamento possa

²¹ A pena de **reclusão** é aplicada a condenações mais severas, o regime de cumprimento pode ser fechado, semi-aberto ou aberto, e normalmente é cumprida em estabelecimentos de segurança máxima ou média. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/direito-facil/edicao-semanal/reclusao-x-detencao-x-prisao-simples> Acesso em 20 de Janeiro de 2018.

²² A **detenção** é aplicada para condenações mais leves e não admite que o início do cumprimento seja no regime fechado. Em regra a detenção é cumprida no regime semi-aberto, em estabelecimentos menos rigorosos como colônias agrícolas, industriais ou similares, ou no regime aberto, nas casas de albergado ou estabelecimento adequados. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/direito-facil/edicao-semanal/reclusao-x-detencao-x-prisao-simples> Acesso em 20 de Janeiro de 2018.

²³ A **prisão simples** é prevista na lei de contravenções penais como pena para condutas descritas como contravenções, que são infrações penais de menor lesividade. O cumprimento ocorre sem rigor penitenciário em estabelecimento especial ou seção especial de prisão comum, em regime aberto ou semi-aberto. Somente são admitidos os regimes aberto e semi-aberto, para a prisão simples. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/direito-facil/edicao-semanal/reclusao-x-detencao-x-prisao-simples> Acesso em 20 de Janeiro de 2018.

ser considerado criminoso ou, em outras palavras, o que significa seja uma conduta considerada penalmente relevante aos olhos da sociedade (STEFAM & GONÇALVES, 2013, p. 265)

O professor Mirabete (2001) quanto ao conceito formal afirma:

Crime é toda ação ou omissão proibida pela lei sob ameaça de pena, é uma conduta contrária ao Direito, e que a lei atribui uma pena. Essas definições, entretanto, alcançam apenas um dos aspectos do fenômeno criminal, o mais aparente, que é a contradição do fato a uma norma de direito, ou seja, sua ilegalidade como fato contrário à norma penal. Não penetram, contudo, em sua essência, em seu conteúdo, em sua matéria. (MIRABETE, 2001, p. 95).

E, por fim, o crime no seu conceito analítico é apresentado por Mirabete (2000) como sendo uma conduta típica, antijurídica e culpável. Trata-se de conhecer os elementos e a estrutura do crime, de forma a sistematizá-lo de maneira organizada e inter-relacionada. Noronha (2001) o conceitua como:

A ação humana que, para ser criminosa, há de corresponder objetivamente à conduta descrita na lei, contrariando a ordem jurídica e incorrendo seu autor no juízo de censura ou reprovação social. Considera-se então, o delito, como a ação típica, antijurídica e culpável. Ele não existe sem uma ação (compreendendo também a omissão), a qual se deve ajustar à figura descrita na lei, opor-se ao direito e ser atribuível ao indivíduo a título de culpa lato sensu (dolo ou culpa). (NORONHA, 2001, p. 97).

Através dessa breve análise conclui-se que o crime ou delito é toda ação ou omissão, típica, ilícita ou antijurídica e culpável. Todos esses elementos são cumulativos, pois para chegar-se a culpabilidade, o fato deverá ser típico e antijurídico. Vejamos os seus elementos segundo Eleutério (2001, p. 4-5):

a) Ação ou Omissão: o crime sempre é praticado através de uma conduta positiva (ação), ou, através de uma conduta negativa (omissão).

b) Típica: Toda a ação ou omissão praticada pelo sujeito deve ser tipificada, ou seja, deve estar descrita em lei como delito. A conduta praticada deve se ajustar a descrição do crime criado pelo legislador e previsto em lei.

c) Antijurídica: Significa que a conduta positiva ou negativa, além de típica, deve ser antijurídica, contrária ao direito. É a oposição ou contrariedade entre o fato e o direito.

d) Culpável: a culpabilidade é o elemento subjetivo do autor do crime. É aquilo que se passa na mente daquela pessoa que praticou um delito. O indivíduo poderia ter desejado um resultado criminoso; ou, poderia ter assumido o risco de produzir um resultado criminoso; ou, não desejava aquele resultado criminoso.

Cabe mencionar que Marx também foi alvo da seletividade do sistema penal de seu tempo e sofreu a criminalização da pobreza na própria pele. Peter Stallybrass (2008, p. 51-52), descreve que em certa ocasião o próprio Marx quando fora penhorar objetos de prata acabou sendo preso:

Em certa ocasião, o próprio Marx, em estado de grande necessidade, saiu para penhorar algumas pratas domésticas. Ele não estava particularmente bem vestido e seu domínio do inglês não era tão bom como se tornou mais tarde. As pratas, infelizmente, como se descobriu, portavam o timbre da família do Duque de Argyll, os Campbells, com cuja casa a senhora Marx estava diretamente conectada. Marx chegou ao Banco dos Três Globos e apresentou suas colheres e garfos. Noite de sábado, judeu estrangeiro, roupa desordenada, cabelo e barba grosseiramente penteados, bela prata, timbre nobre - evidentemente, uma transação, de fato, bastante suspeita. Assim pensou o dono da loja de penhores a quem Marx se dirigiu. Ele, portanto, deteve Marx, com base em algum pretexto, enquanto chamava a polícia. O policial teve a mesma opinião que o dono da loja de penhores e levou o pobre Marx para a delegacia de polícia. Ali, outra vez, as aparências jogavam fortemente contra ele [...] Assim Marx recebeu a desagradável hospitalidade de uma cela policial enquanto sua ansiosa família lamentava seu desaparecimento²⁴.

A relação que se estabelece entre pobreza, miséria e desigualdade social com certos tipos de criminalidade é antiga no imaginário social. Não é por acaso que o cárcere está composto em sua maioria por pobres, posto que a classe dominante também comete delitos, mas é tratada pelo Estado de uma forma completamente diferente à classe trabalhadora. O sistema penal é, assim, uma eficiente ferramenta de controle e opressão social.

Ao analisarmos as inter-relações entre pena de prisão e crime na perspectiva do Direito, podemos considerar que a punição decorre da prática de uma ação classificada no ordenamento penal como crime; sendo esta pena aplicada pelo Estado, na busca de proteção de bens jurídicos considerados relevantes, já que

²⁴ McLELLAN, David (Ed.). **Karl Marx: interviews and recollections**. Londres: Macmillan, 1981, p. 149. In: STALLYBRASS, Peter, **O casaco de Marx: roupas, memória, dor**; tradução de Tomaz Tadeu. - 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 51.

a prática de determinadas atitudes não podem ser aceitas na sociedade. Contudo, como veremos na seção a seguir, a pena de prisão, alicerçada nos conceitos da “Nova Defesa Social”, tem como objetivo maior assegurar, não só o cumprimento da ordem jurídica à sociedade, mas também a reinserção do cidadão transgressor, a sua recuperação, uma chance para mostrar transformação. Passemos, então, à discussão da categoria da ressocialização.

2.3 RESSOCIALIZAÇÃO

De acordo com o DEPEN-PR, a pena privativa de liberdade tem também uma finalidade social, que consiste em oferecer ao condenado os meios indispensáveis para sua reintegração social²⁵.

Antes de iniciarmos algumas reflexões sobre a função e a possibilidade da ressocialização, sendo esta, na interpretação da Justiça Brasileira, o fim último da pena, é importante definir o seu conceito. Literalmente a palavra ressocialização pode ser definida segundo Ferreira (1999, p.1465) como: “Tornar a socializar (-se)”. De acordo com Volpe Filho (2010): “O termo ressocializar traz em seu bojo a ideia de fazer com que o ser humano se torne novamente social (ou sócio). Isto porque, deve-se ressocializar aquele que foi dessocializado”.

O significado de ressocializar segundo Tozi é:

Tornar o ser humano capaz de viver em sociedade novamente, consoante à maioria dos homens fazem. A palavra ressocializar poderia a princípio referir – se apenas ao comportamento do preso, aos elementos externos que nós podemos resumir da seguinte forma: ressocializar é modificar o comportamento do preso, para que seja harmônica com o comportamento socialmente aceito e não nocivo à sociedade. Entretanto, como sabemos, antes do comportamento existem os valores, nós agimos e atuamos em função desses valores (TOZI, 2001, p. 56).

O princípio da ressocialização, como evidencia Silva (2003, p. 36), pressupõe “a humanização da passagem do detento na instituição carcerária,

²⁵ Disponível em: <http://www.depen.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=6> Acesso em 18 de agosto de 2017.

implicando sua essência teórica, numa orientação humanista, passando a focalizar a pessoa que delinuiu como o centro da reflexão científica”.

A legislação penal brasileira no disposto do Art. 59 do Código Penal (1940) traz os seguintes termos:

Art. 59 - O juiz, atendendo à culpabilidade, aos antecedentes, à conduta social, à personalidade do agente, aos motivos, às circunstâncias e consequências do crime, bem como ao comportamento da vítima, estabelecerá, conforme seja necessário e suficiente para reprovação e prevenção do crime:

- I - as penas aplicáveis dentre as cominadas;
- II - a quantidade de pena aplicável, dentro dos limites previstos;
- III - o regime inicial de cumprimento da pena privativa de liberdade;
- IV - a substituição da pena privativa da liberdade aplicada, por outra espécie de pena, se cabível. (BRASIL, 1940, p. 14).

O Código Penal Brasileiro de 1940, em seu art. 59, compreende as penas imputadas como necessárias e suficientes à reprovação e prevenção do crime. Ou seja, ao juiz cabe sentenciar objetivando necessariamente duas finalidades: reprovar o mal injusto praticado e prevenir e inibir novas práticas, para que este não volte a delinquir. Nas palavras de Dotti (2001, p. 433), “a pena deve prevenir e reprimir as condutas ilícitas e culpáveis”.

Além do mais, verifica-se no art. 1º da Lei de Execuções Penais, Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, que: “A execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado”. (BRASIL, 1984, p. 19).

Nesta perspectiva, portanto, a pena tem a função de ressocializar a pessoa presa, visando reintegrá-la ao convívio social. Assim, o fim último da pena privativa da liberdade é, na visão do Estado, ressocializar a pessoa presa, necessitando, para isso, retirá-la, momentaneamente, do convívio social. Como nos aponta Borges (2008, p. 1): “A pena privativa de liberdade tem um limite de cumprimento, que o legislador pátrio entendeu ser um marco ao alcance da sua finalidade, que é a de promover a integração social do condenado”.

Entretanto, Alvin (2006), no seu artigo intitulado *A Ressocialização do Preso Brasileiro*, nos lembra que as penitenciárias pelo Brasil têm sido uma espécie de “escolas do crime”, ou seja, não têm cumprido o seu papel ressocializador e que, o sistema penitenciário brasileiro está “falido”. Nas palavras do autor:

[...] urge, portanto que se busquem alternativas para que os infratores possam ser recolhidos em instituições capacitadas, que tratem o interno como um ser humano que errou e deve refletir sobre seus atos para que não mais os pratique em desacordo com a lei, e, dessa forma, possa ser incorporado à sociedade. (ALVIN, 2006, p. 1)

Observa-se que no decurso de alguns anos creditou-se que a pena privativa de liberdade seria o caminho para recuperar o condenado, isto é, a ressocialização como produto final da execução da pena. Todavia, com o cenário penal que observamos hodiernamente, verifica-se que é impossível e improvável ressocializar o condenado por meio da pena privativa de liberdade. Nas prisões, como nos mostram os telejornais, os depoimentos de familiares e as mídias em geral, os detentos são humilhados e violentados, sua dignidade e seus direitos não são preservados e, como consequência, a pessoa presa que, teoricamente, deveria ser ressocializada ou reeducada, acaba perdendo sua dignidade, passa a sofrer preconceito e acaba voltando para o mundo do crime.

Segundo Bitencourt (2001), há duas alegações que especificam a ineficácia da pena privativa de liberdade no processo de ressocialização da pessoa presa, sendo elas:

- a) Considera-se que o ambiente carcerário, em razão de sua antítese com a comunidade livre, converte-se em meio artificial, antinatural, que não permite realizar nenhum trabalho reabilitador sobre o recluso. [...]
- b) Sob outro ponto de vista, menos radical, porém igualmente importante, insiste-se que na maior parte das prisões do mundo as condições materiais e humanas tornam inalcançável o objetivo reabilitador. Não se trata de uma objeção que se origina na natureza ou na essência da prisão, mas que se fundamenta no exame das condições reais em que se desenvolve a execução da pena privativa de liberdade (BITENCOURT, 2001, p. 154-155).

Sobre o tema da reincidência Michael Foucault (2007, p. 221) explica que, a pena privativa de liberdade não ressocializa o preso, pelo contrário, é visível o aumento da taxa de reincidência (“criminosos permanecem estáveis”), isto é, “[...] depois de sair da prisão, se têm mais chance que antes de voltar para ela, os condenados são, em proporção considerável, antigos detentos [...]” E se levarmos em conta a doutrina do direito penal, segundo Franco (2008, p.1), “parte da doutrina não acredita na recuperação do agente, apontando que o cárcere é um fator

criminógeno, bastando verificar as elevadas taxas de reincidência, que no Brasil variam entre 70 e 80%”.

Um dos grandes empecilhos para colocar em prática a ideia de ressocialização, segundo Bitencourt (2001), está no fato de que o Sistema Penal supõe que:

Por meio do tratamento penitenciário – entendido como conjunto de atividades dirigidas à reeducação e reinserção social dos apenados -, o interno se converterá em uma pessoa respeitadora da lei penal. E, mais, por causa do tratamento, surgirão nele atitudes de respeito a si próprio e de responsabilidade individual e social em relação à sua família, ao próximo e à sociedade. Na verdade, a afirmação referida não passa de uma carta de intenções, pois não se pode pretender, em hipótese alguma, reeducar ou ressocializar uma pessoa para a liberdade em condições de não liberdade, constituindo isso verdadeiro paradoxo. (BITENCOURT, 2001, p. 139).

O processo de ressocialização, reeducação da pessoa presa torna-se ineficaz. É o que também sustenta Franco (2008, p. 1): “Acrescentam que o cárcere brutaliza, retira a identidade pessoal, põe fim à intimidade, à vida privada, ao convívio com as pessoas próximas”.

Manter o contato com o convívio social e familiar é importante para a readaptação da pessoa presa. Simultaneamente podem e devem ser agregadas outras medidas, como: assistência jurídica, assistência educacional, assistência social, assistência religiosa, assistência à saúde, assistência material e qualificação e oportunidade de trabalho.

Nesta linha de pensamento, há aqueles que defendem que o caminho, para alguns tipos de infrações, não é a reclusão e sim a aplicação de penas alternativas, conforme o tipo de crime praticado. Segundo Oliva e Assis:

[...] o caminho a ser seguido não é o da reclusão e sim o da aplicação de penas alternativas, tais como, prestação de serviços à comunidade, doação de alimentos aos necessitados, enfim, penas que não retiram o condenado do meio social além de impor-lhe uma responsabilidade habitual. A execução da pena é o primeiro e o último momento em que se torna possível a ressocialização (OLIVA; ASSIS, 2007, p. 1).

Exemplo disso é a chamada Pena Restritiva de Direitos, conhecida como Pena Alternativa, criada pela Lei nº 7.209, de 11 de julho de 1984 e ampliada pela

Lei nº 9.714, de 25 de novembro de 1998, alterando alguns dispositivos do Código Penal. Segundo Mirabete (2001, p. 24), a Lei nº 7.209, de 11 de julho de 1984, “procurou criar novas medidas penais para os crimes de pequena relevância, evitando-se o encarceramento de seus autores por curto lapso de tempo.” E a Lei nº 9.714, de 25 de novembro de 1998, conforme Bitencourt (2012, p. 179): “Ampliou a aplicação das denominadas penas alternativas para abranger crimes, praticados sem violência, cuja pena de prisão aplicada não seja superior a quatro anos.”

A LEP, Lei nº 7.209, de 11 de julho de 1984, em termos de amparo legal e como finalidade ressocializadora, apresenta uma construção que prevê condições dignas e humanas para o cumprimento das penas. Porém, como já foi dito, esses objetivos se tornam inviáveis frente aos problemas internos de superlotação dos presídios, verdadeiros depósitos de pessoas, “antecipação do suplício” típicos da Idade Média.

Como pudemos verificar, a questão da ressocialização é vista pela legislação brasileira, como a finalidade maior da pena de prisão, cuja perspectiva não é meramente punir, mas oferecer uma “oportunidade de reconciliação e reinserção” do criminoso na sociedade.

Porém, além da ressocialização, os documentos legais que estruturam o sistema educacional prisional no Brasil preconizam outra importante categoria atrelada à ressocialização: a emancipação dos sujeitos. Por isso, cabe-nos, a seguir, compreender as implicações de tal asserção, ou seja, analisar a perspectiva filosófica subjacente nos documentos, bem como contrastá-la com a concepção do materialismo histórico dialético que busca pensar esta categoria para além da perspectiva da sociedade capitalista.

2.4 EMANCIPAÇÃO HUMANA

O termo emancipação é citado em vários momentos e documentos que norteiam a educação nas prisões, mas a primeira e mais abrangente delas se faz na Resolução Nº 3, de 11 de março de 2009 (BRASIL, 2009), que dispõe sobre as

Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais (Anexo C, dos Aspectos Pedagógicos, p. 5):

[...] garantir a qualidade da oferta da educação nas prisões, com base nos fundamentos conceituais e legais da educação de jovens e adultos, bem como os paradigmas da educação popular, calcada nos princípios da autonomia e da emancipação dos sujeitos do processo educativo.

O Plano Estadual de Educação nas Prisões do Paraná (PARANÁ, 2015, p. 54), também faz menção ao termo emancipação ao falar do atendimento educacional ao preso:

Para garantir uma educação que atenda as demandas e especificidades da população carcerária, numa perspectiva emancipadora, tendo como horizonte a (re)inserção social, a promoção da formação humanizada e o resgate da cidadania, é necessário promover ações articuladas com os movimentos sociais para o combate à discriminação e à violência contra a mulher, idosos, LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais), indígenas, afrodescendentes, ciganos, estrangeiros e portadores de necessidades especiais dentro das prisões, além de promover a inserção dessas pessoas nas modalidades de educação ofertadas (PARANÁ, 2015, p. 54).

Ambos os documentos citam a expressão relacionando-a à ideia de autonomia e de humanização do preso, compreendendo-as como importantes no processo de sua ressocialização e reinserção na sociedade. Contudo, tais documentos limitam-se a fazer alusão ao termo, sem expor essa fundamentação numa determinada perspectiva teórica de pensamento.

Antes de falarmos sobre a definição de emancipação na concepção marxista, elencamos alguns significados dessa categoria que circulam na sociedade: No *Dicionário de Filosofia*, de Abbagnano (2007) traz o termo “emancipação”, apenas como correlato ao verbete “liberdade”. O autor especifica três sentidos para a noção de liberdade: primeiramente, a liberdade como autodeterminação ou auto causalidade, tal qual a liberdade é ausência de condições e de limites; segundo, a liberdade como necessidade, que se baseia no conceito anterior, mas a atribuindo à totalidade a que o homem pertence; terceiro, a liberdade como possibilidade ou escolha, segundo a qual a liberdade é limitada ou condicionada (ABBAGNANO, 2007, p. 605-613). Já nos dicionários de língua portuguesa, emancipação é definida

como ação ou efeito de emancipar-se, alforria, libertação. Um indivíduo emancipado é senhor dos seus próprios atos, de sua própria pessoa (FERREIRA, 1999, p. 628). Para a tradição liberal, “liberdade é a ausência de interferência ou, ainda mais especificamente, de coerção. Sou livre para fazer aquilo que os outros não me impedem de fazer” (BOTTOMORE, 2013, p. 201).

De acordo com o *Dicionário do Pensamento Marxista* editado por Tom Bottomore (2013, p. 202-203), a palavra emancipação é permeada por uma definição mais ampla, intimamente ligada à noção de liberdade, ao “múltiplo desenvolvimento das possibilidades humanas e à criação de uma forma de associação digna da condição humana”. Para o marxismo, as dificuldades para se alcançar a liberdade encontram-se no próprio processo de produção da existência humana, que, no capitalismo, assumem a forma do trabalho assalariado.

Em seu texto, *Sobre A Questão Judaica*, Marx se propõe a investigar a relação entre emancipação política e emancipação humana. Marx escreve divergindo diretamente de Bruno Bauer, para quem os judeus deveriam rejeitar a sua religião para exercer a cidadania. Ao mencionar o posicionamento de Bauer, Marx assim se expressou:

[...] vemos o erro de Bauer no fato de submeter à crítica tão somente o “Estado cristão”, mas não o “Estado como tal”, no fato de não investigar a relação entre emancipação política e emancipação humana e, em consequência, de impor condições que só se explicam a partir da confusão acrítica da emancipação política com a emancipação humana em geral (MARX, 2010, p. 36).

Para Marx, de forma alguma a emancipação política exigiria do judeu que ele rejeitasse a sua religião para poder, assim, exercer a sua cidadania. A crítica de Marx é dirigida ao “Estado como tal” e o que ele representa em termos concretos. Marx identifica os verdadeiros processos de opressão e dominação como sendo resultantes da expropriação e do trabalho alienado. Nesse sentido, não importa se o indivíduo é judeu, cristão, muçulmano ou ateu; o que define a sua condição social é se ele é dono do capital ou proletário. “A questão da relação entre emancipação política e religião transforma-se para nós na questão da relação entre emancipação política e emancipação humana” (MARX, 2010, p. 38).

Em sua análise Marx não está preocupado em entender a relação entre emancipação política e religião, mas sim em especificar a diferença entre a

emancipação política e a emancipação humana. A emancipação política é a emancipação do Estado, não há ruptura com a propriedade privada e a alienação do trabalho, ou seja, não se eliminam as contradições da sociedade capitalista. Em outros termos, não se elimina a propriedade privada que expropria o homem de sua produção, ao passo que o limita ao valor do capital.

O argumento que Marx utiliza neste sentido é que:

A emancipação política do judeu, do cristão, do homem religioso de modo geral consiste na emancipação do Estado em relação ao judaísmo, ao cristianismo, à religião como tal. Na sua forma de Estado, no modo apropriado à sua essência, o Estado se emancipa da religião, emancipando-se da religião do Estado, isto é, quando o Estado como Estado não professa nenhuma religião, mas, ao contrário, professa-se Estado. A emancipação política em relação à religião não é a emancipação já efetuada, isenta de contradições, em relação à religião, porque a emancipação política ainda não constitui o modo já efetuada, isento de contradições, da emancipação humana (MARX, 2010, p. 38).

A emancipação política representa a liberdade do Estado frente à religião, ou seja, não elimina a religião, mas se põe acima dela; não elimina as contradições da sociedade, mas propõe a liberdade e a igualdade entre os homens. A emancipação política constitui um avanço, mas, segundo Marx, o limite dela:

[...] fica evidente de imediato no fato de o Estado ser capaz de se libertar de uma limitação sem que o homem realmente fique livre dela, no fato de o Estado ser capaz de ser um Estado livre sem que o homem seja um homem livre (MARX, 2010, p. 39).

A emancipação política é, dessa forma, parcial e abstrata, o homem emancipa-se por meio de um intermediário, pois quando afirma, “O Estado é o mediador entre o homem e a liberdade do homem” (MARX, 2010, p. 39), o autor assume a crítica à noção liberal de emancipação política que se limita a defender a igualdade formal e desconsidera as desigualdades da vida real.

Um exemplo prático do conceito de emancipação, no contexto desta pesquisa: se analisarmos a legislação de nosso país relativa à assistência à pessoa presa (Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984: LEP), poderíamos dizer que o Estado brasileiro, em certa medida, emancipou-se de seus preconceitos (estigmas em

relação aos detentos) dando o status de “igualdade” de direitos entre homens livres e presos. A constar:

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

Parágrafo único. A assistência estende-se ao egresso.

Art. 11. A assistência será:

I - material;

II - à saúde;

III - jurídica;

IV - educacional;

V - social;

VI - religiosa (BRASIL, 1984, p 21-22).

Qualquer detento brasileiro, no entanto, sabe muito bem o significado dessa lei na sua realidade cotidiana: celas superlotadas, infraestrutura precária, falta de materiais básicos de higiene, dificuldade de acesso à escola e aos canteiros de trabalho por insuficiência de vagas. Segundo Erick Gimenes, G1 PR, Curitiba, em 22 de fevereiro de 2018, “Os grandes problemas, relatam os carcereiros, são a relação entre a falta de efetivo e a superlotação nas celas, a estrutura precária e os constantes desvios de função²⁶”. Também a presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), Ministra Cármen Lúcia, quando da sua participação na “Conferência Brasil para a Paz”, realizada em 16 de junho de 2017, no Rio de Janeiro, estando à frente do Conselho Nacional de Justiça e com experiência na Pastoral Carcerária, afirmou, sobre as situações desumanas que tem se deparado no sistema prisional, que: “Não são condições de degradação, são de não humanidade. Não se aboletam nem bichos do jeito que tenho visto por onde eu tenho passado”, e, conclui: “Todo ser humano é maior do que o seu erro²⁷”.

Em reportagem ao G1 (2012), o ex-detento de 39 anos que manteve identidade em sigilo, afirmou: “O inferno não é embaixo da terra; o inferno é o presídio”. E na mesma reportagem o, então, ministro da Justiça, José Eduardo Cardozo²⁸, disse: “Do fundo do meu coração, se fosse para cumprir muitos anos em

²⁶ Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/nosso-verdadeiro-inimigo-hoje-e-o-estado-diz-agente-de-penitenciaria-do-parana.ghtml> Acesso em 14 de abril de 2018.

²⁷ Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/carmen-lucia-sobre-presos-ser-humano-e-maior-do-que-seu-erro/> Acesso em: 14 de abril de 2018.

²⁸ Foi Ministro da Justiça no Primeiro e Segundo Governo da Presidente Dilma Rousseff, de 03 de dezembro de 2010 até março de 2016 quando anunciou sua saída do cargo.

alguma prisão nossa, eu preferia morrer²⁹”. O Estado pode ter-se emancipado das desigualdades formais – no discurso da lei – mas os presos vivem um cotidiano pleno de sujeição, opressão e humilhação.

Em outro excerto no qual Marx discute os limites da emancipação política e suas diferenças em relação à emancipação humana, observamos que:

[...] a liberdade do homem egoísta e o reconhecimento dessa liberdade constituem, antes, o reconhecimento do movimento desenfreado dos elementos espirituais e materiais que constituem seu teor vital. Conseqüentemente o homem não foi libertado da religião. Ele ganhou a liberdade de religião. Ele não foi libertado da propriedade. Ele ganhou a liberdade de propriedade. Ele não foi libertado do egoísmo do comércio. Ele ganhou a liberdade de comércio. [...] o homem na qualidade de membro da sociedade burguesa é o que vale como o homem propriamente dito, como o homem em distinção ao cidadão, porque ele é o homem que está mais próximo de sua existência sensível individual, ao passo que o homem político constitui apenas o homem abstraído, artificial, o homem como pessoa alegórica, moral. O homem real só chega a ser reconhecido na forma do indivíduo egoísta, o homem verdadeiro, só na forma do cidadão abstrato (MARX, 2010, p. 52-53).

Assim, a emancipação humana ainda que não prescindida da emancipação política, surge da superação de seus limites e se realiza por meio da negação do cidadão burguês, abstrato, submetido à sociedade de classes e à propriedade privada. A força política dos homens não se destaca das forças sociais necessárias à revolução. Criam-se, portanto, as condições para a realização do humano-genérico, ou seja, de um devir sustentado na realização das potencialidades humanas de um homem pleno e verdadeiramente livre também em sua individualidade (SILVA, 2010, p. 147).

Segundo Marx, a emancipação política possui a seguinte característica: “[...] é redução do mundo humano e suas relações ao próprio homem” (MARX, 2010, p. 54). Dessa forma, a emancipação política “é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente, e, por outro, a cidadão, a pessoa moral” (MARX, 2010, p.54). Contudo, a emancipação política não é a emancipação humana, pois, está na dependência das condições de que o homem supere a cisão entre o homem real, individual, egoísta e cidadão abstrato, organizando suas forças como forças sociais e não como força política.

²⁹ Disponível em: <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2012/11/o-inferno-e-o-presidio-afirma-ex-detento.html> Acesso em 20 de Agosto de 2017.

Marx amplia a discussão apontando que a emancipação humana deve efetivar-se, primeiro, num ato de natureza política, onde o proletariado possa conquistar o poder político, “a alma política de uma revolução consiste na tendência das classes politicamente privadas de influência a superar o seu isolamento do Estado e do poder” (MARX, 1995, p. 90). Segundo, num ato notadamente social, transformando radicalmente a forma de sociabilidade, onde o mercado e a política sejam superados.

Na conclusão da primeira parte da obra *Sobre a Questão Judaica* Marx irá apontar para a plena emancipação humana, em contraposição à emancipação política, considerada uma fase limitada e transitória no processo de emancipação do homem. Marx ao considerar que: “Toda emancipação é redução do mundo humano e suas relações ao próprio homem” (MARX, 2010, p. 54), encerra sua crítica aos limites da emancipação política afirmando que a emancipação política é “a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade burguesa, indivíduo egoísta independente, e, por outro, a cidadão, a pessoa moral” (MARX, 2010, p. 54). Para Marx a emancipação humana, de outro modo:

[...] só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “forces propres” [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força política. (MARX, 2010, p. 54).

Marx considerou que a emancipação política foi e, é o projeto da burguesia, da sociedade democrática, da sociedade de direitos e a emancipação humana deve ser o projeto do proletariado, ou seja, da sociedade comunista, da sociedade verdadeiramente humana (SOUZA; DOMINGUES, 2012, p.14).

No *Manifesto do Partido Comunista* (1848), a célebre afirmação: “[...] a história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes” (MARX; ENGELS, 1999, p. 7), é determinante no desenvolvimento da teoria de Marx sobre emancipação. Segundo Melo (2011, p. 36), “[...] pensar a história da sociedade capitalista e, principalmente, sua transformação revolucionária a partir da capacidade de auto-organização do proletariado, de sua autodeterminação política e de seu papel ativo na história”.

Outro importante marxista contribuiu, e continua contribuindo, com o debate sobre a questão da emancipação é Antonio Gramsci (1891-1937), que conviveu com a repressão fascista italiana e com o stalinismo soviético. Segundo Favoreto (2008, p. 67), para Gramsci “a destruição e a conservação de uma sociedade não podiam ser concebidas mecanicamente, mas implicavam a interferência recíproca de vários elementos ou campos de ação”.

Não poderíamos deixar de falar sobre a “emancipação intelectual e moral” do homem em Antonio Gramsci (1982). Sua concepção de educação se estende a toda população, “escola unitária”, deve ser assimilada como um processo intencional de formação, com atendimento padrão e de qualidade e que, sobretudo, esteja vinculado a uma formação ampla, que garanta os elementos necessários ao entendimento e a intervenção na sociedade:

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, humanismo, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. A fixação da idade escolar obrigatória depende das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens a uma certa colaboração produtiva imediata. A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas (GRAMSCI, 1982, p. 121).

Para Gramsci, a formação para o mundo do trabalho é vista como atividade emancipadora, necessária à manutenção da existência humana. Ele não concebe uma escola profissionalizante para alunos de famílias pobres e uma escola de formação geral para as elites. Ou seja, sua proposta é:

[...] a de abolir qualquer tipo de escola "desinteressada" (não imediatamente interessada) e "formativa", ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. [...] escola única inicial de

cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 1982, p.118).

As considerações acima nos levam à constatação de que a Escola Unitária, proposta por Gramsci, volta-se integralmente para a perspectiva revolucionária de formação humana. O propósito da escola é a formação omnilateral, princípio ativo da filosofia da práxis, formação integral, coletiva e unitária. A formação do intelectual orgânico depende do acesso ao conhecimento mais avançado, pois, dessa forma, seria possível produzir novos conhecimentos e estruturar-se para a função dirigente. Em outras palavras, o autor “almeja a formação de pessoas, a ampliação de sua leitura de mundo, o despertar da criatividade, a participação na construção do conhecimento e a superação de sua condição atual” (ONOFRE, 2011a, p. 110).

E para encerrar esta análise, sem a pretensão de esgotar o assunto, mas apenas para delimitar o escopo desta pesquisa, respaldamo-nos nas proposições do filósofo István Mészáros. Confluyente ao pensamento de Gramsci, Mészáros (2005) também defende que a emancipação implica na superação do capital, em cujo processo a educação pode ter papel fundamental. Apesar de Marx não ter escrito nenhuma obra específica sobre a educação, Mészáros articula a proposta de emancipação humana idealizada por Marx, como um ponto de partida para a transformação educacional na sociedade capitalista sendo esta: “o objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil” (MÉSZÁROS, 2005, p.15).

Na crítica que Mészáros (2005) faz sobre a educação na sociedade capitalista, o autor constrói dois conceitos fundamentais para a compreensão de sua teoria: doutrinação e internalização.

O mecanismo da doutrinação, segundo Mészáros (2005), diz respeito às tentativas do capital, diga-se, na maioria das vezes bem sucedida, de fazer com que os indivíduos sejam educados para aceitarem normal e naturalmente todas as práticas alienantes desenvolvidas pelo capital. A doutrinação é alimentada pelo discurso de que não há alternativas para o capital, e de na conjuntura social do tempo histórico presente, não é possível pensar um modelo diferente de sociedade:

Não é surpreendente, pois, que o desenvolvimento tenha caminhado de mãos dadas com a doutrinação da esmagadora maioria das pessoas com os valores da ordem social do capital como a ordem

natural inalterável, racionalizada pelos ideólogos mais sofisticados do sistema [...] (MÉSZÁROS, 2005, p. 80).

Já o mecanismo da internalização é usado na educação pró-capital como elemento fundamental, uma vez que impede o indivíduo de compreender a real função da educação na sociedade. O mecanismo da internalização se processa no seio da educação forma, sendo capaz de criar um movimento de consenso, contrário a qualquer possibilidade de mudança:

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade 'ou consenso' quanto for capaz, a partir e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados (MÉSZÁROS, 2005, p. 45).

Entretanto, apesar de considerar o caráter reprodutivista e conformista da educação na sociedade capitalista, Mészáros (2005) apresenta-nos, também uma alternativa educacional substancialmente diferente, onde a educação ganha sentido contrário ao discurso servil do capitalismo. Se a educação para o capital é restritiva, pois deseja doutrinar e internalizar, Mészáros (2005) aponta-nos uma educação “para além do capital” que amplie as necessidades da transformação e ofensiva socialista às práticas educacionais.

Nesta perspectiva, cabe-nos questionar: haveria, então, possibilidades de ações da escola e dos professores que possam contribuir efetivamente no processo de emancipação das pessoas presas?

Consideramos que, a burguesia nunca almejou um processo emancipatório que ultrapassasse a esfera dos direitos políticos, da cidadania, ou de meras reformas. Ao contrário, a burguesia vive das crises estruturais do capitalismo, vive dos momentos nos quais a classe trabalhadora não consegue se organizar para o embate. A burguesia soberana, hegemônica, é dona das forças produtivas e dos bens socialmente produzidos.

Nesse sentido os professores não podem mais iludir-se, agindo isoladamente no interior da escola com seus “super-poderes”, orientados por difusas e interessadas pedagogias do “aprender a aprender”³⁰ (PEIXOTO, 2013, p. 24).

³⁰ Newton Duarte chama de pedagogia do “aprender a aprender” uma ampla corrente educacional contemporânea da assim chamada pedagogia das competências. As pedagogias das competências, assim como o construtivismo, a Escola Nova, os estudos da linha “professor reflexivo”, fazem parte do

Na perspectiva de Mészáros (2005), a educação pode auxiliar no desenvolvimento de homens conscientes, sujeitos históricos que produzem, pelo trabalho, suas condições objetivas de vida individual e em sociedade, e não mais um homem consumidor e alienado, unilateralizado pela divisão capitalista do trabalho. Trata-se da formação integral do indivíduo, em todas as suas capacidades e potencialidades.

Dessa maneira, a educação poderia servir como instrumento ideal da emancipação humana universal, a partir da qual a liberdade humana se torne genuína. Isto é, na vida real e a partir da qual podem se desenvolver homens omnilaterais, e não mais homens unilateralizados pela divisão capitalista do trabalho (PINHO, 2013, p. 8).

Toda ação educativa, em seu intuito emancipatório, quando propõe-se a relacionar forma e conteúdo escolar com o propósito de levar o aluno a ser sujeito de suas próprias ações e de sua própria história, está contribuindo, segundo Mészáros (2005), para a contradição. Porém, ao contrário disso, estará a serviço da desconstrução do ser humano, transformando-o em fantoche manipulado pelo sistema capitalista.

A defesa da educação em unidades prisionais se baseia no princípio constitucional maior do direito à educação a todos, sustentando a aparente ideia de igualdade entre “todos”. Isto é, como vimos em nossa análise sobre emancipação, não basta a autonomia no campo político (uma autonomia pensada de maneira puramente formal); a emancipação plena pressupõe o fim da “dissociação entre cidadão e homem” (MARX, 2010, p. 54), pois, de nada adianta ser um cidadão formalmente livre ou igual se na realidade cotidiana da sociedade capitalista continua sendo explorado e excluído como ser humano e como trabalhador.

Além disso, entre o amplo direito à escolarização prevista na lei e a concretização das condições necessárias para a efetivação da educação para a população privada de liberdade, há um enorme hiato. Decorre daí a necessidade de se compreender a educação nas prisões como um segmento da educação de jovens e adultos voltada para uma população específica em um contexto específico, pois, como nos lembra Onofre (2011a, p. 110) a principal característica de funcionamento

grupo das pedagogias do “aprender a aprender”, pois existem entre eles ideários semelhantes. Para mais informações consultar: *Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana* (2000) e *Sociedade do Conhecimento ou sociedade das ilusões* (2003).

da prisão pressupõe rigidez disciplina, e “a reabilitação, por constituir-se em um processo regido por normas e regras com primazia centrada na aceitação da situação, acaba por promover a despersonalização e anulação dos sujeitos.” Para tanto, no próximo capítulo, com base na análise documental, reconstruiremos a história da EJA Prisional e como ela se constitui como obrigatoriedade na sociedade brasileira.

3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SISTEMA PRISIONAL: PERSPECTIVA HISTÓRICA INTERNACIONAL E NACIONAL

A modalidade de ensino adotada nas escolas do Sistema Prisional do Paraná é a Educação de Jovens e Adultos – EJA, que segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (BRASIL, 1996), é o tipo de educação “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Trata-se, portanto, de um direito constitucionalizado e cercado de mecanismos financeiros e jurídicos de sustentação.

De acordo com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, em seu sítio eletrônico³¹, essa modalidade de ensino vem ao encontro da necessidade e da diversidade do perfil dos educandos encarcerados. No que se refere à faixa etária, ao nível de escolarização, à situação socioeconômica e cultural e, sobretudo, a sua posterior inserção no mercado de trabalho.

Neste contexto, este capítulo tem por objetivo fazer uma breve retomada histórica sobre o direito à Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade. Assim, percorreremos as transformações objetivadas na forma de lei e a organização dos programas destinados à educação dos jovens e adultos privados de liberdade.

Para tanto, valemo-nos da pesquisa documental e bibliográfica, cuja natureza permite revelar os aspectos da história constitutiva desses programas, essenciais à consecução dos objetivos a que esta pesquisa se propõe.

3.1 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO

A *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* admitidos pela Convenção Nacional Francesa em 1793, no seu artigo XXII, descreve acerca do caráter indispensável da educação para o ser humano e também versa sobre a necessidade de garantir a todos tal direito. Neste sentido, essa Declaração, a qual

³¹ <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1332>, acesso em 13 de fev. de 2018.

influenciou as Constituições dos países capitalistas, assegurava que: “A instrução é a necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todo seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos” (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1793, p. 2).

Em 1948, com a proclamação da “Carta de Intenções Éticas dos Estados” membros da Organização das Nações Unidas (Declaração Universal dos Direitos Humanos), a educação passa formalmente a ser reconhecida como um direito universal do homem. O artigo XXVI assim descreve:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, 1948, p. 5).

Sendo assim, vale salientar que as pessoas privadas de liberdade, como também os demais seres humanos, tem o direito à educação. A conquista desse direito, segundo Gadotti (2009, p. 17), “depende do acesso generalizado à educação básica, mas o direito à educação não se esgota com o acesso, a permanência e a conclusão desse nível de ensino: ele pressupõe as condições para continuar os estudos em outros níveis”. E devemos falar também, de “um direito associado – o direito à educação permanente –, em condições de equidade e igualdade para todos e todas” (GADOTTI, 2009, p. 17).

A “Declaração Universal dos Direitos Humanos” de 1948 representava assim, um grande marco na construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos. Tanto o Estado, quanto o indivíduo, deveriam assumir uma postura responsável na promoção e proteção dos direitos humanos. Além disso, ao longo dos anos, tornou-se um padrão de referência por meio do qual se avalia o grau de respeito e cumprimento das normas internacionais de direitos humanos.

Com o “Pacto Internacional de Direitos Humanos”, realizado na década de 1960, a educação deixa de ser só concebida com princípio ou orientação ética,

tornando-se um direito dotado de força jurídica, sendo, aos poucos, incorporado às Constituições dos Estados. Dessa forma, o “Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais” (PIDESC, 1966) dispunha nos artigos 13º e 14º:

Art. 13 - Os Estados Parte do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Art. 14 – Todo Estado parte do presente pacto que, no momento em que se tornar parte, ainda não tenha garantido em seu próprio território ou territórios sob sua jurisdição a obrigatoriedade e a gratuidade da educação primária, se compromete a elaborar e a adotar, dentro de um prazo de dois anos, um plano de ação detalhado destinado à implementação progressiva, dentro de um número razoável de anos estabelecidos no próprio plano, do princípio da educação primária obrigatória e gratuita para todos (ONU, 1966, p. 5).

Nas décadas seguintes, o tema da educação como direito social e humano adquiriu evidência. A partir de então, um número grande de declarações, protocolos de intenções, conferências e acordos internacionais confirmaram a importância da educação enquanto direito de todo ser humano. Citamos como exemplo: a) O Pacto de São José da Costa Rica (1969) (Convenção Americana de Direitos Humanos) e seu protocolo adicional em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, Protocolo de São Salvador³² (1988), cujo Art. 13 afirma: “Toda pessoa tem Direito à Educação”. b) A Declaração Mundial sobre Educação para Todos³³, Art. 2: “A concretização do enorme potencial para o progresso humano depende do acesso das pessoas à educação [...]”. c) O Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem³⁴, define que (1990), Art. 1. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. d) O Plano

³² Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=228560> Acesso em 02 de Fevereiro de 2017.

³³ Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acesso em 02 de Fevereiro de 2017.

³⁴ Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acesso em 02 de Fevereiro de 2017.

Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos aprovado na Conferência Mundial dos Direitos Humanos (1993³⁵), em seu Art. 33:

A Conferência Mundial dos Direitos Humanos reafirma o dever dos Estados, consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e em outros instrumentos internacionais de direitos humanos, de orientar a educação no sentido de que a mesma reforce o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais (UNESCO, 1993, p. 6).

Na sequência, temos: e) A *Declaração de Hamburgo* sobre Educação de Adultos³⁶ (1997), no Art. 2, consta que:

A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício de cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e a cultura da paz baseada na justiça. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida (UNESCO, 1999, p. 19).

A seguir: f) O Fórum Mundial de Educação³⁷ (2000), Item 6: “A educação é um direito humano fundamental e constitui a chave para o desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país (...)”. g) A Conferência Internacional sobre Educação³⁸ (2001), no Item 8, afirma que: “Ambas, a educação formal e a educação não formal são ferramentas indispensáveis para iniciar e promover os processos sustentáveis de construção da paz, a democracia e os direitos humanos...”.

Podemos constatar, assim, que nas últimas décadas a educação foi elevada ao patamar de direito fundamental do ser humano. Afinal, o tema foi amplamente

³⁵ Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Sistema-Global-Declaracao-e-Tratados-Internacionais-de-Protecao-de-programa-de-acao-de-viena.html> Acesso em 02 de Fevereiro de 2017.

³⁶ Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000006.pdf> Acesso em 02 de Fevereiro de 2017.

³⁷ Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000017.pdf> Acesso em 02 de Fevereiro de 2017.

³⁸ Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/pdf/conclport.pdf> Acesso em 02 de Fevereiro de 2017.

discutido, sendo objeto de diversos tratados, documentos e convenções firmadas internacionalmente.

No Brasil, as Constituições Nacionais vêm consagrando o tema da educação como um direito de todos os cidadãos. A Carta Imperial de 1824, no Art. 179, assim descrevia:

A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é Garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:

XXXII – a Instrução Primária, é gratuita a todos os cidadãos.

XXXIII – Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes (BRASIL, 2012, p. 85, respeitada a ortografia do original).

Durante o período Regencial no Brasil (1831-1840), o regente pátrio manifestou a intenção de estruturar o poder público para a efetivação do direito à educação. O Ato Adicional de 1834, estabeleceu no seu Art. 10:

Compete às mesmas Assembleias (Legislativas Provinciais) registrar: parágrafo 2º Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promove-la, não compreendendo as Faculdades de Medicina, os Cursos Jurídicos, Academias actualmente existentes e outros quaesquer estabelecimentos de instrução que para o futuro venham a ser creados por lei geral (BRASIL, 2012, p.92, respeitada a ortografia do original).

O Ato Adicional de 1834 foi chamado de descentralizador, pois transferiu às Províncias o poder de legislar sobre as próprias questões referente à educação e sociedade brasileira durante o período Imperial. Sobre a questão Anísio Teixeira assim escreveu:

Por isto mesmo, quando, com a independência e as ideias então dominantes de monarquias constitucionais liberais, procurou-se organizar o País, já com o pensamento na educação do povo brasileiro, confiou-se esta tarefa às Províncias, deixando-se o sistema da elite sob a guarda do poder central, afim de se lhe salvaguardar o caráter anterior. Chamou-se a esse Ato Adicional de 1834 de descentralizador, quando, na realidade, pelo menos em educação, só descentralizava algo que não se considerava suficientemente importante (TEIXEIRA, 1999, p. 357).

A primeira escola noturna no Brasil surgiu em 1854, cujo intuito era de alfabetizar os trabalhadores analfabetos, expandindo-se muito rapidamente. Até 1874 já existiam 117 escolas, sendo que as mesmas possuíam fins específicos, como por exemplo: no Pará para a alfabetização de indígenas e no Maranhão para esclarecer aos colonos os seus direitos e deveres (PAIVA, 1973). As escolas noturnas foram durante muito tempo, a única forma disponível de educação de adultos no Brasil.

Com a Proclamação da República no Brasil, em 15 de novembro de 1889, a Constituição de 1891 fez menção à educação, incluindo a participação da União nas atividades educacionais:

Art. 35: Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:
2º. Animar no paíz, o desenvolvimento das letras, artes e sciencias.
3º. Crear instituições de ensino superior e secundários nos Estados.
4º. Promover a educação secundária no Districto Federal.
Art. 76: a Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros:
parágrafo 6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos (BRASIL, 1891, p. 8, respeitada a ortografia do original)

Outras propostas contribuíram para o fortalecimento do direito à educação no Brasil, das quais destacam-se, em 1890, a reforma Benjamin Constant, Decreto nº 981, de 08 de novembro de 1890, que, de acordo com Cartolano (1994, p. 59), “de um lado, expressava a descentralização, por outro, funcionava como ponto de referência e modelo para outras iniciativas oficiais ou particulares no campo da instrução nacional”.

Também o Código de Ensino, Decreto nº 3.890, de 01 de janeiro de 1901 e a Reforma Rocha Vaz, Decreto nº 16.782, de 13 de janeiro de 1925, que criou normas de funcionamento para os cursos de ensino superior, instituiu a concessão de juntas examinadoras aos colégios particulares para efeito de exames de validade e organizou o Departamento Nacional de Ensino.

Na década de 1930 as mudanças políticas provocadas pela “revolução” de 1930, tanto no cenário federal, como no estadual, iriam determinar o início de um processo de centralização, no governo federal, das diretrizes para o ensino, processo acentuado com a implantação do Estado Novo (ROSA, 2008, p. 177). Segundo Romanelli:

A Revolução de 1930, resultado de uma crise que vinha de longe destruindo o monopólio do poder pelas velhas oligarquias, favorecendo a criação de algumas condições básicas para a implantação definitiva do capitalismo industrial no Brasil, acabou criando também condições para que se modificassem o horizonte cultural e o nível de aspirações de parte da população brasileira, sobretudo nas áreas atingidas pela industrialização. É então que a demanda social de educação cresce e se consubstancia numa pressão cada vez mais forte pela expansão do ensino (ROMANELLI, 2005, p. 60).

No governo de Getúlio Vargas (1930-1945), a educação adquiriu, de forma sistemática, status de direito na agenda nacional, justamente com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 14 de novembro de 1930. O Capítulo II, Da Educação e da Cultura, no Ar. 149, da Constituição de 1934, assim dispôs:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores de vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934, p. 138).

Com a Carta de 1934, o Brasil teve uma referência no que se refere ao papel da União em matéria educacional, pois o planejamento e a direção da política educacional passaram a ser pensados numa perspectiva política nacional:

Art. 5 Compete privativamente a União: XIV – Traçar as directrizes da educação nacional.

Art. 150 – Compete a União: a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo território do país (BRASIL, 1934, p. 138, respeitada a ortografia do original).

Em 10 de novembro de 1937 foi outorgada a Nova Constituição do Brasil, pelo presidente Getúlio Vargas, com a qual implantou-se no Brasil a ditadura do Estado Novo. A Nova Carta Constitucional foi elaborada pelo então jurista Francisco Campos (1891-1968). Segundo Romanelli, “[...] a Constituição de 1937 estava longe de dar a ênfase que dera a de 1934 ao dever do Estado como educador” (2005, p. 152).

No discurso do dia 02 de dezembro de 1937, o Presidente Getúlio Vargas deixou claro o novo sentido que se imprimia à política educacional brasileira. Segundo Vargas:

A Constituição em vigor estabelece a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário. O volume de iletrados constitui obstáculo ponderável, tanto ao aparelhamento institucional, como para o desenvolvimento das atividades produtivas. É preciso reduzi-lo rapidamente, e nessa campanha devem empenhar-se todos, em estreita cooperação com o Estado (BRASIL, 1937, p. 105-106).

A Constituição democrática de 1946 trouxe expressivas propostas quanto ao direito à educação. No capítulo “Da Educação e da Cultura” apresentou os princípios indispensáveis que regularam o processo educacional no país: no Art. 166 a educação: “... é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.”.

Com o Governo de João Goulart, ao aprovar o Decreto nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, constituiu-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), configurando um marco no reconhecimento formal da educação como direito humano no ordenamento jurídico brasileiro.

O longo embate político-ideológico, travado de 1948 a 1961, em torno da elaboração da primeira LDB nº 4.024/61 foi cenário favorável para o surgimento de vários movimentos sociais de cultura e de educação popular, influenciadas, principalmente, pelas discussões promovidas pela UNESCO, durante as Conferências Internacionais da Educação de Adultos (CONFITEAs). Tais movimentos fomentaram um novo paradigma pedagógico para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo Paulo Freire (1921-1997) como figura principal que começou a focar esta modalidade educativa sob o ponto de vista de seu público, ou seja, a partir das especificidades do aluno adulto e trabalhador.

A I Conferência Internacional da UNESCO, realizada em Elsinore (Dinamarca), de 19 a 25 de junho de 1949, adotou simplesmente o nome de “Educação de Adultos”. Segundo Knoll (2014, p. 17), “O título completo da conferência, Educação de Adultos, sugeria em si mesmo que o objetivo era chegar a uma descrição e a uma análise crítica do campo em sua totalidade”.

A partir da I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, a educação de adultos foi concebida como uma espécie de educação moral. A escola

não havia dado conta de formar homens e mulheres para uma cultura de paz, por isso se fazia necessária uma educação “paralela”, fora da escola, cujo objetivo seria contribuir para com o respeito aos direitos humanos e para com a construção de uma paz duradoura. Ela era concebida como uma educação continuada para jovens e adultos, depois da escola (GADOTTI, 2009, p. 08).

A I Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) produziu, por meio de quatro comissões de delegados, um relatório recomendando que: os conteúdos da Educação de Adultos estivessem de acordo com as suas especificidades e funcionalidades; fosse estabelecido uma educação aberta, sem pré-requisitos; os problemas das instituições e organizações com relação à oferta precisariam ser debatidos; averiguassem os métodos e técnicas e o auxílio permanente; a educação de adultos seria desenvolvida com base no espírito de tolerância, devendo ser trabalhada de modo a aproximar os povos, não só os governos, e se levasse em conta as condições de vidas das populações de modo a criar situações de paz e entendimento³⁹.

À esta primeira Conferência, outras foram delineando-se, ganhando forças e consolidando avanços na Educação de Adultos. A II Conferência Internacional de Educação de Adultos (II CONFINTEA) foi realizada em Montréal (Canadá), de 21 a 31 de agosto de 1960, sob o nome de “A Educação de Adultos em um Mundo Mutável” (Knoll, 2014, p. 19), e focalizou os seguintes temas: “A mudança tecnológica e a educação profissional de adultos; A liberalização da educação técnico-vocacional e profissional; A desunião moral no mundo; A deseuropeização do mundo e A obsolescência da guerra” (KNOLL, 2014, p. 19).

O principal resultado da II CONFINTEA foi a consolidação da *Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos* (UNESCO, 1960), que contemplava um debate sobre o contexto do aumento populacional, de novas tecnologias, da industrialização, dos desafios das novas gerações e a aprendizagem como tarefa mundial, onde os países mais ricos viessem a cooperar com os menos desenvolvidos⁴⁰.

Gadotti (2009, p. 09) destaca que após esta II Conferência, surgiram dois enfoques distintos: a educação de adultos, concebida como uma continuação da

³⁹ Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/breve_historico.pdf
Acesso em 12 de dezembro de 2017.

⁴⁰ Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/breve_historico.pdf
Acesso em 12 de dezembro de 2017.

educação formal, como educação permanente, e a educação de base ou comunitária.

A III Conferência Internacional de Educação de Adultos (III CONFINTEA) realizou-se em Tóquio (Japão), de 25 de julho a 07 de agosto de 1972. O tema escolhido para o evento foi: “A educação de adultos no contexto da educação ao longo de toda a vida” (KNOLL, 2014, p. 20). A partir dela a Educação de Jovens e Adultos passa a ser entendida como suplência da educação fundamental (escola formal). O objetivo da educação de adultos era reintroduzir jovens e adultos, sobretudo os analfabetos, no sistema formal de educação (GADOTTI, 2009, p. 09).

A Conferência Geral da UNESCO de 1976 revisou o projeto de declaração da III CONFINTEA sobre a situação e o futuro da educação de adultos, produzindo um documento com o título de “*Recomendações sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos*” (UNESCO, 1976). Segundo Knoll:

[...] esse documento é de enorme valor, não só porque captou o estado das circunstâncias institucionais, metodológicas e específicas da educação de adultos naquele momento em cada país, mas também por dizer muito sobre a educação de adultos no contexto da educação ao longo de toda a vida, a educação de adultos como educação básica (e como Educação para Todos – EPT), o desenvolvimento e a convergência da educação de adultos e da educação permanente e o conceito de unidade na diversidade (KNOLL, 2014, p. 22).

Na sequência, A IV Conferência Internacional de Educação de Adultos (IV CONFINTEA), realizada em Paris (França), de 19 a 29 de março de 1985, com o tema: “*O Desenvolvimento da Educação de Adultos: Aspectos e tendências*” (UNESCO, 1985), estabeleceu uma série de questões específicas, das quais Knoll destaca:

- a) o papel da educação de adultos em relação ao desenvolvimento tecnológico;
- b) a necessidade de mais esforços de alfabetização, não apenas nos países em desenvolvimento, mas também em países industrializados (este aspecto outorga particular importância à Conferência de Paris do ponto de vista dos países industrializados);
- c) integração e reintegração, e autorização para sair do trabalho por motivos de educação permanente (KNOLL, 2014, p. 24).

A IV CONFINTEA reconheceu o direito de aprender como o maior desafio para a humanidade, traduzindo-o como:

- direito de saber ler e escrever;
- direito de fazer perguntas e de reflexionar;
- direito à imaginação e à criação;
- direito de interpretar o meio circundante e ser protagonista da história;
- direito de ter acesso aos recursos educativos;
- direito de desenvolver as competências individuais e coletivas (PAIVA, 2005, p. 90).

A IV Conferência Internacional sobre Educação de Adultos se caracterizou pela pluralidade de conceitos. Foram discutidos muitos temas, entre eles: alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, educação familiar, educação da mulher, educação em saúde e nutrição, educação cooperativa, educação vocacional, educação técnica (GADOTTI, 2009, p. 09).

A seguir, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA), realizada em Hamburgo (Alemanha), de 14 a 18 de julho de 1997, com o tema: “Aprendizagem de Adulto, uma chave para o século XXI” (UNESCO, 1997), produziu dois documentos: *A Declaração de Hamburgo* e *a Agenda para o Futuro* (UNESCO, 1997). De acordo com Knoll:

A CONFINTEA V levou a educação de adultos para o século XXI e proporcionou ideias para se transitar o caminho que resta, as quais seguramente não serão seguidas imediatamente. Também houve uma importante cota de discussão que fez com que avançasse o pensamento acadêmico, embora sem necessariamente inspirar a ação governamental (KNOLL, 2014, p. 26).

A V CONFINTEA, segundo Gadotti (2009), nos deixou muitas lições, das quais podemos destacar:

- Reconhecer o papel indispensável do educador bem formado;
- Reconhecer e reafirmar a diversidade de experiências;
- Assumir o caráter público da EJA;
- Ter um enfoque intertranscultural e transversal;
- A importância da EJA para a cidadania, o trabalho e a renda numa era de desemprego crescente;
- Reconhecer a importância da articulação de ações locais (não se isolar);
- Reafirmar a responsabilidade inegável do Estado diante da EJA;
- Criar uma agenda própria da EJA;

- Reconceituar a EJA como um processo permanente de aprendizagem do adulto;
- Fortalecer a sociedade civil;
- Integrar a EJA como uma modalidade da educação básica;
- Resgatar a tradição de luta política da EJA pela democracia e justiça social;
- Sistematizar e difundir experiências relevantes (GADOTTI, 2009, p. 10).

A VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA), realizada em Belém-PA (Brasil), de 01 a 04 de dezembro de 2009, com o tema: “Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da educação de adultos” (UNESCO, 2009), elencou sete eixos que versam sobre: alfabetização de adultos; políticas; governança; financiamento; participação, inclusão e equidade; e qualidade, terminando com recomendações para o Monitoramento da Implementação do Marco de Ação de Belém (IRELAND, 2014, p.53).

Os objetivos dessa VI CONFINTEA foram: promover o reconhecimento da aprendizagem e educação de adultos como um elemento importante e fator que contribui para a aprendizagem ao longo da vida, sendo a alfabetização a sua fundação; enfatizar o papel crucial da educação e aprendizagem para a realização das atuais agendas internacionais de educação e desenvolvimento e; renovar o “momentum” e o compromisso político, bem como desenvolver as ferramentas para a implementação, a fim de passar da retórica à ação⁴¹.

Voltando à promulgação da LDB nº 4.024/61, a referida lei possibilitou “a formação de classes especiais ou cursos supletivos para aqueles que não obtiveram educação primária na faixa de 7 a 14 anos” (COSTA; ROCHA, 1973, p. 9).

Em 1964, ano do golpe civil-militar, no campo da educação houve tentativas de expansão e universalização do direito à educação. Uma delas foi promulgada em 15 de dezembro de 1967, a Lei nº 5.379, que instituía o “Movimento Brasileiro de Alfabetização”, MOBRAL, assim descrito no Art. 4:

Fica o Poder Executivo autorizado a instituir uma Fundação, sob a denominação de Movimento Brasileiro de Alfabetização — MOBRAL, de duração indeterminada, com sede e foro na cidade do Rio de Janeiro, Estado da Guanabara, enquanto não for possível a transferência da sede e foro para Brasília (COSTA; ROCHA, 1973, p. 50).

⁴¹ Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/breve_historico.pdf
Acesso em 12 de dezembro de 2017.

Outra tentativa de expansão se deu com a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, sendo responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC).

Com o golpe civil-militar, surgem as campanhas de alfabetização de caráter conservador e assistencialistas, como por exemplo, a distribuição de alimentos para os alunos. O próprio MOBRAL foi mais uma tentativa do Estado brasileiro, primeiro em forma de campanha e depois com estrutura de fundação, de lidar com a tensão social promovida pela negação histórica da educação para as classes populares e de atender a orientações da UNESCO, e tornou-se “o maior movimento de alfabetização de jovens e adultos já realizado no país, com inserção em praticamente todos os municípios brasileiros.” (FÁVERO, 2004, p.25).

Entretanto os resultados esperados foram bastante insatisfatórios, principalmente em relação à falta de continuidade de estudos para os alfabetizados. O MOBRAL foi extinto pelo Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985, pelo então presidente José Sarney. Foi assim descrito no Art. 1:

A Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, instituída pelo Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, nos termos do artigo 4º da Lei nº 5379, de 15 de dezembro de 1967, passa a denominar-se Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR, com o objetivo de fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente (BRASIL, 1985, p.1).

No início da década de 1970, o governo militar aprovou a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que, ao fixar as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, instituiu a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário, estabelecendo formalmente, com isso, a equiparação entre o curso secundário e os cursos técnicos (FREITAS, 2008, p. 94).

A Lei nº 5.692, promulgada em 11 de agosto de 1971, incluiu pela primeira vez na história das legislações educacionais, um capítulo destinado à EJA, então chamada de ensino supletivo. No Capítulo IV, seção Do Ensino Supletivo, o Art. 24 estabelecia a função de:

a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;

b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, p. 8).

A Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, organizou o sistema de ensino com cursos regulares de 1º e 2º graus e, paralelamente, organizou também cursos supletivos com estrutura, duração e regime escolar diferenciados, voltados às atividades específicas de um determinado público alvo: os jovens e adultos. Portanto, essa lei separou o sistema de ensino em dois sistemas diferentes e paralelos: o regular para os que podiam frequentar a escola e o ensino supletivo para aqueles alunos que teriam o ensino ministrado ou em classes ou ainda por meios de comunicação – rádio, TV, correspondência e outros (SILVA, 2007, p.18).

Dessa forma, a ditadura militar no Brasil marcou a política educacional por duas grandes reformas: a Reforma do 1º e do 2º grau de 1971 (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971) e a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAL (1967-1985) (GADOTTI, 2014, p.5).

Como citamos, a Reforma da Educação Básica, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, tornou a profissionalização de ensino médio compulsória. Segundo Gadotti (2014), essa profissionalização fracassou, pois faltavam laboratórios. Além disso, a profissionalização universal e compulsória contrariava a tendência da economia capitalista que, segundo o próprio Banco Mundial, precisava de mão de obra com sólida formação científica (matemática, língua e ciência). As escolas particulares, preocupadas em levar seus alunos para as universidades públicas não implementaram a profissionalização. Dessa forma, ela precisou ser extinta pela Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, pelo General Figueiredo, que substituiu a expressão “qualificação para o trabalho” por “preparação para o trabalho” (GADOTTI, 2014, p. 6).

No período pós-ditadura militar, a Carta Constitucional “cidadã” de 1988 reconheceu no novo Estado Democrático de Direito a dignidade da pessoa humana e elevou a educação ao status de direito fundamental de natureza social. No seu

capítulo II – Da Educação, da Cultura e do Desporto, seção I – da Educação, foi assim descrito:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 160).

O documento ainda definiu de que forma a educação devia ser efetivada, garantindo a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental para todos:

Art. 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988, p. 160).

Segundo Haddad:

Apesar de a educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil vir gradativamente sendo reconhecida como um direito para milhões de pessoas que não tiveram oportunidade de realizar sua escolaridade desde meados do século passado, esse direito só foi formalizado em lei, como dever de oferta obrigatória pelo Estado brasileiro a partir da Constituição de 1988, e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (HADDAD, 2007, p. 197).

Na década de 1990, foi promulgada, então, a terceira LDB. A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Educação de Jovens e Adultos passou a ser considerada uma modalidade da Educação Básica, tendo como premissa maior a eliminação do analfabetismo, através da oferta de cursos e de exames destinados à população de jovens e adultos que, na faixa etária apropriada, não tiveram acesso ou não obtiveram sucesso no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio Regular (DOLLA, 2009, p. 60).

Somada ao caráter da erradicação do analfabetismo, houve nesta nova LDB, Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, uma preocupação com a universalização do Ensino Fundamental. O Art. 4º indicou o dever do Estado com a educação escolar pública, que será garantida mediante:

- I- ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria [...];
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996, p. 2).

O artigo 5º determinou que seria competência dos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

- I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;
- II - fazer-lhes a chamada pública;
- III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (BRASIL, 1996, p. 3).

No Capítulo II, Seção V, da Educação de Jovens e Adultos, o Art. 37 apontou que a educação de jovens e adultos será destinada aquelas pessoas que não tiveram acesso ou não deram continuidade aos seus estudos. O parágrafo 1º, deste artigo assegurou que:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996, p.15).

A Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, de maneira geral, enfatizou o ensino fundamental obrigatório e gratuito a todos os sujeitos; para tanto, assegurou a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; oferta de educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo condições de acesso e permanência na escola, inclusive para todos aqueles que não tiveram acesso em idade própria (DALLEPIANE, 2006, p. 66-67).

O Art. 38, da LDB Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, determinou que os sistemas de ensino mantivessem cursos de Educação de Jovens e Adultos e os Exames Supletivos. O artigo fixou somente as idades para a realização dos exames supletivos, assim especificados:

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996, p. 15).

Nesse momento, coincidentemente com mais de 50% da população brasileira morando na zona urbana e com o grande crescimento da oferta de trabalho no setor industrial, surgem iniciativas de alfabetização de adultos como: o Movimento de Cultura Popular (MCP) da prefeitura do Recife; a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, em Natal; a Campanha de Educação Popular (Ceplar), em João Pessoa; e o Movimento de Educação de Base (MEB), instituído pela CNBB, os quais tiveram como palavra-chave a conscientização, e foram financiados pelo governo federal e por algumas prefeituras.

Essas iniciativas pressionaram o governo federal, forçando o estabelecimento de uma organização nacional, para que tais ações deixassem de ser pontuais e tivessem uma articulação em todo o país. Elas defendiam a realização de uma Educação de Jovens e Adultos voltada à transformação social e não apenas à adaptação da população ao processo de modernização econômica e social baseado em modelo estrangeiro. Segundo Fávero (2004, p. 23), nesse período a Educação dos Jovens e Adultos “remava contra a corrente”, pois não tinha dúvida que era “um direito a ser concretizado, para que a população considerada analfabeta dele se apropriasse como passo primeiro e fundamental de um processo de libertação, na direção da construção de uma sociedade efetivamente democrática”.

Como citamos anteriormente, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (UNESCO, 1997), realizada em Hamburgo, reiterou a importância e a necessidade da EJA para todos, incluindo-se a grande massa dos privados de liberdade. Nesse período também é realizado o Fórum Social Mundial e do Fórum Mundial de Educação mantendo a defesa da mesma ideia: uma educação para todos. Para responder aos anseios da sociedade o Governo Federal criou, então, o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), organizado pelo Conselho da

Comunidade Solidária (CCS), propondo parcerias entre o próprio Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), empresas, ONGs, universidades e prefeituras, com o propósito de desencadear ações que buscassem combater uma das piores formas de exclusão social: o analfabetismo.

O PAS foi lançado oficialmente na abertura do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado em Natal-RN, em setembro de 1996, quando o Brasil se preparava para participar da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Confintea-1997), em Hamburgo, na Alemanha.

O PAS tinha como objetivo, “desencadear um movimento de solidariedade nacional para reduzir as disparidades regionais e os índices de analfabetismo significativamente até o final do século” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 124). O programa de alfabetização inicial duraria cinco meses, sendo “destinado prioritariamente ao público juvenil e aos municípios e periferias urbanas em que se encontram os índices mais elevados de analfabetismo do país (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 124). Nos três primeiros anos de funcionamento o PAS chegou a 866 municípios e atendeu 776 mil alunos, “dos quais menos de um quinto adquiriu a capacidade de ler e escrever pequenos textos, resultado atribuído pelas universidades ao tempo demasiadamente curto previsto para a alfabetização” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 124).

No mesmo período, foi criado o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR, que foi estruturado e implementado em 1995, e constituiu-se como um mecanismo das Políticas Públicas de Emprego, Trabalho e Renda, tendo como principal fonte de financiamento o Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT. O objetivo era propiciar uma oferta de educação profissional suficiente para qualificar, a cada ano, pelo menos, 20% da População Economicamente Ativa – PEA, algo em torno de 15 milhões de pessoas com idade superior aos 16 anos (BRASIL, 2003, p. 18).

Contudo, uma avaliação mais cuidadosa e criteriosa, feita pelo próprio Ministério do Emprego e do Trabalho (MTE), observa que o PLANFOR apresentava algumas lacunas, incoerências e limitações, tais como:

Pouca integração entre a Política Pública de Qualificação Profissional e as demais Políticas Públicas Trabalho e Renda (seguro-desemprego, crédito popular, intermediação de mão-de-obra, produção de informações sobre o mercado de trabalho, etc.);

Desarticulação desta em relação às Políticas Públicas de Educação; Fragilidades das Comissões Estaduais e Municipais de Trabalho – CETs e CMTs, como espaços capazes de garantir uma participação efetiva da sociedade civil na elaboração, fiscalização e condução das Políticas Públicas de Qualificação; Baixo grau de institucionalidade da rede nacional de qualificação profissional, que reserva ao Estado, por meio do MTE, o papel de apenas definir orientações gerais e de financiamento do Plano Nacional de Qualificação, executado integralmente por meio de convênios com terceiros; Ênfase do PLANFOR nos cursos de curta duração, voltados ao tratamento fundamentalmente das habilidades específicas, comprometendo com isso uma ação educativa de caráter mais integral; Fragilidades e deficiências no sistema de planejamento, monitoramento e avaliação do PLANFOR (BRASIL, 2003, p. 19).

Foram justamente essas avaliações negativas que levaram o MTE a instituir, por meio da Resolução nº 333, de 10 de julho de 2003, do CODEFAT, o Plano Nacional de Qualificação – PNQ, em substituição ao PLANFOR.

Na área rural, foi instituído pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária, através da Portaria nº. 10, de 16 de abril de 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Em 2001, o PRONERA foi incorporado ao INCRA. Neste mesmo ano foi editada a Portaria/INCRA/nº 837, aprovando a edição de um novo Manual de Operações (BRASIL, 2012, p.9).

O PRONERA guardou a particularidade de ser, segundo Haddad e Di Pierro,

[...] um programa do governo federal gestado fora da arena governamental: uma articulação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi capaz de introduzir uma proposta de política pública de educação de jovens e adultos no meio rural no âmbito das ações governamentais da reforma agrária (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 124).

O objetivo do PRONERA, segundo Haddad e Di Pierro, seria a “alfabetização inicial de trabalhadores rurais assentados que se encontram na condição de analfabetismo absoluto, aos quais oferece cursos com um ano letivo de duração”, sendo que, as universidades parceiras “proporcionam a formação dos alfabetizadores e a elevação de sua escolaridade básica”. Mesmo o PRONERA correndo risco de descontinuidade, “em 1999 chegou a 55 mil alfabetizando e pelo menos 2,5 mil monitores nas 27 unidades da Federação” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p 125).

Em 2004, frente à necessidade de adequar o PRONERA às diretrizes políticas do Governo Federal, que priorizava a educação em todos os níveis como um direito social, foi elaborado o Manual de Operações, aprovado pela Portaria/INCRA/Nº 282, de 16 de abril de 2004 (BRASIL, 2012, p.9)

O Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos (PEJA) foi criado em 1985, como Programa de Educação Juvenil (PEJ), uma das metas do Programa Especial de Educação (PEE) elaborado sob a coordenação de Darcy Ribeiro, educador e vice-governador no primeiro governo de Leonel Brizola no estado do Rio de Janeiro (1982-1986). O PEJA atendia especificamente a população de 15 a 20 anos que nunca havia passado pela escola ou a havia abandonado sem concluir o ensino primário. Conforme concepção de Paulo Freire, sua proposta pedagógica iniciava com a alfabetização, explorando leitura e escrita e ampliando-as para o conteúdo específico do ensino elementar (FÁVERO; BRENNER, 2006, p. 1).

No Estado do Paraná, o PEJA se efetivou em 2001, por meio de uma parceria entre o Estado e Municípios paranaenses com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH⁴²) (PARANÁ/PEJA, Parecer Nº 238/01, p.1).

O PEJA, em seu 1.º Segmento do Ensino Fundamental, era composto de duas etapas de trabalho: preparatória e certificação. Na etapa preparatória, o Departamento de Ensino Supletivo/Secretaria de Estado da Educação (DESU/SEED) fazia o acompanhamento pedagógico junto aos professores da rede estadual e aos municípios parceiros, de forma a possibilitar uma melhor qualidade de ensino. A segunda etapa, certificação, era feita por escola municipal, devidamente credenciada pela Resolução Secretarial para desenvolver o PEJA e realizar a Chamada Geral para o Exame de Equivalência do 1.º Segmento do Ensino Fundamental, do PEJA (PARANÁ/PEJA, Parecer Nº 238/01, p.2).

Em dezembro do ano de 2005, a Secretaria Estadual de Educação informou aos municípios sobre a encerramento do PEJA, havendo necessidade de elaboração individual de uma proposta de atendimento aos jovens e adultos, por parte das próprias Secretarias Municipais de Educação, nessa modalidade de ensino (DOLLA, 2009, p. 96).

⁴² Sendo 19 Municípios no Paraná com baixo IDH atendidos pelo PEJA: Rosário do Ivaí, Adrianópolis, São Jerônimo da Serra, Altamira do Paraná, Boa Vista da Aparecida, Cândido de Abreu, Cerro Azul, Corumbataí, Curiúva, Diamante do Oeste, Dr. Ulisses, Godói Moreira, Imbaú, Laranjal, Nova Tebas, Ortigueira, Palmital, Reserva e Rio Branco do Ivaí.

Atualmente, outro programa de governo voltado para a Educação de Jovens e Adultos é o Brasil Alfabetizado (PBA), que desde 2003 vem trabalhando com Organizações não-governamentais e prefeituras na contratação de professores leigos, os quais recebem uma rápida formação inicial para poderem atender as demandas. O objetivo do PBA, segundo o MEC:

Promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida⁴³.

O uso de recursos federais para diferentes e pontuais projetos que objetivam alfabetizar em poucos meses, revela que a antiga visão de campanhas políticas ainda fundamenta a ação governamental, andando na contramão das resoluções e tratados assinados nos grandes encontros internacionais de alfabetização, defendidos pela UNESCO, que mantêm como meta a continuidade de estudos para dar uma base sólida e funcional para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Neste breve histórico buscamos trazer os aspectos legais, tendo como base os textos constitucionais, resoluções, deliberações e programas, com referência ao direito à educação de jovens e adultos. A história da EJA é repleta de contradições entre diferentes projetos de sociedade e diferentes ideias sobre as finalidades da educação.

Tal história é a marcada pela relação de domínio e de humilhação estabelecidas historicamente entre a elite e a classe popular no Brasil, ou seja, uma concepção que nasce da relação entre conquistador e conquistado (como a do índio ou do escravo), e que perpassa em muitos dos documentos oficiais que tratam a EJA como um favor e não como o pagamento de uma dívida social ou a institucionalização de um direito (CURY, 2002). Algo inferior, para cidadãos inferiores. Essa concepção fomenta o preconceito contra seu público: adulto analfabeto, considerado “incompetente, marginal, culturalmente inferior” (FÁVERO, 2004, p.15) e que, infelizmente, tem sido profundamente internalizado por esta classe que se julga sem direito à educação.

⁴³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado> Acesso em 15 de dezembro de 2017.

No que se refere ao financiamento para a EJA pode ser verificado que a proposta que entrou em vigor a partir de julho de 2007 do Fundeb (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), mantém esse caráter de discriminação, pois a EJA recebe sempre um valor por aluno menor que o destinado ao Ensino Fundamental de crianças. Essa diferença, em alguns Estados, pode chegar a menos da metade (BRASIL, 2009).

E essa mesma lógica contraditória e depreciativa também pode ser pensada em relação à Educação Prisional. Estando atrelada à organização e fundamentos da EJA, o Ensino nas prisões é relegado a um segundo plano. Assim, podemos perceber que ainda há muito a se fazer para que os programas educacionais que se destinam aos adultos, especialmente àqueles em situação de privação de liberdade, cumpram os objetivos para os quais foram pensados. Uma importante iniciativa tomada é a que tem por finalidade propiciar a preparação do detento para o seu retorno ao convívio social, no caso, a formulação e aprovação da LEP, Lei nº 7.209, de 11 de julho de 1984, sobre a qual falaremos a seguir.

3.2 AS DETERMINAÇÕES DA LEI DE EXECUÇÃO PENAL (LEP) – BREVE HISTÓRICO

A tentativa no Brasil de construir um Código que pudesse estabelecer as normas mínimas relativas ao direito penitenciário, vem de longa data. Entretanto, somente em 1933, a Comissão integrada por Cândido Mendes de Almeida, José Gabriel de Lemos Brito e Heitor Pereira Carrilho apresentou ao Governo o Anteprojeto de Código Penitenciário da República.

Antes, porém, cabe frisar que no Período Colonial do Brasil (1500-1822), na condição de colônia de Portugal, o Brasil submetia-se ao ordenamento jurídico português, conhecido como Ordenações do Reino⁴⁴.

A primeira legislação que passou a vigorar no Brasil Colônia foram as Ordenações Afonsinas⁴⁵, as mesmas de Portugal. Porém, estas não ficaram em

⁴⁴ O sistema jurídico português encontra-se nas Ordenações do Reino, que compreendiam, primeiro, as Ordenações Afonsinas, depois, as Ordenações Manuelinas e, ao tempo da dominação espanhola, as Ordenações Filipinas.

vigor por muito tempo. Era uma compilação de regras e leis, sendo dividida em cinco livros.

Em 1512 começa a ser elaborada as Ordenações Manuelinas⁴⁶, ficando definitivamente pronta em 1521. Esta nova lei tinha por objetivo satisfazer a vaidade o rei de Portugal D. Manuel, pois esta era a cópia do código anterior acrescida pelas leis extravagantes, pois o Rei queria seu nome na história. Igualmente ao código anterior, este não teve aplicação, pois “o arbítrio dos donatários, na prática, é que impunha as regras jurídicas” (DOTTI, 2001, p. 43).

Com a revogação das Ordens Manuelinas em 1603, entra em vigor o Código Filipino, ordenado pelo rei espanhol D. Felipe III e D. Felipe II de Portugal. Este código fica famoso devido as suas severas penas. Ele continha um vasto número de condutas que eram proibidas e inúmeras punições extremamente brutais. As condições socioeconômicas do réu tinham uma grande importância para determinar o grau de punição, pois a classe social mais baixa ficava com as punições mais severas, já a nobreza detinha certos privilégios.

O Código Filipino deixa um legado cruel no processo histórico da pena no Brasil, pois a sua marca é a desproporcionalidade entre o delito praticado e a pena imposta. Edgard Magalhães Noronha (2001) descreve algumas modalidades de pena:

O “morra por ello” se encontrava a cada passo. Aliás a pena de morte comportava várias modalidades. Havia a morte simplesmente dada na forca (morte natural); a precedida de torturas (morte natural cruelmente); a morte para sempre, em que o corpo do condenado ficava suspenso e, putrefazendo-se, vinha ao solo, assim ficando, até que a ossamenta fosse recolhida pela confraria da misericórdia, o que se dava uma vez por ano; a morte pelo fogo, até o corpo ser feito pó (NORONHA, 2001, p. 55)

Não podemos esquecer que além das penas corporais, havia também os castigos infames, isto é, a pessoa era exposta de forma vexatória, a fim de acabar com sua moral e boa fama. O princípio da pessoalidade da pena⁴⁷, que vigora nos

⁴⁵ Ordenações Afonsinas, de 1446, as quais consolidavam a legislação portuguesa desde Afonso II até Afonso V.

⁴⁶ As Ordenações Manuelinas vigoraram de 1521 até 1603. Tinham como mote o poder absoluto do rei.

⁴⁷ Tal princípio está previsto no art. 5º, XLV, da Constituição Federal, que assim dispõe: "nenhuma pena passará da pessoa do condenado, podendo a obrigação de reparar o dano e a decretação do

dias atuais, era totalmente desconhecido, pois não raras vezes, a vergonha daquele que sofreu a humilhação era suportada por várias gerações.

Um exemplo que ocorreu dessa época vem da Inconfidência Mineira (1789), eis um trecho da sentença que condenou Joaquim José da Silva Xavier (Tiradentes):

Portanto condenam ao Réu Joaquim José da Silva Xavier por alcunha o Tiradentes Alferes que foi da tropa paga da Capitania de Minas a que com baração e pregão seja conduzido pelas ruas publicas ao lugar da forca e nella morra morte natural para sempre, e que depois de morto lhe seja cortada a cabeça e levada a Villa Rica aonde em lugar mais publico dela será pregada, em um poste alto até que o tempo a consuma, e o seu corpo será dividido em quatro quartos, e pregados em postes pelo caminho de Minas no sitio da Varginha e das Sebolas aonde o Réu teve as suas infames práticas e os mais nos sitios (sic) de maiores povoações até que o tempo também os consuma; declaram o Réu infame, e seus filhos e netos tendo-os, e os seus bens applicam para o Fisco e Câmara Real, e a casa em que vivia em Villa Rica será arrasada e salgada, para que nunca mais no chão se edifique e não sendo própria será avaliada e paga a seu dono pelos bens confiscados e no mesmo chão se levantará um padrão pelo qual se conserve em memória a infamia deste abominavel Réu⁴⁸.

O período imperial do Brasil teve início com a Independência em 1822 e D. Pedro I, em 25 de março de 1824, outorga a primeira Constituição do Brasil. Esta Carta Constitucional trazia garantias a liberdades públicas e dos direitos individuais. O novo diploma legal previu a necessidade de um código criminal, que deveria ter pilares fundados na justiça e equidade (DOTTI, 2001, p. 50).

A Constituição Imperial de 1824 reconhecia princípios importantes como o juiz natural, a personalidade da pena; abolição das penas cruéis e a pioneira previsão da individualização da pena:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte. [...]

XI. Ninguém será sentenciado, senão pela Autoridade competente, por virtude de Lei anterior, e na fórma por ella prescripta.[...]

perdimento de bens ser, nos termos da lei, estendidas aos sucessores e contra eles executadas, até o limite do valor do patrimônio transferido".

⁴⁸ Trecho do Acórdão em Relação extraordinária do Rio de Janeiro, 18 de abril de 1792, em *Autos de devassa da Inconfidência Mineira*, Ministério da Educação e Cultura, Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, 1938, v. VII, p. 194 (respeitada a ortografia do original).

XIX. Desde já ficam abolidos os açoites, a tortura, a marca de ferro quente, e todas as mais penas cruéis.

XX. Nenhuma pena passará da pessoa do delinquente. Por tanto não haverá em caso algum confiscação de bens, nem a infamia do Réo se transmittirá aos parentes em qualquer gráo, que seja.

XXI. As Cadêas serão seguras, limpas, o bem arejadas, havendo diversas casas para separação dos Réos, conforme suas circunstâncias, e natureza dos seus crimes (BRASIL, 2012, p. 85. respeitada a ortografia do original, respeitada a ortografia do original).

Diante das mudanças Constitucionais, D. Pedro I sancionou, em 16 de dezembro de 1830, o Código Criminal do Império. Este novo Código extinguiu as penas infamantes. Segundo França (1977), penas infamantes eram uma:

Denominação dada ao crime que, devido aos meios empregados e às circunstâncias em que se realizou, ocasiona no meio social uma reprovabilidade maior manifestada sobre o autor do crime e que o desonra, rebaixa e avilta, principalmente levando-se em conta os motivos que levaram o agente a delinquir e que causam repulsa (FRANÇA, 1977, p. 398)

O Código Criminal do Império, no lugar das penas infamantes, surgiu a pena de privação de liberdade, ainda que envolta a uma gama de onze penas possíveis, tais como: pena de morte, assim disposta no Título II, Seção das Penas, Capítulo I – das Qualidades das Penas, e da maneira como se hão de impor e cumprir – Art. 38, 39 e 42:

Art. 38. A pena capital era executada na forca.

Art. 39. Esta pena, depois de irrevogável a sentença, no dia seguinte ao da intimação do condenado, a qual nunca se fará na véspera de domingo, dia santo, ou de festa nacional.

Art. 42. Após a execução, os corpos dos enforcados poderiam ser entregues aos seus parentes ou amigos, que não podiam enterrá-los com pompa, sob pena de prisão de um mês a um ano (BRASIL, 1830, p. 5).

Das penas de galés, (punição na qual os condenados cumpriam a pena de trabalhos forçados), Art. 44 e 45:

A pena de galés sujeitava os réus a andarem de calceta nos pés e corrente de ferro, juntos ou separados, e a se empregarem em trabalhos públicos nas Províncias onde se perpetrou o delito (art. 44). Tal sanção era vedada às mulheres, aos menores de 21 anos e aos

maiores de 60 anos, conforme art. 45 do Código Criminal (BRASIL, 1830, p. 6).

Da prisão com trabalho, Art. 46 e 49:

Art. 46. A pena de prisão com trabalho obrigava ao preso trabalhar na atividade que lhe for destinada, no interior da prisão, na conformidade da decisão judicial e do regulamento da prisão.

Art. 49. Na hipótese de não haver prisões com as comodidades e arranjos necessários para o trabalho dos condenados, as penas de prisão com trabalho eram substituídas pela prisão simples (BRASIL, 1830, p. 6).

Da prisão simples, Art. 47: “A pena de prisão simples implicava no recolhimento do condenado às prisões públicas, pelo tempo determinado na sentença” (BRASIL, 1830, p. 6).

Do banimento, Art. 50: “A pena de banimento privava os condenados para sempre dos direitos de cidadão brasileiro, impedindo-os perpetuamente de habitar o território do Império” (BRASIL, 1830, p. 6).

Do degredo, Art. 51: “A pena de degredo obrigava o condenado a residir no exato lugar determinado pela sentença criminal, não podendo dele sair durante o tempo fixado por esta, segundo” (BRASIL, 1830, p. 6).

Do desterro, Art. 52: “A pena de desterro impelia o condenado a deixar o lugar do delito, não podendo entrar em sua residência ou na residência do ofendido durante o tempo marcado na sentença” (BRASIL, 1830, p. 6).

Da multa, Art. 56: “As multas serão recolhidas aos cofres das Camaras Municipaes; e os condemnados que, podendo, as não pagarem dentro em oito dias, sejam recolhidos á prisão, de que não sahirão, sem que paguem” (BRASIL, 1830, p. 6, respeitada a ortografia do original)

Da suspensão do emprego, perda do emprego e açoites, Art. 60: “Muito embora a Constituição Imperial tivesse expressamente vedado tal modalidade de pena, o Código Criminal cominava os açoites, limitados a 50 por dia, aos escravos (BRASIL, 1830, p. 6)

Com o passar dos anos, a pena de prisão simples ou com o trabalho foi ganhando cada vez mais espaço como forma principal de punição. Entretanto, os estabelecimentos que se destinavam ao cumprimento de seus fins declarados, foram se tornando mais escassos. Até a primeira metade do século XIX, como forma

paliativa, era comum a utilização como prisões de instalações precariamente adaptadas, tais como fortalezas, ilhas, quartéis e até mesmo navios, subsistindo ainda as prisões eclesiásticas, estabelecidas especialmente em conventos (ALMEIDA, 2014a, p. 8).

Com o advento da República no Brasil (1889), o antigo “*Código Criminal do Império*” precisou ser revisto, alterado e mesmo substituído. Com o decreto nº 847⁴⁹, de 11 de outubro de 1890, entrava em vigor o *Código Penal dos Estados Unidos do Brasil*. Era composto por quatro livros, contendo 412 artigos. Uma mudança significativa estava no fato de trazer penas mais brandas, com caráter de correção.

O “*Código Penal da República*” (1890) foi o primeiro no Brasil a priorizar a pena de prisão como forma de punição principal. Em seu art. 43 o referido Código previa as seguintes penas: a) prisão celular, como pena principal; b) banimento; c) reclusão; d) prisão com trabalho obrigatório; e) prisão disciplinar, além de possível interdição, multa e suspensão ou perda de emprego público (ALMEIDA, 2014a, p. 28).

Código Penal dos Estados Unidos do Brasil, Livro I, dos Crimes e das Penas, Título IV, das Penas e seus efeitos, da sua aplicação e modo de execução:

Art. 43. As penas estabelecidas neste Código são as seguintes:

- a) Prisão Celular;
- b) Banimento;
- c) Reclusão;
- d) Prisão com trabalho obrigatório;
- e) Prisão disciplinar;
- f) Interdição;
- g) Suspensão e perda do emprego público, com ou sem inabilitação para exercer outro;
- h) Multa.

(BRASIL, Código Penal, 1890, p. 7).

Da prisão celular, como pena principal, Art. 45:

Art. 45. A pena de prisão celular será cumprida em estabelecimento especial com isolamento celular e trabalho obrigatório, observadas as seguintes regras:

⁴⁹ O Código Penal dos Estados Unidos do Brasil estava dividido em quatro livros, sendo: Livro I – Dos crimes e das penas; Livro II – Dos crimes em espécies; Livro III – Das contraversões em espécies; Livro IV – Disposições gerais. Coleção de Leis do Brasil - 1890, Página 2664 Vol. Fasc. X (Publicação Original). Acesso em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>.

- a) si não exceder de um anno, com isolamento cellular pela quinta parte de sua duração;
- b) si exceder desse prazo, por um periodo igual a 4ª parte da duração da pena e que não poderá exceder de dous annos; e nos periodos sucessivos, com trabalho em commum, segregação nocturna e silencio durante o dia (BRASIL, 1980, p. 8, respeitada a ortografia do original).

Do banimento como pena, logo foi proscrita pela Constituição de 1891, no Art. 72, parágrafo 20: “Fica abolida a pena de galés e a de banimento” (BRASIL, 1891, p16).

Da reclusão, Art. 47: “A pena de reclusão era cumprida em fortalezas, praças de guerra, ou estabelecimentos militares” (BRASIL, 1890, p. 8).

Da prisão com trabalho obrigatório, Art. 48: “A pena de prisão com trabalho era cumprida em penitenciarias agrícolas, destinadas para esse fim, ou em presídios militares” (BRASIL, 1890, p. 8).

Da prisão disciplinar, Art. 49: “A pena de prisão disciplinar, destinada aos “menores até a idade de 21 anos”, era cumprida em estabelecimentos industriais especiais” (BRASIL, 1890, p. 8).

O Art. 44 do Código Penal de 1890, abolia a prisão perpétua, limitando a privação de liberdade em trinta anos: “Não ha penas infamantes. As penas restrictivas da liberdade individual são temporarias e não excederão de 30 annos” (BRASIL, 1890, p. 7, respeitada a ortografia do original). No Art. 50 adotou parcialmente o sistema progressivo de cumprimento de pena, apenas para a superior a seis anos e instituiu o livramento condicional:

Art. 50. O condemnado a prisão cellular por tempo excedente de seis annos e que houver cumprido metade da pena, mostrando bom comportamento, poderá ser transferido para alguma penitenciaria agricola, afim de ahi cumprir o restante da pena.

§ 1º Si não perseverar no bom comportamento, a concessão será revogada e voltará a cumprir a pena no estabelecimento de onde sahiu.

§ 2º Si perseverar no bom comportamento, de modo a fazer presumir emenda, poderá obter livramento condicional, comtanto que o restante da pena a cumprir não exceda de dous annos (BRASIL, 1890, p. 8, respeitada a ortografia do original).

Uma análise que fazemos do Código Penal de 1890 é o fato dele sofrer inúmeras complementações e modificações por textos legislativos, com ou sem

alteração do texto do Código, que foi se agravando tanto, ao ponto de existirem tantos textos legais que dificultavam até mesmo a própria aplicação da lei penal.

O primeiro projeto do código penitenciário brasileiro foi elaborado em 1933 por Cândido Mendes de Almeida, José Gabriel de Lemos Brito e Heitor Pereira Carrilho. Em 1957, Oscar Stevenson coordenou um anteprojeto do Código. Em 1963, foi a vez de Roberto Lyra participar da elaboração. E, por fim, em 1970, Benjamim Moraes Filho elaborou o último dos anteprojetos do Código Penitenciário Brasileiro. De forma sucinta, vamos expor estes projetos e anteprojetos, tendo como referência Baleeiro e Lima Sobrinho (2012); Barbosa (1982); Roig (2005); Almeida (2014) e Greco (2009).

3.2.1 Projeto do Código Penitenciário de 1933

No contexto histórico da Primeira República, havia diferentes regulamentos para cada uma das unidades prisionais no país. Era necessário uniformizar o tratamento à questão carcerária. Em 1930 com a realização do X Congresso Penal e Penitenciário Internacional, em Praga, deflagrou-se a busca por uma legislação específica para a execução da pena, com vários debates e proposições legislativas.

Em 1933 foi elaborada a primeira proposição em nosso país, o Projeto de Código Penitenciário da República, pela 14ª Subcomissão Legislativa, composta por Cândido Mendes de Almeida⁵⁰, José Gabriel de Lemos Brito e Heitor Pereira Carrilho. O Projeto possuía 854 artigos, divididos em 25 títulos.

O projeto de 1933 do Código Penitenciário da República, assim prescrevia:

Os deveres do diretor do presídio no sentido de acompanhar a vida carcerária do sentenciado, escrevendo as suas impressões, de providenciar para que seja facilitada a ação dos psiquiatras em serviço no estabelecimento, da administração os sentenciados de procedimento indicativo de regeneração e de apresentar ao Conselho Penitenciário para pressupostos de livramento condicional. (ROIG, 2005, p. 110).

⁵⁰ Cândido Mendes de Almeida, presidente do Conselho Penitenciário do Distrito Federal, apresentou o relatório do X Congresso Penal e Penitenciário Internacional ao Exmo. Sr. Dr. Oswaldo Aranha, ministro da Justiça e Negócios Interiores. Disponível em <http://www.stf.jus.br/bibliotecadigital/DominioPublico/48650/pdf/48650.pdf> Acesso em 08 de Fevereiro de 2017.

Com a Constituição de 1934 ficou definida a competência da União para legislar sobre as “*Normas Fundamentais de Regime Penitenciário*”, descritas no Decreto Legislativo n. 6, de 18 de dezembro de 1935, Art. 5, XIX:

Compete privativamente á União legislar sobre:

- a) direito penal, commercial, civil, aereo e processual; registros publicos e juntas commerciaes;
- b) divisão judiciaria da União, do Districto Federal e dos Territorios, e organização dos juizos e tribunaes respectivos;
- c) normas, fundamentaes do direito rural, do regime penitenciario, da arbitragem commercial, da assistencia social, da assistencia judiciaria e das estatisticas de interesse colectivo; (BRASIL, 1934, p. 95, respeitada a ortografia do original)

O projeto do Código Penitenciário de 1933 era inovador, pois previa a individualização e a distinção do tratamento penal, como no caso dos toxicômanos e dos psicopatas. Previa também a figura das Colônias Penais Agrícolas, da suspensão condicional da execução da pena e do livramento condicional. Contudo, o projeto não chegou nem mesmo a ser discutido em virtude da instalação do regime do Estado Novo em 1937, que acabou por suprimir as atividades parlamentares (ALMEIDA, 2014b, p. 20)

Já em 1940 o Projeto do Código Penal Penitenciário foi abandonado definitivamente com a aprovação do Decreto-lei nº 2.848, de 07 de dezembro de 1940, que instituiu o Código Penal⁵¹. Este trouxe algumas inovações como preparo técnico dos agentes administrativos ligados ao sistema e a atuação do judiciário na execução penal.

Dessa forma, surgia o Livro IV do Código de Processo Penal de 1941, pelo Decreto-lei nº 3.689⁵², de 03 de outubro de 1941, passando a disciplinar, pela primeira vez, a execução da pena e da medida de segurança.

A Constituição Federal de 1946 devolveia à União a competência para legislar sobre o regime penitenciário, no Art. 5, XV, b, compete a União legislar sobre: “b) normas gerais de direito financeiro; de seguro e previdência social; de defesa e

⁵¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848.htm Acesso em 08 de Fevereiro de 2017.

⁵² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del3689.htm Acesso em 08 de Fevereiro de 2017.

proteção da saúde; e de regime penitenciário” (BALEEIRO; LIMA SOBRINHO, 2012, p. 52).

3.2.2 O Anteprojeto do Código Penitenciário de 1957

Em 1957, uma comissão se reunia para elaborar um Código Penitenciário. Os trabalhos foram concluídos em 28 de abril do mesmo ano, sendo apresentado um Anteprojeto de Código Penitenciário, era a segunda proposição legislativa com essa característica em nosso país. O Código estava composto por 315 artigos, lançados em 14 títulos, estava dividido em duas partes: uma parte geral – contendo cinco títulos – e uma parte especial – contendo sete títulos (BARBOSA, 1982, p. 303).

O Projeto de 1957 avançava em certas questões significativas no discurso humanizador da execução da pena, pois previa extinguir a utilização de sanções disciplinares baseadas nos castigos corporais, na restrição alimentar, no uso de armas ou quaisquer artefatos que atentassem contra a dignidade da pessoa presa (ROIG, 2005, p. 114).

Outro avanço humanizador concentrava-se na questão do abuso de poder por parte do agente carcerário, entendido no Código de 1957 como um delito passível de punição. Estava proibida a privação de liberdade do indivíduo a qualquer momento sem a expressa determinação da autoridade judicial, fato corriqueiro desde o Brasil Imperial, visto que as autoridades policiais dispunham de “certa onipotência” igual ou superior às das autoridades judiciais (BRASIL, 1978).

Porém, nem tudo era avanço, o Projeto de 1957 conservava certos traços do antigo Projeto de Código Penitenciário de 1933. Fica evidente quando a nova proposta previa a criação de um “serviço de observação preparatória”, composto por médicos, psiquiatras, clínicos e um assistente social. A principal função deste serviço seria a de analisar a personalidade dos reclusos temporários e elaborar relatórios para instruir processos criminais (ROIG, 2005, p. 114).

Ainda estava previsto a criação de outro serviço, o “serviço de recuperação”, este seria responsável pelo estudo das personalidades dos presos, devendo separá-los em classes para que, posteriormente, estabelecer qual seria a melhor forma de

tratá-los. O estudo deveria apreciar os seguintes aspectos: clínicos, fisiológicos, morfológicos e neuropsiquiátricos, estendendo-se à análise de sentimentos, aptidões, valores morais, instintos, formação religiosa:

O Serviço de Recuperação tem por mister o estudo da personalidade dos recolhidos, distribuí-los em classes e grupos, determinando-lhes o tratamento conveniente. A apreciação anamnética da personalidade clínico, somático, neuropsiquiátrico e psicológico, a abranger pesquisas quanto a vida pregressa, à ambiência familiar, ao nível intelectual e ainda às circunstâncias do fato praticado. Daí o juízo sobre a personalidade, a diagnose, a prognose e a indicação do tratamento (BRASIL, 1978, p. 135).

Segundo Scheidt (2014, p. 43) o elemento promotor do tratamento penal indicado no código de 1957 fundamenta-se na busca pela transformação de um homem antissocial, que transgride as normas sociais, em um homem apto a conviver com os demais homens livres. As ações previstas no projeto deveriam ser educativas e voltadas para a “cura” dos males do corpo e da alma, a fim de criar hábitos morais (SCHEIDT, apud ROIG, 2005).

O Anteprojeto do Código Penal de 1957, conforme Scheidt (2014, p. 41), “adotou um discurso humanizador, socializador, cuja meta era a transformação e reforma moral do apenado, o que prevaleceria, na prática, era a manutenção das punições bastante severas”.

Entretanto, o Anteprojeto sequer foi enviado para votação no Congresso Nacional. O deputado Carvalho Neto⁵³ apresentou o Projeto de Lei nº 636 que foi sancionado em 02 de outubro de 1957, transformando-se na Lei nº 3.274, Normas Gerais de Regime Penitenciário.

3.2.3 O Anteprojeto do Código Penitenciário de 1963

Durante o Governo do Presidente João Goulart (1961-1964), o então Ministro da Justiça, Oscar Pedroso Horta (1908-1975), solicitou a Nélon Hungria (1891-1969), Hélio Tornaghi (1915-2004) e Roberto Lyra (1902-1982) a elaboração

⁵³ Antônio Manuel de Carvalho Neto (14/02/1889 – 27/04/1954). Deputado Federal/SE 1921-1926, 1947-1948 e 1950-1954.

de uma terceira proposição legislativa, denominada por eles de Código de Execuções Penais (nova terminologia e configuração). Na ocasião, Lyra defendia a questão da legalidade no regramento penitenciário, recusando a normatização penitenciária única e exclusivamente nas mãos do poder executivo (ALMEIDA, 2014a, p. 32).

O terceiro Código de Execuções Penais era composto por 250 artigos, divididos em 14 capítulos. O Código estabelecia normas gerais de segurança; direitos e deveres do preso; assistência ao sentenciado; medidas de segurança; assistência ao egresso; entre outras importantes questões. Lyra buscou com o Anteprojeto a humanização da execução penal, havia uma forte preocupação com a jurisdicionalização da execução, “inseriu dispositivo segundo o qual as margens do critério administrativo serão preenchidas sempre com senso da dignidade e solidariedade humanas (Art. 14)” (ALMEIDA, 2014a, p. 32).

[...] a autoridade administrativa tornou-se praticamente irresponsável. É mais influente a mudança de um diretor do que a de um Código. O rigor das penas depende do carcereiro. Ele suspende a execução e libera de fato. Seu arbítrio atua para o bem e o mal, para o nobre e o ignóbil. Favorece, prejudica, persegue contra a lei e a sentença. Que deve prevalecer numa democracia a serviço de um povo fiel à justiça e à verdade? O absolutismo dos carcereiros, a ditadura administrativa, a inconstitucionalidade dos ‘desregimes’ ou a lei e a dignidade humana? (LYRA, 1978, p. 211).

O Código Penitenciário de 1963 concebia a pena privativa de liberdade como um instrumento capaz de conduzir a pessoa presa à efetiva reinserção social. Para tanto, ele acreditava que a política social deveria ser capaz de assegurar os direitos do apenado ao acesso à educação, à saúde e ao trabalho, de modo que tais elementos possibilitassem condições de existência dignas durante o efetivo cumprimento da pena (BRASIL, 1978, p. 237).

O Código Penitenciário de 1963 previa que a fiscalização do judiciário poderia garantir que o cumprimento das penas pudesse ocorrer em condições dignas e humanas, segundo o Art. 28: “Em caso algum, o sentenciado será recebido ou mantido em estabelecimento que não assegure a execução legal e humana da pena na medida de segurança imposta” (BRASIL, 1978, p.237).

O Código Penitenciário de 1963 introduz um novo olhar sobre o crime, ou seja, o enfoque passa a ser o meio social e as condições onde ocorre o delito. Neste

sentido, Lyra compreende não ser possível examinar a personalidade do criminoso como portador de uma patologia individual, pois, a própria sociedade amarga os males que necessitavam ser tratados.

Quanto a questão disciplinar nas penitenciárias, o Código de Execuções Penais estabeleceu novas especificações em relação à natureza das infrações e determinou sanções disciplinares de menor e maior gravidade. De todo modo, o imperativo era que qualquer sanção aplicada não ferisse a dignidade e as condições de saúde do preso. O Código de Execuções Penais de 1963 rechaçava a aplicação de penas disciplinares, tais como: restrição de alimentos e subtração de salários (ROIG, 2005).

O Código Penitenciário de 1963 previa também que os presos, por meio de eleição, escolhessem um representante frente à administração prisional, onde esse pudesse levar os questionamentos, sugestões ou propostas para os Diretores dos estabelecimentos penais.

Com a tomada do poder pelas forças armadas em 1964, Roberto Lyra pede dispensa da comissão que estava revisando o Anteprojeto, solicitando que a revisão fosse feita numa “oportunidade mais propícia à reflexão, para não sobrecarregar e desviar, nesta hora, um Parlamento ressentido e emprazado” (LYRA, 1975, p. 76). Dessa forma, o Anteprojeto foi arquivado. Segundo Lyra (1975, p. 76-77): “O novo poder atribui-se do arbítrio que não lhe daria o mais reacionário dos Códigos. Já estava com tudo. Não precisava, pois, de leis propriamente ditas. Prefiro para o meu anteprojeto, o descanso em paz do arquivo”. Dessa forma, o Anteprojeto foi arquivado.

A Constituição de 1967, com a Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969, manteve para a União a competência de legislar sobre o regime penitenciário, Art. 8º, XVII, c:

Compete a União legislar sobre: normas gerais sobre orçamento, despesa e gestão patrimonial e financeira de natureza pública; de direito financeiro; de seguro e previdência social; de defesa e proteção da saúde; de regime penitenciário (BRASIL, EC Nº1, de 17 de outubro de 1969).

O novo texto alterou consideravelmente a redação da maioria dos dispositivos da Constituição de 1967, cujo intuito era adequá-los às medidas de exceção que o governo vinha decretando, tentando, dessa forma, dar um ar de

legitimidade a todo aquele horizonte de perseguição, censura e repressão promovido pelo Regime Militar, com ênfase para os sórdidos Atos Institucionais (ALMEIDA, 2014a, p. 33).

Os dispositivos do Anteprojeto do Código Penitenciário de 1963 foram amplamente discutidos nos meios jurídicos nacionais (faculdades de direito, Ordem dos Advogados do Brasil, dentre outros), culminando, por fim, na publicação do Código Penal de 1969, mediante Decreto-lei nº. 1.004, de 21 de outubro de 1969 (FADEL, 2012). Porém, a Lei nº 6.578, de 11 de outubro de 1978, revogou o Decreto-lei nº 1.004, de 21 de outubro de 1969, e as Leis nºs 6.016, de 31 de dezembro de 1973, e 6.063 de 27 de junho de 1974.

3.2.4 O anteprojeto do Código Penitenciário de 1970

Em 1970, o então Ministro da Justiça Alfredo Buzaid⁵⁴, com o objetivo de complementar a matéria do Código de Processo Penal, incumbiu a Comissão de Estudos Legislativos a tarefa de elaborar um Código Penitenciário. Em 29 de outubro de 1970, a Coordenação da Comissão enviou o “Código de Execuções Penais” de Benjamim Moraes Filho⁵⁵.

O Código de Penitenciário de 1970, quarto anteprojeto, foi publicado no dia 09 de novembro de 1970. Dois importantes documentos serviram de inspiração na formulação do novo Código Penitenciário: o *Código de Processo Penal e as Regras Mínimas Para o Tratamento de Prisioneiros*, da ONU de 1957 (SCHEIDT, 2014).

O objetivo do código penitenciário de 1970 era fixar normas gerais para o regime penitenciário, a fim de conceder aos Estados o poder de legislar e elaborar normatizações para a execução penal. Outra ideia era de que a recuperação do

⁵⁴ Alfredo Buzaid (1914-1991) foi Ministro da Justiça no governo do Presidente Emilio Garrastazu Médici e Ministro do Supremo Tribunal Federal indicado pelo Presidente João Baptista de Oliveira Figueiredo.

⁵⁵ Jurista e professor, foi diretor do Instituto de Criminologia da Faculdade de Direito da Universidade do Estado Rio de Janeiro entre os anos de 1964-1968; Em 1973, participou da fundação do Instituto Brasileiro de Ciências Penais; Membro do Conselho Nacional de Política Penitenciária; Catedrático da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro. [Fonte: Revista da Faculdade de Direito de Universidade Federal de Goiás – UFG, v. 5, nº 1-2 – 1981]. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/index.php/revfd/issue/view/895>. Acesso em: 31 de Maio de 2017.

preso deveria basear-se na assistência social individual, na educação, no trabalho e na disciplina.

Algumas modificações são destacadas por Roig (2005) do Código de Execuções Penais de 1970:

Ao contrário do anteprojeto de Roberto Lyra, que conferia ao Poder Judiciário o império da execução penal, o último dos anteprojeto optou por firmar um critério eclético, atribuindo também à autoridade administrativa os poderes de execução das normas e da aplicação do tratamento penal e de resoluções de incidentes de execução, em especial o de excesso. (ROIG, 2005, p. 121)

O Código Penitenciário de 1970 previa um regime carcerário progressivo baseado em três fases: Classificação, Tratamento e o Livramento Condicional. Na primeira fase, em torno de seis meses, o recluso passava por entrevista, exame médico, psiquiátrico, análise do grau de instrução, aptidões profissionais e situação sociofamiliar, com o intuito de classificação. Após a classificação do mesmo, iniciava-se o tratamento de cunho terapêutico, que objetivava a regeneração do criminoso.

Todas essas propostas tinham em comum a preocupação em estabelecer um programa de assistência integral ao preso, constituído por ações no campo da saúde, da educação e do trabalho, acreditando que essas ações seriam capazes de proporcionar ao apenado melhores condições para o seu retorno à liberdade (SCHEIDT, 2014).

3.2.5 Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 – Institui a Lei de Execução Penal (LEP)

Em meio ao cenário conturbado do sistema prisional brasileiro da década de 1980, despontam as primeiras iniciativas legais para o reordenamento da execução penal. Em 1981, houve a apresentação do anteprojeto da LEP, nº 7.209, de 11 de julho de 1984, por uma comissão de juristas, instituída pelo Ministro da Justiça, o que ocasionou a sua publicação pela Portaria nº 429, em 22 de julho de 1981, quando se declarou ser “do interesse do Governo o amplo e democrático debate

sobre a reformulação das normas referentes à execução da pena"⁵⁶. A coordenação da Comissão ficou a cargo do professor Francisco de Assis Toledo, para elaboração de um anteprojeto para a LEP, nº 7.209, de 11 de julho de 1984.

Em 1982, após a revisão por comissão integrada pelos professores Francisco de Assis Toledo, René Ariel Dotti, Jason Soares Albegaria e Ricardo Antunes Andreucci, o anteprojeto foi apresentado pela Comissão, transformando-se no PL nº 1.657/82, e encaminhado ao Congresso Nacional pelo Presidente da República em 29 de junho de 1983, por meio da Mensagem nº 242/82, publicada no Diário do Congresso Nacional em 01 de junho de 1983. Após algumas emendas na Câmara dos Deputados, tornou-se a Lei nº 7.210, de 11 de junho de 1984, que institui a LEP (ALMEIDA, 2014a).

A LEP, Lei nº 7.210, nº 7.209, de 11 de julho de 1984, encerrou um longo ciclo de esforços doutrinários e legislativos, no sentido de dotar o país de um sistema de execução penal. Mostra-se como resposta aos clamores de quase a totalidade da comunidade jurídica internacional. É a consolidação de uma execução penal mais humana, responsável e alinhada com o Estado de Direito, como preconiza seu artigo inaugural (ALMEIDA, 2014a). Art. 1 da LEP, Lei nº 7.210/84, “a execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado” (BRASIL, 1984, p. 19).

Como afirma Roig (2005), a LEP, Lei nº 7.210, de 11 de junho de 1984, tem como enfoque a ressocialização do apenado. Segundo o autor:

A deficiência da normatização penitenciária contemporânea reside, salvo melhor juízo, na carência de comandos legais capazes de eficazmente tolher o enorme discricionarismo administrativo com o qual deparamos. É absolutamente imperioso percebermos que a estratégia de controle disciplinar carcerário passa necessariamente pela supressão da intimidade, do autodiscernimento e da confiança do preso no sistema legal de garantias. (ROIG, 2005, p. 138)

De acordo com o Art. 1 da LEP, Lei nº 7.210/84, nota-se uma dupla finalidade da execução penal: a de dar sentido e efetivação do que foi fixado criminalmente e ao apenado dar condições efetivas para a sua reintegração à

⁵⁶ Vide a Exposição de Motivos da Lei n.º 7.210/84, item 186. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7210-11-julho-1984-356938-exposicaodemotivos-149285-pl.html> Acesso em 31 de Maio de 2017.

sociedade, não voltando a delinquir. Portanto, a reinserção social deve ter como objetivo a humanização da pena, isto é, o objetivo da pena não é o sofrimento ou a degradação do apenado. De acordo com o Princípio de Humanidade do Direito Penal, “o poder punitivo estatal não pode aplicar sanções que atinjam a dignidade da pessoa humana ou que lesionem a constituição físico-psíquica dos condenados” (BITENCOURT, 2012, p. 529).

A referida LEP, Lei nº 7.210/84, descreve as normas fundamentais que regem os direitos e as obrigações dos sentenciados no decurso da execução da pena. Tem como propósito mestre atuar como instrumento de preparação para o retorno ao convívio social do recluso. O cumprimento da pena deve reger-se pelo princípio da legalidade estrita, ou seja, a prática de qualquer ato fora dos limites fixados pela sentença, ou pelas normas legais, ou regulamentares, simboliza-se em excesso ou desvio de execução. O Art. 3, da LEP, Lei nº 7.210/84, dispõe que: “ao condenado e ao internado serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei” (BRASIL, 1984, p. 1).

Desse modo, todas as adversidades experimentadas pelos presos durante a execução da pena privativa de liberdade, são categoricamente ilegais, pois incorrem em desvio ou excesso de conduta do(s) agente(s) envolvido(s). Isso causa um desacordo entre o disposto na sentença penal e aquilo a que efetivamente o recluso é submetido durante a pena (DUQUE, 2010).

No capítulo II Da Assistência, seção I Disposições Gerais encontram-se os artigos 10 e 11 que tratam da assistência à pessoa presa. Como está pressuposto na legislação, cabe a União oferecer segurança, assistência médica, psicológica, religiosa e social, trabalho e educação aos presos, como forma de orientar o retorno à convivência em sociedade. Dessa maneira, a prisão tem uma importante função social, a de preparar a pessoa para o retorno à vida em sociedade, proporcionando-lhe as condições necessárias para tanto.

Sabemos que este assunto é delicado e controverso, pois, muitas vezes ou na maioria delas, o que se vê é o contrário. Os indivíduos que passam por uma situação de encarceramento, ao deixarem o sistema penal, encontram condições ainda mais adversas e desfavoráveis, pois no geral a sua realidade social e familiar permanece o mesmo, além do que se acrescenta ao seu histórico de vida, as marcas indelévels da passagem pela prisão e o mercado de trabalho não absorve a mão de obra do egresso do sistema prisional pelo seu estigma de “ex-detento”.

A LEP, Lei nº 7.209, de 11 de julho de 1984, preconiza, em sua Seção V, artigos de 17 a 21, dar assistência educacional ao detento:

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa.

Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico.

Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.

Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos. (BRASIL, 1984, p. 23).

A oferta de educação no sistema prisional, dessa maneira, passa a ter caráter legal e de direito. A educação não deve servir de barganha ou privilégio para poucos, pois o que:

[...] deve ser preservado e enfatizado é que a educação no sistema penitenciário não pode ser entendida como privilégio, benefício ou, muito menos, recompensa oferecida em troca de um bom comportamento. Educação é direito previsto na legislação brasileira. A pena de prisão é definida como sendo um recolhimento temporário suficiente ao preparo do indivíduo ao convívio social e não implica a perda de todos os direitos (TEIXEIRA, 2007, p. 15).

Além do mais, na própria LEP, Lei nº 7.209, de 11 de julho de 1984, encontram-se previstos mais alguns direitos, os quais, desdobram-se no respeito a integridade física e moral da pessoa presa, de acordo com o Art. 41:

Art. 41. Constituem direitos dos presos:

I – alimentação suficiente e vestuário;

II – atribuição de trabalho;

III – previdência social;

IV – constituição de pecúlio;

V – proporcionalidade na distribuição do tempo para o trabalho, o descanso e a recreação;

VI – exercícios das atividades profissionais, intelectuais, artísticas e desportivas anteriores, desde que compatíveis com a execução da pena;

VII – assistência material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa;

VIII - proteção contra qualquer forma de sensacionalismo;

IX - entrevista pessoal e reservada com o advogado;

- X - visita do cônjuge, da companheira, de parentes e amigos em dias determinados;
- XI - chamamento nominal;
- XII - igualdade de tratamento salvo quanto às exigências da individualização da pena;
- XIII - audiência especial com o diretor do estabelecimento;
- XIV - representação e petição a qualquer autoridade, em defesa de direito;
- XV - contato com o mundo exterior por meio de correspondência escrita, da leitura e de outros meios de informação que não comprometam a moral e os bons costumes;
- XVI – atestado de pena a cumprir, emitido anualmente, sob pena da responsabilidade da autoridade judiciária competente. (BRASIL, 1984, p. 30-31).

Como é possível observar, de acordo com a LEP, Lei nº 7.210/84, o Estado é obrigado a ofertar uma série de direitos, sendo também a educação, um direito nos estabelecimentos penais, isto é, o Ensino Fundamental do 1º ao 9º Ano, devendo integrar-se ao sistema escolar da unidade federativa. Contudo, mesmo prevista a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, a responsabilidade do Estado é relativizada, ao se estabelecer que as atividades educacionais possam ser realizadas por meio de parcerias com organizações da sociedade civil⁵⁷. A resolução nº 03, de 11 de março de 2009, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação nos estabelecimentos penais, em seu Art. 4º:

Art. 4. A gestão da educação no contexto prisional deve permitir parcerias com outras áreas de governo, universidades e organizações da sociedade civil, com vistas à formulação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas de estímulo à educação nas prisões (BRASIL, 2009, p. 2).

E a Resolução nº 4, de 30 de maio de 2016, que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais Nacionais para a remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro, em seu Art. 6º:

A gestão educacional no contexto prisional, para fins de remição de pena, deverá promover parcerias com diferentes esferas e áreas de

57

Disponível

em:

https://seguro.mprj.mp.br/documents/112957/15908811/RESOLUCAO_N_4_DE_30_DE_MAIO_DE_2016.pdf Acesso em 10 de Fevereiro de 2017.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secadi&Itemid=30192 Acesso em 10 de Fevereiro de 2017.

governo, bem como com universidades, instituições de Educação Profissional e Tecnológica e organizações da sociedade civil para formulação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos e de Educação Profissional a cidadãos em situação de privação de liberdade, incluindo os prisioneiros provisórios, condenados e aqueles que cumprem medidas de segurança (BRASIL, 2016, p.2).

Independentemente da controvérsia, não se pode negar a importância do oferecimento de oportunidades e condições de formação às pessoas privadas de liberdade. Nessa perspectiva, é inegável a relevância que a educação escolar assume neste contexto como condição primordial ao preparo para a convivência em sociedade.

Quando o Art. 17 da LEP, Lei nº 7.209, de 11 de julho de 1984, trata da organização das atividades educativas, estabelece que a assistência educacional abranja a instrução escolar e a formação profissional (BRASIL, 1984, p. 23). Segundo Graciano (2005), entre atividade educativa e trabalho, nas unidades prisionais, ocorre uma grande confusão, pois a atividade educativa é vista como sinônimo da segunda. Consideramos que existe uma falta de incentivo para a participação das atividades escolares, pois para o “Estado, as atividades consideradas trabalho são, por si só, suficientes para a promoção da formação profissional nas prisões” (GRACIANO, 2005, p. 65).

Na prática persiste a histórica confusão entre educação e trabalho, situação que “não tem sido resolvida com a implementação do ensino profissionalizante, mas, pela sobreposição das atividades de trabalho sobre as educativas” (GRACIANO, 2005, p. 135).

Mariângela Graciano em sua tese de doutorado, *A Educação nas Prisões: um estudo sobre a participação da sociedade civil (2010)*, afirma que a:

Lei de Execução Penal restringe a obrigação do Estado em ofertar apenas o Ensino Fundamental e também prevê a possibilidade da transferência das responsabilidades estatais para organizações privadas. No entanto, o aspecto mais restritivo, no que se refere à promoção da escolarização das pessoas privadas de liberdade, é a desvalorização das atividades de educação em relação às atividades consideradas trabalho (GRACIANO, 2010, p. 61).

A remição de pena, ou seja, o direito da pessoa presa de reduzir o tempo de condenação pode ocorrer mediante o trabalho, o estudo ou pela leitura. A remição

de pena, conforme prevista na LEP, Lei nº 7.209, de 11 de julho de 1984, assegura o direito de individualização da pena, ou seja, independentemente da prática de mesma conduta criminal, cada indivíduo possui um histórico pessoal, fazendo com que cada qual receba apenas a punição que lhe é devida. Na Seção IV, Da Remição, Art. 126 da LEP, Lei nº 7.209, de 11 de julho de 1984, dispõe que: “Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena” (BRASIL, 1984, p. 22). A contagem de tempo referida no Art. 126 é feita à razão de: “1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias (BRASIL, 1984, p. 22) e “1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho” (BRASIL, 1984, p. 22). E a Lei Estadual nº 17.329, publicada em Diário Oficial em 8 de outubro de 2012, respaldada na Lei Federal nº 12.433, publicada em 30 de junho de 2011, garante o direito de remição da pena pela efetiva e comprovada atividade de leitura, a chamada Remição de Pena pela Leitura.

O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) preocupado com a ressocialização da pessoa presa, ampliou a possibilidade de remição de pena por meio da Lei nº 12.433 de 30 de junho de 2011, que modificou a redação dos Artigos 126, 127, 128 e 129 da LEP, Lei nº 7.209, de 11 de julho de 1984, e passou a permitir que, além do trabalho, o estudo também contribua para a diminuição da pena. A referida lei, corrobora a LEP, Lei nº 7.209, de 11 de julho de 1984, pontuando que o condenado poderá remir um dia da pena para cada doze horas de frequência escolar. Sendo que às 12 horas devem ser divididas, no mínimo, em três dias. É fundamental combinar três dias, no mínimo, com 12 horas para se receber um dia de remição de pena. A remição pelo trabalho continua sendo na proporção de três dias trabalhados para um da pena. No entanto, o trabalho, diferente do estudo, é remunerado.

Na LEP, Lei nº 7.209, de 11 de julho de 1984, não está contemplado o tempo de duração das aulas nas instituições penais, contudo, se a lei prevê que 12 horas de estudo devem ser divididas em 3 dias, obviamente o coeficiente é de 4 horas diárias. Já em relação ao trabalho, a Seção II, *Do Trabalho do Interno*, afirma no Art. 33: “a jornada de trabalho não será inferior a 6 (seis) nem superior a 8 (oito) horas, com descanso nos domingos e feriados” (BRASIL, 1984, p. 27).

Essa organização interna dos canteiros de trabalho acaba por prejudicar o acesso aos horários da escola, pois as 6 ou 8 horas destinadas ao trabalho não permitem ao preso frequentar mais 4 horas para o estudo. Fica claro assim, a diferença de tratamento que se estabelece entre educação e trabalho, fazendo com que a procura pela escolarização se torne uma segunda opção. Além disso, não há vagas para todos que querem ou poderiam estudar. Desse modo, reforça-se o senso comum de que as atividades educativas nas prisões constituem-se como “privilégios”, ou “moeda de troca” concedidos aos encarcerados, pois só é permitido acesso ao ensino ao preso que tem bom comportamento, aquele que não reclama, que é organizado e submisso ao sistema. E mesmo cumprindo todas as exigências há ainda uma lista de espera. Sobre isto, Denise Carreira (2009), por meio da Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação, aponta que:

A educação para pessoas encarceradas ainda é vista como um “privilégio” pelo sistema prisional;

A educação ainda é algo estranho ao sistema prisional. Muitos professores e professoras afirmam sentir a unidade prisional como um ambiente hostil ao trabalho educacional;

A educação se constitui, muitas vezes, em “moeda de troca” entre, de um lado, gestores e agentes prisionais e, do outro, encarcerados, visando a manutenção da ordem disciplinar.

Há um conflito cotidiano entre a garantia do direito à educação e o modelo vigente de prisão, marcado pela superlotação, por violações múltiplas e cotidianas de direitos e pelo superdimensionamento da segurança e de medidas disciplinares (CARREIRA, 2009, p. 2).

Como se observa do exposto, a escolarização de adultos presos possui características próprias e que se diferem da Educação Regular, pois além do cumprimento do calendário escolar, devem estar atentos as normas de segurança. Faz-se necessário entender a importância desta modalidade educacional, percebendo o que representa a educação para a pessoa presa, privada de liberdade.

3.3 AS DIRETRIZES NACIONAIS PARA A OFERTA DE EDUCAÇÃO NOS ESTABELECIMENTOS PENAIIS

Em 2004, o Ministério da Educação (MEC) criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), cujo objetivo é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva e dos direitos humanos.

Roberto da Silva, livre docente na Universidade de São Paulo, especialista no tema, historiando a retomada do debate no Brasil explica que:

Na SECAD foram agrupados, pela primeira vez na história do MEC, temas, antes, distribuídos em outras secretarias, como: alfabetização e educação de jovens e adultos (EJA), educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena e diversidade étnico-racial. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a OEI e a União Europeia [...] uniram-se à SECAD mediante a formalização de convênios, e o tema adquiriu dimensão continental, problematizando a educação de presos em toda América Latina (SILVA, 2010, p. 204-205).

Entre 2005 e 2008, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO iniciaram uma parceria em prol da expansão da oferta educacional nas prisões. O projeto *Educando para Liberdade*⁵⁸ (BRASIL, 2006), executado ao longo dos anos de 2005 e 2006, deu origem a visitas nas unidades prisionais, oficinas técnicas, seminários regionais e nacionais, onde foram realizados diagnósticos e experiências. Como parte dessa iniciativa, foram elaboradas propostas que culminaram na constituição de um documento enviado aos conselhos, dando origem às Diretrizes Nacionais para a Educação no Sistema Prisional.

A partir de 2006, a SECAD passou a organizar seminários regionais envolvendo as áreas de educação e de justiça de 14 estados das regiões Sul, Centro-Oeste e Nordeste, culminando com a realização, em Brasília (de 10 a 14 de julho), de um encontro nacional sobre educação no sistema penitenciário, com a participação de diretores de presídios, agentes penitenciários e chefes de disciplina, além de representantes dos fóruns de EJA dos Estados e do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) (SILVA, 2010, p. 205).

O projeto *Educando para a Liberdade* (BRASIL, 2006), constituiu-se, dessa forma, como importante referência na construção de uma política pública no âmbito

⁵⁸ O projeto *Educando para a Liberdade* editou em 2006 o livro *Educação em Prisões na América Latina: Direito, Liberdade e Cidadania*. Os artigos escritos pelos pesquisadores representam uma tentativa de sistematizar conhecimentos e reflexões sobre a temática da educação em prisões.

da educação de adultos presos. Ele foi levado a efeito visando a construir uma aproximação entre as pastas da Educação e da Administração Penitenciária para viabilizar uma oferta sistemática de educação nas prisões.

O *Seminário Nacional pela Educação nas Prisões* foi realizado em Brasília entre os dias 12 e 14 de julho de 2006, resultado da parceria entre os ministérios da Educação e da Justiça e a Representação da UNESCO no Brasil, teve por objetivo criar condições e possibilidades para o enfrentamento dos graves problemas que perpassam a inclusão social das pessoas em situação de privação de liberdade e egressos do sistema penitenciário, com o apoio do governo japonês.

As *Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais* foram aprovadas pela Resolução Nº 3, de 11 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCC) e homologadas pelo Ministério da Educação por meio da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 19 de Maio de 2010 (BRASIL, 2010, p. 109), considerando as propostas do *Seminário Nacional de Educação nas Prisões* (BRASIL, 2006); o Protocolo de Intenções (2009) firmado entre os Ministérios da Justiça e da Educação com o objetivo de fortalecer e qualificar a oferta de educação nas prisões; bem como o projeto *Educando para a Liberdade* (BRASIL, 2006), resultado da parceria entre os Ministérios da Educação e da Justiça e da Representação da UNESCO no Brasil, com o apoio do governo do Japão:

Ousa transpor os muros das prisões brasileiras desde uma perspectiva de afirmação dos direitos fundamentais de todos os cidadãos e de inclusão das pessoas privadas de liberdade na realização cotidiana daquele ideal de democracia (UNESCO, 2006, p. 7).

O projeto *Educando para a Liberdade* (BRASIL, 2006) colocado em prática no interior presídios brasileiros, visava a educação, (re)socialização, reintegração e profissionalização dos cidadãos presos, inseridos dentro de um contexto de precárias e inóspitas condições em que estes vivem e convivem nas penitenciárias.

Cabe aqui ressaltar o fato de que a partir da Resolução nº 3 de 11 de março de 2009 do CNPCC, do Parecer CNE/CEB nº 4/2010 e Resolução CNE/CEB nº 2 de 19 de 05 de 2010, e, por conseguinte, a alteração da LEP, Lei nº 7.209, de 11 de julho de 1984, que permite as pessoas em privação de liberdade diminuírem a sua pena com base nas horas de estudo. Assim está descrito na Lei nº 12.433, de 29 de

junho de 2011: “Altera a Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984 (LEP), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho” (BRASIL, 2011, p. 1).

Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena.

(§) 1o A contagem de tempo referida no caput será feita à razão de:

(I) - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias;

(II) - 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho (BRASIL, 2011, p.1).

A Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011, vinha em consenso ao apontamento da Súmula nº 341 do Superior Tribunal de Justiça (STJ), publicada em 13 de agosto de 2007, que tinha por referência a LEP, Lei nº 7.209, de 11 de julho de 1984, no seu Art. 126, tendo em vista que o ensino formal pudesse influenciar no cumprimento da pena: “A frequência a curso de ensino formal é causa de remição de parte do tempo de execução de pena sob regime fechado ou semiaberto” (BRASIL, 2007, p.3).

Como desdobramento dos seminários regionais, o Seminário Nacional de Educação nas Prisões (2006), sugere para a oferta da educação no contexto prisional uma divisão didática das propostas em três grandes eixos que foram preservados nas Diretrizes para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais, como segue abaixo:

Art. 3º - A oferta de educação no contexto prisional deve:

I - atender aos eixos pactuados quando da realização do Seminário Nacional pela Educação nas Prisões (2006), quais sejam:

a) gestão, articulação e mobilização; b) formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta de educação na prisão; e c) aspectos pedagógicos (BRASIL, 2009, p. 1).

O mesmo Artigo discorre ainda sobre a necessidade de se contemplar as questões de diversidade no atendimento prisional:

IV – estar associada às ações de fomento à leitura e a implementação ou recuperação de bibliotecas para atender à

população carcerária e aos profissionais que trabalham nos estabelecimentos penais; e

V – promover, sempre que possível, o envolvimento da comunidade e dos familiares do(a)s preso(a)s e internado(a)s e prever atendimento diferenciado para contemplar as especificidades de cada regime, atentando-se para as questões de inclusão, acessibilidade, gênero, etnia, credo, idade e outras correlatas. (BRASIL, 2009, p. 1-2).

De acordo com o texto acima as ações pedagógicas dentro do sistema prisional devem estar calcadas na LEP, Lei nº 7.210 de 11 de julho de 1984, que trata da execução do tratamento penal. Esta lei prevê no Art. 17 a assistência educacional e a instrução escolar, porém, deixa uma lacuna quando no Art. 18 torna apenas obrigatório o ensino de 1º grau.

A Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que é referida no CNPCP como base legal no que tange a Educação de Jovens e Adultos, aborda de forma ampla e também deixa em aberto o atendimento no sistema prisional, bem como os níveis de ensino ofertados.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996, p.13).

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008, p.1).

Com a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, estabelecendo como meta para Educação de Jovens e Adultos, a implantação, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio.

E importante registrar as ações do Ministério da Justiça e da Educação, através do projeto *Educando para a Liberdade* (BRASIL, 2006), em parceria com a UNESCO, que assumiu como objetivo construir as bases de uma política nacional

de educação no sistema prisional, culminando com o Seminário Nacional pela Educação nas Prisões, realizado em Brasília em julho de 2006, onde se deu início a elaboração da proposta das Diretrizes Nacionais para a Educação no Sistema Prisional.

4 A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL DO PARANÁ

Após um tempo de afastamento forçado da sociedade, homens e mulheres deixam as prisões e voltam ao convívio social. Mais complexo do que possa parecer, não é apenas a abertura dos portões das prisões que define a liberdade (CARVALHO FILHO, 2012).

Como vimos no decorrer do nosso estudo, as prisões se caracterizam como locais de grande violência social e despersonalização dos indivíduos que ali se encontram encarcerados. A arquitetura, a organização da prisão, somadas à rotina a que as pessoas presas são submetidas, conduzem à perda da autonomia individual, à implantação do autoritarismo e à delimitação dos direitos humanos considerados essenciais na constituição da dignidade humana. Nesse contexto, acentua-se a contradição entre os propósitos das políticas públicas penais, que almejam reinserir os encarcerados na sociedade, e as correspondentes práticas institucionais. Na realidade institucional, o presídio que seria o espaço de punição com objetivo de reinserção social, dificulta sobremaneira a tão almejada defesa da democracia e promoção da cidadania.

Diante desta contradição, destaca-se que a cidadania, considerada parte integrante do que é essencial na constituição da emancipação política, no limite do Estado burguês, “é, em sua essência, uma forma de opressão” (TONET, 2005, p.2). No *Manifesto do Partido Comunista*, de 1848, Marx diz: “O poder político propriamente dito é o poder organizado de uma classe para a opressão de outra” (1999, p.7).

Para Marx, não é o Estado que funda a sociedade enquanto sociedade. O que funda a sociedade é o trabalho social. Entretanto, no limite da sociedade burguesa, o Estado ao manter o regime da propriedade privada, não garantia a igualdade social propalada, mas reproduzia as suas diferenças. No *Prefácio à Contribuição para a Crítica da Economia Política*, o autor diz:

Minhas investigações me conduziram ao seguinte resultado: as relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades, condições estas que Hegel, a exemplo dos ingleses e dos franceses do século 18, compreendia sob o nome de sociedade civil. Cheguei também à conclusão de que a anatomia da sociedade civil deve ser procurada na Economia Política (MARX, 2008, p.47)

Marx afirma, segundo Tonet (2005), que a emancipação política tem seu fundamento nas relações econômicas. Ela surge como princípio da organização da sociedade civil na passagem do feudalismo ao capitalismo. Seu princípio histórico-ontológico se encontra no ato de compra-e-venda da força de trabalho, previamente constituída nas condições materiais e sociais de sua existência e com todas as suas consequências para a constituição da sociedade capitalista. Este ato originário produz, necessariamente, a desigualdade social, uma vez que opõe o detentor dos meios de produção ao simples detentor da força de trabalho.

Além disso, afirma Tonet (2005) que este ato originário precisa, para se tornar efetivo, de homens livres, iguais e proprietários, apenas no aspecto formal, ou seja, na dimensão jurídico-política e nunca na econômica. Para o capitalismo, basta que tais direitos (liberdade, igualdade e propriedade) estejam positivados no âmbito das leis e da teoria política, sem que, necessariamente, estejam efetivados na prática e materialidade das relações sociais. Neste aspecto, grifa-se ainda que, ao estarem os direitos circunscritos na esfera jurídico-política, em forma de leis, eles criam a aparente impressão de oportunidade a todos, de forma que qualquer indivíduo possa usufruir de tais direitos; e, se não o fazem é porque não se "esforçaram" o suficiente, ou não tiveram vontade, ou ainda porque "nem todos conseguem vencer na vida".

Dividida entre a teoria do cidadão burguês e a prática do indivíduo capitalista, a sociedade capitalista passa a ser, "necessariamente, dividida em uma dimensão privada e em uma dimensão pública. Sendo sempre a primeira a matriz da segunda" (TONET, 2005, p. 2). Assim, ser cidadão, passa a ser uma esfera limitada pelo interesse do direito privado. No caso, ser cidadão:

[...] não é ser efetivamente, mas apenas formalmente, livre, igual e proprietário. Por mais direitos que o cidadão tenha e por mais que estes direitos sejam aperfeiçoados, a desigualdade de raiz jamais será eliminada. Há uma barreira intransponível no interior na ordem social capitalista (TONET, 2005, p.2).

Em resumo:

Apesar dos aspectos positivos, para a emancipação humana, que marcam a cidadania, ele é, por sua natureza mais essencial, ao mesmo tempo expressão e condição de reprodução da desigualdade social e, por isso, da desumanização. Por isso mesmo, deve ser

superada, não porém em direção a uma forma autoritária de sociabilidade, mas em direção à efetiva liberdade humana (TONET, 2005, p.2).

Portanto, a emancipação política, da qual faz parte a cidadania, é uma forma “essencialmente limitada, parcial e alienada de liberdade, já que está indissoluvelmente ligada ao ato fundante da sociedade capitalista” (TONET, 2012, p.73). Essa mesma dinâmica que move a sociedade capitalista se reproduz nas diferentes instâncias e instituições que fazem parte dessa sociedade. Com a Prisão, enquanto instituição social, não podia ser diferente. As penitenciárias, no Brasil, reproduzem a aparente ideia, prevista na legislação, de ressocialização dos apenados, criando a impressão de que todas as pessoas presas têm oportunidades iguais de se reintegrar à sociedade; e se não o fazem (ou seja, se voltam a reincidir no crime) é por vontade própria.

No contexto nacional, as penitenciárias do Estado do Paraná são tidas como modelo para o resto do país. Contudo, cabe-nos, enquanto professores e pesquisadores do sistema penitenciário, desmistificar algumas questões postas no discurso oficial do Estado frente ao que percebemos e vivenciamos no dia a dia da prisão em que trabalhamos. Assim, neste capítulo 3 implementamos um estudo dos documentos que orientam a educação no sistema prisional do Paraná, em especial, o Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná e suas especificidades, fazendo também uma análise de dois relatórios avaliativos oficiais do sistema penitenciário do Paraná, que demonstram os limites para que se possa efetivar uma educação humanizadora, ressocializadora e emancipadora da pessoa presa. Entretanto, apesar dos inegáveis limites apontados, engendrados pela própria dinâmica capitalista, não podemos deixar de destacar que a educação na prisão ainda configura-se em uma das (poucas) possibilidades de humanização do preso rumo a sua reabilitação e reintegração social. Por isso, ao final do capítulo, tecemos uma breve análise dos aspectos, que a nosso ver, representam estas possibilidades.

4.1 O SISTEMA CARCERÁRIO NO ESTADO DO PARANÁ: OUTROS LIMITES

Em 12 de janeiro de 2017, o então empossado presidente do Tribunal de Contas do Estado do Paraná (TCE-PR), o Conselheiro Durval Amaral anunciou prioridade na fiscalização do sistema prisional do Estado do Paraná. Tendo o auxílio da 3ª Inspeção de Controle Externo, responsável pela fiscalização da Secretaria de Estado de Segurança Pública e Administração Penitenciária (SESP), e da 7ª Inspeção de Controle Externo, responsável pela fiscalização da Secretaria de Estado da Educação (SEED), da Secretaria de Estado da Saúde (SESA), do Tribunal de Justiça (TJ/PR) e do Ministério Público (MP/PR), no período de 18 de maio de 2017 a 15 de abril de 2018, foi realizada auditoria com o objetivo de: “Avaliar a gestão do sistema carcerário no Estado do Paraná, com enfoque nas estratégias e ações para o enfrentamento da superlotação das carceragens de delegacias de polícia e cadeias públicas do Estado” (PARANÁ/TCE, 2018, p. 2). Em síntese, o relatório concluiu que:

A inexistência de uma política pública para o setor carcerário, a falta de definição de atribuições e responsabilidades dos órgãos ligados ao setor e um baixo nível de governança são os responsáveis pelos atrasos nas obras de construção de penitenciárias, pelo agravamento da superlotação das cadeias públicas e pela deterioração das unidades penais⁵⁹.

O TCE-PR divulgou em seu relatório problemas no sistema penitenciário do Estado do Paraná, tendo como ponto central a superlotação exacerbada, de até 181%, como é o caso nas delegacias; ausência de políticas públicas de médio prazo; incapacidade de abertura de novas vagas; ilegalidades nas audiências de custódia e ausência de defensores públicos para atender a demanda por justiça gratuita. O TCE-PR também emitiu 27 recomendações administrativas, visando melhorar a atual conjuntura, entre elas, merece destaque, a apuração das responsabilidades pela inadequação dos projetos de engenharia das obras de ampliação de vagas do sistema carcerário e garantia que não haja excesso de prisão provisória.

A situação encontrada pelos auditores apontou que, conforme dados da

⁵⁹ Disponível em: <http://www1.tce.pr.gov.br/noticias/auditoria-do-tce-comprova-superlotacao-de-1965-nas-cadeias-do-parana/5863/N> Acesso em 03 de Abril de 2018.

Polícia Civil e do Departamento Penitenciário do Estado (Depen), em 10 de dezembro de 2017 havia 10.729⁶⁰ presos em carceragens de delegacias e cadeias públicas no Estado ocupando 3.618 vagas, um déficit de 7.111 vagas, ou índice de superlotação de 196,5%. Já o Sistema Penitenciário do Paraná, sob a administração exclusiva do Depen, possuía 19.345 presos para 17.793 vagas⁶¹, um déficit de 1.552 vagas, ou 8,7% de superlotação.

Olhando os números acima, a situação do Sistema Penal no Paraná mostra-se singular, pois a “maior parcela da superlotação existente é verificada nas carceragens de delegacias e cadeias públicas, contrariamente à situação nacional, em que a superlotação se concentra nos presídios” (PARANÁ/TCE, 2018, p. 6). O relatório enfatiza que a utilização de delegacias de polícia para a custódia permanente de presos é uma prática antiga no Paraná.

A parcela de presos em delegacias, desde 2005, nunca foi:

[...] inferior a 33%, ou um terço de toda a população carcerária do Estado, sendo que em dezembro de 2010, segundo dados do Infopen, tal estatística alcançou o ápice de 53%, quando o número de presos em delegacias superou o número de encarcerados no sistema prisional (PARANÁ/TCE, 2018, p. 6).

O Relatório de Auditoria do TCE/PR apresenta ainda outra questão pertinente aos índices de superlotação do sistema penitenciário do Paraná. Enquanto no “sistema prisional o índice atingiu o máximo de 46% em 2005, apresentando média de 6%, nas carceragens de delegacias a média ficou em 124%, alcançando o máximo de 303% em 2006” (PARANÁ/TCE, 2018, p. 7).

O referido Relatório é bem contundente ao afirmar que a situação do Paraná é:

[...] um reflexo da estratégia governamental de dispersão de presos em delegacias de polícia para evitar a ocorrência de rebeliões generalizadas no sistema prisional, por outro lado o aprisionamento

⁶⁰ Dados obtidos no BI-SIGEP do Departamento da Polícia Civil. O BI Sigep reúne informações das Secretarias da Justiça e da Segurança Pública e do Tribunal de Justiça do Paraná. Também incorpora as informações do Ministério Público Federal e do Superior Tribunal de Justiça. O sistema foi desenvolvido pela Companhia de Tecnologia da Informação e Comunicação do Paraná (Celepar) e pela Secretaria Estadual da Justiça, Business Intelligence do Sistema Integrado de Execução Penal (BI Sigep).

⁶¹ Dados obtidos no BI-SIGEP do Depen.

em massa em carceragens de delegacias, locais sem estrutura física adequada, sem pessoal suficiente e sem oferecer qualquer possibilidade de ressocialização ao encarcerado, promovem a permanente violação de direitos fundamentais dos presos (PARANÁ/TCE, 2018, p. 8).

Como preconiza a LEP, Lei nº 7.210/84, acerca do tratamento penal, as carceragens e cadeias públicas em todo Estado do Paraná não possuem condições estruturais e sem pessoal suficiente, para dar cumprimento a pena. De forma categórica, a Lei Federal nº 7.210, de 11 de Julho de 1984, apresenta os estabelecimentos em que presos devem ser mantidos: “[...] os condenados devem ser recolhidos em penitenciária, colônia ou casa de albergado – Arts. 87, 91 e 93 – e os presos provisórios devem ser mantidos em cadeia pública – Art. 102” (PARANÁ/TCE, 2018, p. 9).

Em Ação Direta de Inconstitucionalidade, ADIN nº 3.916, o Supremo Tribunal Federal (STF) determinou que: “não compete à Polícia Civil a atividade penitenciária, restando claro que tal atividade, se de fato executada pela polícia judiciária, está em desacordo com o ordenamento legal do país” (PARANÁ/TCE, 2018, p. 9).

De acordo com Relatório de Auditoria do TCE/PR, em dezembro de 2017 existia 1.689 pessoas condenadas cumprindo pena em cadeias ou carceragens de delegacias, representando 17% do total de encarcerados nesses estabelecimentos. A superlotação nas delegacias e cadeias públicas, em 2017, era de 181%, registrando o maior índice de superlotação dos últimos dez anos (PARANÁ/TCE, 2018).

O Relatório de Auditoria do TCE/PR atribui a culpa da superlotação ao Poder Executivo, pois é ausente na formalização de políticas públicas para o sistema carcerário:

Não se identifica a existência de uma Lei ou norma equivalente que estabeleça uma Política Pública integrada entre os órgãos e Poderes para o sistema carcerário. O DEPEN noticia a existência de ações isoladas voltadas para o atendimento de grupos tais como mulheres e público LGBT, não se caracterizando, portanto, como políticas públicas abrangentes para a questão carcerária (PARANÁ/TCE, 2018, p. 29).

A recomendação feita ao Poder Executivo pelos auditores do TCE/PR é, que se faça a readequação do planejamento de vagas a serem disponibilizadas no

sistema carcerário, a fim de suprir o déficit que já se apresenta, pois, se identificou que:

[...] o número de vagas para presos provisórios nas obras de unidades prisionais previstas pelo Estado é inferior à necessidade atual. Se todas as vagas fossem disponibilizadas, restaria a necessidade de 1.325 vagas adicionais apenas para suprir a atual demanda. Já no regime fechado haveria um superávit de 40 vagas, para regime semiaberto um superávit de 399 vagas e para presos provisórios, um déficit de 1.764 vagas (PARANÁ/TCE, 2018, p. 34).

Outra recomendação feita pelos auditores ao Poder Executivo é para que se promova a aferição das despesas do sistema carcerário em sua totalidade e por unidade carcerária, bem como do custo por preso nas unidades carcerárias da Polícia Civil e do Depen, pois foi identificada a:

[...] a impossibilidade de aferição da despesa do sistema carcerário em sua totalidade e por unidade carcerária, bem como o custo por preso. Os auditores apontam que não há segregação de valores destinados às atividades relativas ao sistema carcerário nos demonstrativos de despesa da Secretaria de Estado da Segurança Pública e Administração Penitenciária (Sesp) e da Polícia Civil, nem mesmo mecanismos de apuração do custo do preso nas carceragens de delegacias e cadeias públicas (PARANÁ/TCE, 2018, p. 35).

O Relatório de Auditoria do TCE/PR também reitera que não há lei ou norma equivalente que estabeleça um plano de ação para o sistema carcerário, bem como plano ou estudo visando à ampliação do número de vagas:

Não se identifica a existência de uma Lei ou norma equivalente que estabeleça um Plano de Ação para o sistema carcerário que contenha: a) definição de atribuições e responsabilidades dos órgãos e Poderes envolvidos; b) objetivos, metas e prazos; c) previsão de recursos orçamentários/financeiros e de pessoal; d) mecanismos de acompanhamento, avaliação e controle; e) dimensionamento da demanda por vagas no sistema carcerário por regime e região do Estado (PARANÁ/TCE, 2018, p. 30).

O Relatório de Auditoria do TCE/PR sustenta ainda que, sequer se identifica “a existência de programas ativos e equipes multiprofissionais de acompanhamento à pessoa monitorada, bem como de estrutura adequada que a oriente no cumprimento de suas obrigações e a auxilie na sua reintegração social” (PARANÁ/TCE, 2018, p. 28).

Referente às obras para ampliação de vagas em unidades prisionais, o Relatório de Auditoria do TCE/PR constatou sucessivos descumprimentos no cronograma de execução das obras, anunciadas pelo Governo Estadual desde 2014, num total de vinte obras, previstas no Programa Nacional de Apoio ao Sistema Prisional – PNASP (PARANÁ/TCE, 2018). No mês de novembro de 2017, a situação das obras era a seguinte:

(a) seis obras haviam sido suprimidas (CIS de Foz do Iguaçu I, CIS de Foz do Iguaçu II, CIS de Guaíra, CIS de Londrina, Ampliação da Penitenciária Estadual de Ponta Grossa e Ampliação da Casa de Custódia de Londrina);

(b) oito estavam com o contrato suspenso ou rescindido, devido a problemas de projeto e execução, sem movimentação recente no sentido de retomada a obra (CIS de Campo Mourão, Ampliação da Casa de Custódia de Piraquara, Ampliação da Penitenciária Industrial de Cascavel, Ampliação da Penitenciária Estadual de Piraquara - PEP I, Ampliação da Penitenciária Feminina do Paraná, Ampliação da Penitenciária Estadual de Piraquara - PEP II, Ampliação da Penitenciária Estadual de Foz I e Cadeia de Jovens Adultos de Piraquara);

(c) quatro estavam em fase de reformulação de projeto, com novo projeto em execução (Cadeia Pública de Foz do Iguaçu, Cadeia Pública de Londrina, Cadeia Pública de Ponta Grossa e Cadeia Pública de Guaíra);

(d) duas estavam em execução, com o contrato vigente, após a assinatura de termos aditivos (Cadeia Pública de Campo Mourão e CIS de Piraquara), totalizando apenas 598 vagas em execução das 8.627 necessárias para suprimir a superlotação carcerária no Estado (PARANÁ/TCE, 2018, p. 32).

O Relatório de Auditoria do TCE/PR constatou, a partir das evidências acima, que nenhuma das obras foi entregue no prazo previsto no cronograma inicial, que era entre 05 de outubro de 2014 e 30 de abril de 2015, dessa forma, “das 8.627 vagas necessárias para enfrentar a superlotação carcerária no Estado, apenas 598 estavam em execução” (PARANÁ/TCE, 2018, p. 44).

Durante a Auditoria do TCE/PR, o DEPEN apresentou um novo cronograma para a conclusão e entrega das obras, entre o período de 31 de março de 2018 e 30 de junho de 2019. Entretanto:

Mesmo dentre a maior parcela das obras remanescentes, cujos contratos estão suspensos ou rescindidos, não há indícios de que as obras serão entregues no novo prazo, sobretudo em virtude das deficiências nos projetos que motivaram a própria paralisação das obras, aliada ao tempo necessário para uma nova contratação caso

seja exigida a readequação dos projetos existentes (PARANÁ/TCE, 2018, p. 32).

Referente ao Poder Judiciário, o Relatório de Auditoria do TCE/PR aponta que o descumprimento dos prazos processuais na condução do processo penal, a inércia da atuação do Juízo a fim de evitar o excesso de prisão provisória e ausência de critério objetivo para caracterização da duração máxima da prisão preventiva, proporcionam o aumento da lotação das carceragens, eleva as despesas e, na maioria das vezes, causa danos ao erário por meio de pagamento de indenização judicial devido ao descumprimento do Art. 5º, inciso LXXV da Constituição Federal de 1988, onde, “o Estado indenizará o condenado por erro judiciário, assim como o que ficar preso além do tempo fixado na sentença” (BRASIL, 1988, p. 5).

Com base nos elementos que foram levantados pelos auditores do TCE/PR, foram feitas cinco recomendações ao Tribunal de Justiça do Estado do Paraná. O relatório recomenda que se:

[...] institua mecanismo para fiscalizar e monitorar a realização de audiência de custódia para todos os casos de prisão em flagrante não abrangidos pelas exceções previstas na IN nº 03/16 da Corregedoria-Geral de Justiça do TJ-PR; que institua mecanismo para fiscalizar e monitorar o prazo de realização de audiências de custódia, a fim de assegurar a sua consecução em até 24 horas da comunicação do flagrante, ou até o primeiro dia útil seguinte, se comunicado o flagrante em feriado ou final de semana; que se estabeleça métricas de aferição do cumprimento de prazos pelas partes envolvidas nos processos penais, disponibilizando concomitantemente tais resultados aos magistrados, a fim de assegurar o controle e o cumprimento dos prazos pelos envolvidos (PARANÁ/TCE, 2018, p. 17-21).

Em relação à Defensoria Pública do Paraná o Relatório de Auditoria do TCE/PR teceu duras críticas à falta de assistência do Poder Executivo. A estrutura é insuficiente para atender à demanda por serviços de assistência jurídica à pessoa presa.

Havia 99 cargos de Defensores Públicos providos em dezembro de 2017, número que representa somente 19% do efetivo ideal de 526 defensores. Do total de Defensores Públicos do Estado, 42 atuam nas áreas criminal e penal, ainda que não exclusivamente, possibilitando o atendimento satisfatório de uma população carcerária de 25,2 mil pessoas, conforme critério estabelecido pela Deliberação CSDP nº 01/2015, número inferior à atual população

carcerária do Paraná de aproximadamente 30 mil presos (PARANÁ/TCE, 2018, p. 24).

O Relatório de Auditoria do TCE/PR conclui que há um “cenário de deficiência de planejamento, integração e articulação entre os diferentes órgãos e Poderes envolvidos na política pública do sistema carcerário” (PARANÁ/TCE, 2018, p. 47), ocorrendo no âmbito do sistema penal “ações desconexas e reativas, incapazes de atender a totalidade da demanda social nesse âmbito de governo” (PARANÁ/TCE, 2018, p. 47).

E mesmo que

[...] se efetivasse a principal proposta do Poder Executivo para a superação dos problemas relativos ao sistema carcerário, de construção de novas unidades prisionais, o seu resultado seria insuficiente para o equacionamento dos graves problemas vivenciados no setor, que se relacionam principalmente com os baixos níveis de governança e de gestão existentes no âmbito da área de segurança pública do Estado, conforme demonstrado neste trabalho (PARANÁ/TCE, 2018, p. 47).

Os estudos da Comissão que auditou o Sistema Penitenciário do Paraná revelou que a questão de maior pertinência envolve aspectos relacionados ao encarceramento de presos nas delegacias de polícia do Paraná. Há um cenário de superlotação e condições desumanas e degradantes, as quais inviabilizam qualquer política de ressocialização, humanização e emancipação da pessoa presa.

Segundo o Coordenador Geral de Fiscalização do TCE-PR, Mauro Munhoz, a situação do Estado do Paraná referente à superlotação, é algo específico, peculiar. A superlotação afeta, principalmente, as carceragens de delegacias e as cadeias públicas e não as penitenciárias. Segundo Munhoz: “Nos demais estados, todos os presos estão nas penitenciárias”, ressalta. “No Paraná, há uma política adotada já há muitos anos – nosso levantamento começou em 2005 e já existia essa política – de manter presos provisórios em delegacias⁶²”. O aprisionamento em massa nas carceragens de delegacias e cadeias públicas promove a violação dos direitos fundamentais das pessoas presas e não proporciona a possibilidade de ressocialização, reintegração social.

⁶² Reportagem de Mariana Ohde e Karina Bernardi, CBN Curitiba – Paraná Portal, publicada em 28 de março de 2018. Disponível em: <https://paranaportal.uol.com.br/cidades/cidades-destaque-1/427-tce-superlotacao-parana/> Acesso em 14 de abril de 2018.

Outro ponto negativo constatado pela Comissão de Auditoria é o fato de que um terço de toda população carcerária do estado do Paraná, não tem chance alguma de acessar qualquer política de caráter ressocializadora, pois, estão encarcerados nas delegacias e em cadeias públicas sob a custódia da Polícia Civil, as quais, não viabilizam qualquer infraestrutura mínima designada às atividades de ressocialização ou que auxiliem na humanização da pena.

Em síntese, a conclusão do Relatório da Auditoria sobre o Sistema Carcerário do Estado do Paraná afirma que o agravamento da superlotação das cadeias e delegacias públicas, atraso nas obras de construção de penitenciárias e a deterioração das unidades penais são causados pela inexistência de uma política pública para o setor carcerário, a falta de definição de atribuições e responsabilidades dos órgãos ligados ao setor e um baixo nível de governança.

Segundo o Relatório de Auditoria do Sistema Carcerário no Estado do Paraná (PARANÁ, TCE, 2018), pode-se observar, mais uma vez, que o Governo Estadual distorce os dados relativos ao número de pessoas presas nas penitenciárias, cadeias públicas e delegacias de polícia. O Estado usa como estratégia a dispersão de presos já condenados, que, portanto, deveriam estar sob a custódia da Secretaria de Justiça (SEJA/DEPEN), ou seja, deveriam estar cumprindo pena de prisão em Penitenciárias, mas estão presos em delegacias de polícia, sob a custódia da Secretaria de Segurança Pública (SESP), com o intuito de evitar a ocorrência de rebeliões generalizadas no sistema prisional. Diante disso, mais uma vez o Governo Estadual usou nova estratégia de dissimulação. Em 29 de dezembro de 2014, publica a Lei nº 18.410, que transformou a Secretaria de Estado da Segurança Pública – SESP em Secretaria de Estado da Segurança Pública e Administração Penitenciária. Embora, sendo agora o órgão de execução penal do Estado subordinado à SESP, a realidade pouco se alterou, permanecendo a dicotomia entre as condições de custódia oferecidas para os presos custodiados pelo DEPEN e pela Polícia Civil.

4.2 PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL DO PARANÁ E OS LIMITES DA EDUCAÇÃO PRISIONAL NO ESTADO

Ao longo de nossa discussão vimos que a Educação passou a ser vista como direito do apenado, tendo o Estado o dever de garanti-lo. Assim, com o intuito de aumentar as matrículas e qualificar a oferta de educação nas prisões, foi criado em 24 de novembro de 2011, pelo o Decreto nº 7626, o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional (PEESP, BRASIL, 2011).

No artigo 3º, do referido Decreto nº 7626, de 24 de novembro de 2011, estão elencadas as diretrizes do PEESP (BRASIL, 2011), que são:

- I- promoção da reintegração social da pessoa em privação de liberdade por meio da educação;
- II - integração dos órgãos responsáveis pelo ensino público com os órgãos responsáveis pela execução penal; e
- III - fomento à formulação de políticas de atendimento educacional à criança que esteja em estabelecimento penal, em razão da privação de liberdade de sua mãe (BRASIL, 2011, p. 1).

O PEESP (BRASIL, 2011) foi coordenado e executado pelos Ministérios da Justiça (MJ) e da Educação (MEC). De acordo com o Decreto nº 7626/2011, compete ao MEC, Art. 6º:

- I - equipar e aparelhar os espaços destinados às atividades educacionais nos estabelecimentos penais;
- II - promover a distribuição de livros didáticos e a composição de acervos de bibliotecas nos estabelecimentos penais;
- III - fomentar a oferta de programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos nos estabelecimentos penais; e
- IV - promover a capacitação de professores e profissionais da educação que atuam na educação em estabelecimentos penais (BRASIL, 2011, p. 1-2).

Na execução do PEESP (BRASIL, 2011), segundo o Decreto nº 7626/2011, compete ao MJ, Art. 7º:

- I - conceder apoio financeiro para construção, ampliação e reforma dos espaços destinados à educação nos estabelecimentos penais;
- II - orientar os gestores do sistema prisional para a importância da oferta de educação nos estabelecimentos penais;

III - realizar o acompanhamento dos indicadores estatísticos do PEESP, por meio de sistema informatizado, visando à orientação das políticas públicas voltadas para o sistema prisional (BRASIL, 2011, p. 2).

Observamos com as indicações dos referidos artigos da lei, que as autoridades governamentais demonstram preocupação, em nível legislativo, com a qualidade da educação prisional, fundamentando-se em uma perspectiva moderna de execução penal que reconhece os sujeitos apenados como cidadãos.

Todavia, em nossa prática diária, enquanto professores do sistema penitenciário, deparamo-nos com uma realidade totalmente adversa ao preconizado na lei: salas de aula improvisadas; dificuldades no acesso à materiais básicos (como o livro didático, o qual não chega às penitenciárias da mesma forma que às escolas regulares), além da falta de equipamentos. Some-se a isso, o fato das penitenciárias do Estado (a exemplo do que ocorre na grande maioria das outras instituições pelo Brasil) estarem superlotadas e, no entanto, ofertarem um número de vagas muito inferior às necessidades educacionais das pessoas presas.

Segundo Coyle (2002, p. 102), autor citado na epígrafe do Plano Estadual de Educação em Prisões do Paraná (PEESP-PR/2015): “um preso reabilitado não é alguém que aprendeu a sobreviver bem na prisão, mas uma pessoa que tem êxito no mundo externo à prisão após sua soltura”. A maior parte das pessoas aprisionadas mantém seus sonhos de mudanças, mesmo demonstrando medo e insegurança diante de um futuro incerto.

Coyle (2002) revela desde o início do referido documento uma correlação entre a política de educação praticada e pensada para o sistema prisional e a teoria da Defesa Social, que privilegia a ressocialização. Nesse sentido, frisa Coyle (2002), que:

Para que as autoridades penitenciárias deem prioridade em seu programa de atividades ao que o Pacto Internacional sobre os Direitos Cíveis e Políticos descreve como a regeneração e reabilitação social dos presos, elas precisarão basear as atividades realizadas dentro da prisão no princípio de oferecer às pessoas presas os recursos e as habilidades de que elas necessitam para viver bem fora da prisão (COYLE, 2002, p. 102).

O primeiro documento que deu visibilidade sobre a questão da Educação nas prisões no Brasil sob essa perspectiva citada pelo autor (COYLE, 2002) foi a

publicação das Regras Mínimas para o Tratamento de Presos no Brasil pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, em 1994. No entanto, somente com a edição do *Programa Nacional de Direitos Humanos* (PNDH), Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996, na seção Penas privativas de liberdade, ações a médio prazo, em seu Art. 72: “Promover programas de educação, treinamento profissional e trabalho para facilitar a reeducação e recuperação do preso” (BRASIL, 1996, p.6) que se passa a observar, efetivamente, a incorporação do discurso da transformação do preso através da oferta de educação.

No ano de 2010, a Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, do Conselho Nacional de Educação, passou a dispor sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos Estabelecimentos Penais. Nessas Diretrizes Nacionais é possível perceber que o Conselho Nacional de Educação ressalta o diálogo entre a legislação penal, os tratados internacionais sobre a garantia do direito de todos à educação, como constatamos no Art. 2:

As ações de educação em contexto de privação de liberdade devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade, devendo atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança (BRASIL, 2010, p. 2).

Com o objetivo de garantir a oferta da Educação Básica, no nível Fundamental e Médio, a Educação Profissional e demais Programas e Projetos Educacionais às pessoas em privação de liberdade no Sistema Prisional do Estado do Paraná, os profissionais da Secretaria de Estado da Educação - SEED e da Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania - SEJU, contando com ampla participação de representantes dos diversos segmentos sociais (tais como o Sindicato dos Professores do Paraná e a Pastoral Carcerária), elaboraram a primeira versão do Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná, atendendo ao Ofício Circular Conjunto nº 01/2012 – DIRPP/DEPEN/MJ e DPAEJA/SECADI/MEC, que estabelecia o seu encaminhamento à Brasília como pré-requisito para a obtenção de apoio financeiro, com recursos do Plano de Ações Articuladas-PAR, durante os exercícios de 2012, 2013 e 2014 (PARANÁ, 2015, p.5).

Nesse contexto, foi elaborada a primeira versão do Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná (PEESP-PR, 2012). O objetivo principal da criação do PEESP-PR era:

Escolarização básica, no nível fundamental e médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a educação profissional às pessoas em privação de liberdade, no Sistema Penitenciário do Estado do Paraná, por meio dos Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos - CEEBJA e/ou Ações Pedagógicas Descentralizadas - APED (PARANÁ, 2012, p.5).

Além de atender às diretrizes Nacionais, o recém-criado PEESP-PR ancorou-se em outro documento, de nível estadual, para sistematizar suas propostas e ações: o Plano Diretor do Sistema Penal do Paraná (PARANÁ, 2011-2014), o qual propunha para a área de atuação da SEJU na Educação a:

Expansão da oferta de educação básica nos estabelecimentos penais e nos centros de sócio educação e na erradicação do analfabetismo na população mantida nos estabelecimentos de privação de liberdade, bem como na formação e qualificação dos servidores (PARANÁ, 2011, p. 22).

No Plano Diretor do Sistema Penal do Paraná (2011-2014) estão os objetivos da SEJU para o Sistema Penal, dos quais podemos destacar: “1. Promover a ressocialização e a reinserção de presos, egressos e sujeitos a penas e medidas alternativas” e “3. Viabilizar a educação formal e a qualificação profissional dos apenados” (PARANÁ, 2011, p. 24). Contudo, muitas propostas não se efetivaram até o momento, por falta de recursos orçamentários efetivos.

O Plano Diretor trazia propostas de padronização dos trabalhos e procedimentos com a criação e distribuição dos Cadernos do DEPEN, que descreviam e normatizavam as atividades dos quatro grandes eixos da vida na prisão: “Sistematização dos fundamentos e das atividades das áreas de segurança; tratamento penal; gestão e saúde” (PARANÁ, 2011, p. 31). Dentro de um Sistema Penal notadamente marcado pela violência, a proposta geral do Plano Diretor (2011-2014) era a “transformação das prisões em escolas, em espaços de aprendizagem que contribuam com a promoção da cultura da paz⁶³”.

⁶³ Disponível em: <http://www.depen.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=156> Acesso em 15 de março de 2018.

O Programa para o Desenvolvimento Integrado-PDI/Cidadania-DEPEN da SEJU que faz parte do Plano Diretor do Sistema Prisional, almejava transformar as prisões em escolas de capacitação profissional que contribuíssem com a promoção da cultura da paz no Sistema Penal do Estado do Paraná, por meio da criação de observatórios do conhecimento como o Observatório de Gestão Prisional; o Observatório de Práticas de Sustentabilidade; o Observatório de Saúde Mental; o Observatório/Núcleo de Práticas Jurídicas, além de Centrais de Resíduos Sólidos, Canteiros Produtivos de Trabalho, Associações de Proteção e Assistência aos Condenados (APACs), Cooperativas de Trabalho de Apenados e Egressos, Arranjos Produtivos Locais (APLs), Consórcios e Parcerias Público Privado (PARANÁ, 2011).

Porém, entre 26 de julho a 14 de setembro de 2012, a Comissão de Defesa de Direitos Humanos e Cidadania da OAB/PR, realizou visita/vistoria nas Unidades do Sistema Penal do Paraná, com o objetivo de levantar a real situação das Penitenciárias no que diz respeito às regras de direitos humanos, tais como:

[...] regras de direitos humanos: situação física das instalações, salubridade, alimentação, faixa etária, grau de instrução, saúde, assistência social, trabalho, estudo, atividades de lazer, defensoria pública, trato da família e demais itens que envolvam os serviços públicos e instrumentos de ressocialização dos apenados (OAB/PARANÁ, 2012, p. 7).

Realizada a visita/vistoria nas 27 Unidades do Sistema Penal do Estado do Paraná, começando pela parte administrativa, setores técnicos, oficinas, canteiros de trabalho, até chegarem às salas de aula, pátios de sol, galerias e demais dependências utilizadas para atendimento dos presos, a Comissão constatou vários problemas, sendo os principais e mais urgentes os de infraestrutura, superlotação, além da deficiência de pessoal.

Para esse processo de avaliação a Comissão Avaliativa (Comissão de Defesa de Direitos Humanos e Cidadania da OAB/PR), utilizou como instrumentos básicos de coleta de dados a aplicação de dois questionários: o primeiro respondido pela direção e corpo de funcionários de diferentes setores das Unidades, e, o segundo, respondido pelos internos, além da própria verificação *in loco* dos espaços. Desse levantamento originou-se um Relatório Parcial de cada Unidade, somado às Constatações Gerais; um documento com mais de 350 páginas.

De acordo com o Relatório da OAB/PR/2012, uma das grandes tarefas que

se impõe ao Tratamento Penal é, sem dúvida, que se evite a “dessocialização do recluso através do oferecimento de um bom atendimento de saúde, de acesso ao trabalho, à educação, e ao tratamento com humanidade e respeito à dignidade inerente ao ser humano” (OAB/PARANÁ, 2012, p. 6).

Referente ao espaço prisional, a grande maioria dos projetos de construção das Unidades Prisionais, primam pelo isolamento e a segurança, não oferecendo condições para o desenvolvimento de ações como a implantação de oficinas de trabalho, de salas de aula, e de atividades culturais. O Relatório da OAB/PR/2012, corroborando com nossa visão sobre o espaço físico da penitenciária, observou sobre o espaço prisional que:

Celas diminutas, de seis ou sete metros quadrados, abrigam, nunca menos que seis (6) a oito (8) presos, que ali permanecem reclusos 24 horas do dia, sem que nenhuma atividade lhes seja proporcionada, a não ser o banho de sol, quando são retirados das celas e levados para os pátios, uma ou duas vezes por semana, por não mais que duas horas/dia.

Constatou-se, em 90% das Unidades, a insalubridade, a falta de iluminação natural e de arejamento das celas e demais áreas. Nas celas destinadas ao isolamento – que agora estão sendo integradas ao convívio – a situação é ainda mais desumana: não existe janela, o ar entra por uma pequena grade acima da porta e a parca iluminação vem de uma claraboia que faz às vezes de teto. Nessas, como nas celas de muitas Unidades, não existe luz elétrica. Entre as moléstias mais comuns que atingem a massa carcerária, o aumento da pressão arterial, a depressão, como a profunda apatia, atestam a consequência da falta de espaço dentro das Unidades (OAB/PARANÁ, 2012, p. 7)

A estrutura arquitetônica das Prisões não leva em conta que o espaço é de vital importância para a movimentação das pessoas presas. A diminuição do espaço “afeta a liberdade, cerceando-a, em razão do volume daqueles que o ocupa, o que dá margem à promiscuidade no relacionamento das pessoas, com o consequente desrespeito entre elas mesmo” (OAB/PARANÁ, 2012, p. 7).

O Relatório da OAB/PARANÁ/2012, ainda salienta que a opressão provocada pelo espaço prisional, grades e isolamento, somada à arquitetura própria da prisão, de restrição do espaço, são “causa de depressão, angústia, ansiedade, que podem se transformar em violência que explica as muitas mortes e suicídios, como as constantes rebeliões” (OAB/PARANÁ, 2012, p. 7). Vale lembrar que, segundo Onofre (2007), o espaço da prisão “dificulta os esforços em favor da

ressocialização; além disso, ao invés de devolver à liberdade indivíduos educados para a vida social, devolve para a sociedade delinquentes mais perigosos” (ONOFRE, 2007, p. 13), com grande possibilidade para a reincidência criminal. Ou seja, se trata de um ambiente desumano, o qual exerce um fator educativo negativo, pois os presídios, em sua prática cotidiana de exclusão e de punição, “educam”, mesmo que de forma indireta, para a manutenção da violência e das desigualdades sociais.

Quanto ao local para as pessoas presas dormirem (celas), Relatório da OAB/PARANÁ/2012, constatou que:

As celas, de um modo geral, construídas para 2 ou 4 presos, abrigam de 6 a 8, em espaço nunca maior que 7 metros quadrados. São insalubres, com pouca ventilação e pouca luz. Na grande maioria das Unidades sequer luz elétrica existe dentro das celas. A rede de esgoto sempre entupida traz as consequências previsíveis para dentro daquele espaço _ odor e extravasamento de material orgânico_ potencializando o problema para seus ocupantes, os quais passam grande parte do tempo dentro dos cubículos. Problemas com a rede de água também fazem parte do dia-a-dia de grande parte das Unidades, submetendo os internos a situações cruéis, constrangedoras e desumanas (OAB/PARANÁ, 2012, p. 8-9).

Quanto as chamada celas de isolamento, o Relatório da OAB/PARANÁ/2012, constatou que:

Em 80% das Unidades foram projetadas com a capacidade de abrigar 1 ou 2 presos. Por motivo de segurança construídas sem janelas, com pequenos orifícios em uma parede, ou de ferro sobre a porta de entrada, para entrada de ar, sem iluminação natural e/ou elétrica. Na realidade não tem condições de abrigar um ser humano que, no caso, está privado do banho de sol, de trabalho, estudo, ou qualquer outra atividade, mas que ali é encarcerado e passa as 24 do dia, durante semanas ou meses.

Nessas celas – cerca de 800, segundo a informação oficial – é que estão colocando as camas adicionais, ficando, as celas, com 6 seres humanos em condições sub-humanas, degradantes, humilhantes. Mesmo que as usassem apenas para dormir, já seria uma violação aos Direitos Humanos, mas, além da permanência durante muitas horas, daqueles que farão parte do convívio, existe a total falta de condições estruturais. Não existe espaço para o tratamento penitenciários desse contingente de presos que irão ocupar tais celas (OAB/PARANÁ, 2012, p. 8-9).

Como forma de amenizar o problema da superlotação nas carceragens e delegacias de polícia, o Governo do Estado do Paraná decidiu criar mais vagas no

Sistema Penitenciário, de forma provisória, com a implantação de camas metálicas em algumas Unidades, em torno de 2 mil vagas, reduzindo a normativa de 5% para apenas 2% de celas para isolamento⁶⁴. Em suma, mais uma vez, ao invés de um enfrentamento efetivo da situação, o Governo usa de medidas paliativas que acabam degradando ainda mais a situação precária dos presídios do Estado.

A partir dessa situação, compreendemos que os diferentes problemas que afetam não só o sistema penitenciário paranaense, mas também o brasileiro, a saber: estabelecimentos prisionais precários, superlotação, maus-tratos, torturas, violência, rebeliões, motins, fugas, corrupção etc., desvirtuam a função humanizadora, ressocializadora e emancipatória, tornando-se praticamente a penitenciária um local de aprimoramento de práticas criminosas. Assim, um ambiente superlotado, onde o respeito aos direitos das pessoas presas (prescritos na LEP, Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984) são quase nulos, a humanização, ressocialização e emancipação são apenas um mero axioma.

O acesso ao trabalho, assim como ao estudo, além de ser um direito dos reclusos, é condição de dignidade humana. A Constituição Federal no art. 1º, incisos II e IV, estabelece que “a dignidade da pessoa humana e o valor social do trabalho” (BRASIL, 1988, p. 1), são fundamentos do Estado Democrático de Direito Brasileiro. Para a pessoa presa, o trabalho possui valor econômico (remuneração), a possibilidade de remição de pena, porém, o trabalho é mais que isto. O trabalho como fundamento da vida, ele possibilita a construção da identidade pessoal, autonomia, senso de responsabilidade e, conseqüentemente, autoestima.

Quanto à oferta de trabalho dentro das Unidades Penais, o que se destaca é falta de oportunidades de trabalho para os presos, ao contrário do que está previsto na LEP, Lei nº 7210, de 11 de julho de 1984. O Relatório da OAB/PARANÁ/2012, constatou que:

[...] num universo de aproximadamente 15.000 presos, apenas 30% têm trabalho, sendo que grande parte do trabalho é quase uma atividade primária, ainda mais em se considerando que, dentre este percentual, correspondente à média de 4.500 (quatro mil e quinhentos) presos, metade dedica-se a tarefas de faxina, limpeza e

⁶⁴ Segundo a Portaria do Ministério da Justiça, celas de isolamento se destinam a separação de presos com “problemas de convívio com os demais por período determinado” (BRASIL, 2011, p. 30) e também se destinam “a castigo de presos por falta disciplinar e, em algumas Unidades, para os presos em triagem e para os dependentes químicos em tratamento. São celas individuais com sanitário” (OAB/PARANÁ, 2012, p. 8).

conservação das Unidades (OAB/PARANÁ, 2012, p. 9-10).

Também em relação à oferta de trabalho dentro das Unidades Penais do Paraná, é importante destacar que grande parte das Penitenciárias foram construídas sem estrutura para a instalação de oficinas de trabalho. O Relatório da OAB/PARANÁ/2012, constatou que:

É de ressaltar, ainda, que a maioria das Unidades foi projetada sem qualquer espaço para instalação de oficinas de trabalho. Outro fator que concorre para a falta de trabalho para os apenados, é a falta de autonomia administrativa das direções, o que 'explica' a morosidade na implantação de mais canteiros de trabalho, o que poderia ser promovido pelo empenho de cada Unidade.

Na moderna concepção de Estado Democrático de Direito, o apenado também é um sujeito de direitos e o objetivo principal da pena é a sua ressocialização e não o banimento nefasto do convívio em sociedade. A ressocialização passa necessariamente pelo trabalho, afirmando-se com certeza que, mais de 70% dos internos do Sistema Penal do Paraná não recebem hoje condições que os habilite a serem reintegrados à sociedade (OAB/PARANÁ, 2012, p. 9-10).

Sobre a importância do trabalho na prisão, Mirabete (2001, p.59) destaca que “a função reeducadora do trabalho assegura a elevação social do preso, uma vez que, fomentando seu hábito de trabalhar e permitindo-lhe que pratique e adquira uma formação profissional, possibilitando que possa ganhar honestamente sua vida quando posto em liberdade”. Assim, o trabalho pode contribuir, de maneira eficaz, no processo de ressocialização, já que ajuda a pessoa presa ter uma maior oportunidade de se qualificar e aprender mais para poder retornar ao convívio em sociedade. Além disso, auxilia na transformação do tempo ocioso em crescimento profissional e pessoal, fazendo com que o presidiário sinta-se ativo e possa contribuir, também, com sua família, por meio de sua remuneração.

Todavia, apesar de se constituir em importante ferramenta na ressocialização, o trabalho nas penitenciárias paranaenses encontra precárias condições de realização, quer seja pela falta de espaço para a instalação de canteiros de trabalho, pela própria falta de acesso ao trabalho, quer seja pela própria característica do pouco trabalho disponibilizado.

Outro aspecto que nos cabe analisar aqui é a questão da articulação entre trabalho e educação, pois muitas vezes o horário do canteiro de trabalho e do estudo coincide com os horários de aula, fazendo com que a pessoa presa acabe

optando pelo trabalho, tendo em vista o seu caráter remuneratório. Ou seja, apesar da importância da educação no processo de ressocialização, ao coincidir o horário de escola com o horário do canteiro de trabalho, na maioria das vezes, os presos acabam optando pelo trabalho, dada a necessidade de pensar na sua subsistência e na de sua família.

Retomamos aqui o princípio marxista de que é a vida material que determina a consciência, e não o contrário. Nas palavras de Marx em seu Prefácio à obra *Para a Crítica da Economia Política* (2008, p. 47): "[...] não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência." E o ser social, que determina a consciência, está, por sua vez, condicionado historicamente às condições de produção material de sua vida; assim, a opção que os presos fazem pelo trabalho em detrimento aos estudos não ocorre como "escolha consciente", mas devido à necessidade material que lhes é imposta. Noutros termos, apesar de ambos se constituírem como direitos, na prática, trabalho e educação na prisão são organizados de maneira dicotômica, acabando por se tornarem atividades que concorrem entre si.

Além do trabalho, a Educação é um direito de todo o cidadão (livre ou preso); "logo, a educação é direito do condenado e não uma regalia, como interpretam equivocadamente alguns" (OAB/PARANÁ, 2012, p. 10). Referente à Educação, o Relatório da OAB/PARANÁ/2012, constatou que há uma grande dificuldade na implantação de um modelo educacional integral no Sistema Penitenciário do Paraná:

Existe claramente uma prevalência da questão de segurança, assim como dos demais setores da Execução Penal sobre o estudo, mas isso acaba refletindo no pequeno percentual de apenados que estão estudando: num universo de 15.000,00, em torno de 40%, usufruem o direito de estudar, graças, em sua maioria, aos convênios firmados com a Secretaria de Educação através do CEEBJA. É bem verdade que não se pode esquecer os demais convênios e parcerias celebrados com o Estado (Agência do Trabalhador), Municípios e Governo Federal (SENAI), merecendo destaque o trabalho que vem sendo realizado pelo CEEBJA, dentro do processo ensino/aprendizagem de jovens e adultos, que é uma política do MEC aplicada pelos Núcleos Regionais de Educação. Outro dado que merece destaque é com respeito às salas de aula: naquelas em que os alunos têm contato direto com o professor – em que não existem grades para separar - aluno/professor – o aproveitamento é bem superior ao das Unidades que ainda mantêm a separação (OAB/PARANÁ, 2012, p. 11-12).

Salientamos, neste ponto que as grades distanciam as relações humanas. Como apontado pelo Relatório da OAB, nas Unidades Penais onde as grades separam o aluno do professor, o aproveitamento do estudo é bem menor do que naquelas onde não há separação. Vygotsky (1998) destaca a importância das interações sociais no processo educativo dos sujeitos, ressaltando a ideia da mediação como um dos aspectos fundamentais para a aprendizagem, e defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. Segundo Tassoni (2000, p. 2), “Vygotsky destaca a importância do outro não só no processo de construção do conhecimento, mas também de constituição do próprio sujeito e de suas formas de agir”, ou seja, a interação entre os indivíduos não tem apenas um significado particular na aprendizagem de algum conhecimento específico, mas um significado geral que se reflete em forma de comportamento humano. Em suma, o autor atribui especial importância à intervenção educacional por meio do papel do professor-mediador, devido a sua contribuição na humanização do indivíduo.

Concernente ao pensamento de Vygotsky (1998) sobre a centralidade da interação e mediação na aprendizagem citamos Michèle Petit, antropóloga francesa, que em sua obra *Os Jovens e a Leitura* (2008), desenvolveu pesquisas com jovens da área rural e da periferia de grandes cidades francesas em contextos de crise e violência. Para a autora, a criança, o jovem, enfim, o aluno (em qualquer faixa etária) precisa ser cativado, ser conquistado, direcionado para o caminho do conhecimento. Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, por meio da interação e da troca de ideias é essencial (PETIT, 2008).

Assim, esse caráter intersubjetivo da construção do conhecimento explica a centralidade do mediador. Ninguém nasce sabendo; precisamos de mediação e exemplos que nos conduzam ao conhecimento, por isso, é fundamental inserir os sujeitos no universo dos saberes (arte, filosofia, ciências), compartilhando com eles ideias, acompanhando suas leituras e acolhendo os efeitos de sentido por elas produzidos (PETIT, 2008).

Especialmente nos espaços prisionais, onde os alunos, em sua maioria, ficaram, por anos, excluídos do processo educacional, e que por isso, enxergam no professor uma possibilidade e oportunidade não só de terem acesso aos

conhecimentos mais elevados, mas de uma pessoa com quem compartilhar essa apropriação. A interação com o professor, o qual é visto pelos presos como um cidadão comprometido com o conhecimento e que demonstra satisfação com isso, pode resultar em um processo de interação que acaba por despertar o interesse de muitos dos alunos em ampliarem e aprofundarem seus estudos.

Em outro aspecto ligado à educação, o Relatório de Visita/Vistoria nas Unidades do Sistema Penal do Estado do Paraná, produzido pela OAB/Paraná aponta ainda que as bibliotecas são extremamente precárias:

Todas as Unidades contam com bibliotecas, ou essas se encontram em fase instalação. Todavia, a maioria é extremamente precária, considerando que os projetos de construção dos complexos penais não contemplam um local determinado para ocupação de biblioteca, razão esta que obriga a direção das Unidades a adaptarem locais para abrigar as bibliotecas.

Algumas Unidades ocuparam espaços destinados a banheiros, oficinas, área de convívio entre outros, para instalação de biblioteca, o que causa outro inconveniente, ou seja, o pouco espaço para acervos, ainda que diminutos. Nesse sentido, observou-se que bem poucas Unidades possuem bibliotecas com um bom acervo e com condições de ser utilizada para o fim a que se destina, porque na maioria faltam mesas, cadeiras, balcões de atendimento, espaço para pesquisas etc. Quase sempre as bibliotecas são 'cuidadas' por até 2 internos, os quais são responsáveis pelo serviço denominado 'itinerante', onde os encarregados levam até às celas, através de um carrinho ou cesto, os livros solicitados, oportunidade em que recolhem os livros já utilizados. (OAB/PARANÁ, 2012, p. 12-13).

Compreendemos, neste sentido, que a instalação de bibliotecas dentro das Unidades Penais é extremamente importante. A biblioteca prisional é uma grande colaboradora no que diz respeito ao incentivo à leitura, ao acesso à informação, à educação, à cidadania, ao combate à ociosidade. A leitura tende a auxiliar a pessoa presa no enfrentamento do isolamento frequente, também contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional. Os detentos podem ficar longos períodos sem contato com outras pessoas do mundo exterior e na leitura “a possibilidade de visualizar esse mundo e dele ter informações, como de refletir sobre a própria conduta, elevar a autoestima, construir sonhos e por esses lutar” (OAB/PARANÁ, 2012, p. 12).

Novamente recorreremos aqui às considerações de Petit (2008), para quem a biblioteca deveria ser um ambiente propício para trocas de experiência e qualificado a “contribuir para uma mudança de atitude em relação à leitura” (PETIT, 2008, p.

11). Contudo, as bibliotecas da prisão, quando existem, mostram-se carentes de elementos que favorecem uma adequada busca pela leitura; o que minimiza o potencial dos alunos enquanto leitores proficientes.

No que se refere à prestação de assistência religiosa nos estabelecimentos penais, tendo por base o direito à liberdade de crença e de culto, o Relatório da OAB/PARANÁ/2012, destaca que:

Em quase todas as Unidades, são dadas condições para que a religião seja levada ao encarcerado mas, na maioria delas, usa-se o horário e dia de banho de sol para essa atividade. Entretanto, o ideal segundo a própria administração e os internados, seria a destinação de um horário específico para a prática religiosa, quando a adesão seria bem maior, dado o interesse de todos no assunto. A adoção de um horário próprio, evitaria que os apenados fossem privados das poucas horas de sol e lazer que dispõem, também importante à saúde humana e bem estar psíquico. Mas, tal medida se mostra impraticável, segundo os administradores, pela falta de um maior efetivo de agentes penitenciários para movimentar os internos (OAB/PARANÁ, 2012, p. 13).

A Constituição Federal de 1988, assegura o livre exercício dos cultos religiosos. A religião ajuda a pessoa a “lidar com situações de sofrimento e experiências perturbadoras”, também, “constituir-se em um instrumento poderoso para que os presos lidem com as questões advindas de sua condição de encarcerado”. Segundo o consta no site do Depen: “a assistência religiosa ocupa também relevante papel na educação integral do preso no Sistema Penitenciário do Paraná”, também tem a “função de renovação dos laços sociais e da solidariedade entre os homens”⁶⁵.

Sobre a assistência à saúde, predomina o desprezo a pessoa presa. Não há sensibilização suficiente para provocar a mobilização eficaz face às condições de saúde deploráveis. O relatório da OAB/PARANÁ/2012 afirma que:

A população carcerária é formada, em quase sua totalidade, por pessoas marginalizadas da sociedade, possuindo, em geral, uma saúde debilitada e problemas crônicos pelo uso de drogas e outros. E ainda, diante de um número considerável de portadores de tuberculose, hanseníase, AIDS, hepatite, há risco constante de contaminação ou propagação de doenças atingindo não apenas os presos, como funcionários, visitas, etc. Também contribui, não só

⁶⁵ Disponível em: <http://www.depen.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=143> Acesso em 20 de fevereiro de 2018.

para propagação das doenças infecto contagiosas, como para agravamento dos problemas de saúde em geral, as condições de vida na maioria das Unidades, precárias pela superlotação, insalubridade, falta de ar fresco, falta de luz, falta de água limpa, má alimentação, falta de banho de sol e atividades físicas. O cuidado e atenção, dispensados à saúde da população carcerária, praticamente não existe em razão da falta de profissionais da saúde e de estrutura funcional. Entre as muitas queixas dos presos, a questão da falta de atendimento à saúde está entre as principais (OAB/PARANÁ, 2012, p. 16).

O cuidado e atenção, dispensados à saúde, praticamente não existem em razão da falta de profissionais da saúde e de estrutura funcional. Neste aspecto, destaca que na assistência médica para todo o Estado do Paraná é feita por apenas 27 médicos clínicos e 11 psiquiatras para atender 15.000 detentos. Na assistência odontológica, apenas 18 odontólogos atuam. Na assistência em enfermagem há um número reduzido de enfermeiros-padrão, assim como de técnicos em enfermagem. Na assistência farmacêutica são poucas as Unidades Penais com local destinado especificamente para armazenar medicamentos. E na assistência a dependentes químicos, não existe em nenhuma Unidade Penal tratamento para dependente químico.

Quanto a Assistência Social, Relatório da OAB/PARANÁ/2012, constatou que:

O pequeno número desses no Sistema Penal do Paraná – 45 para atender todo o Estado - impede que possam cumprir suas reais atribuições. Responsáveis por uma série de encargos administrativos, integrantes da Comissão Técnica de Classificação (CTC), não conseguem ter o necessário e preciosos contato com as famílias e menos ainda auxiliar os presos na obtenção de benefícios sociais (OAB/PARANÁ, 2012, p. 21).

O trabalho do Assistente Social é decisivo, ativo e importante durante toda a execução e individualização da pena. Juntamente com os demais profissionais técnicos, compete a esse, no Art. 22, “amparar o preso e o internado e prepara-los para o retorno à liberdade” (LEP, Lei 7.210/84, p. 4). Outro importante trabalho do assistente social é ajudar a pessoa presa a preservar os vínculos familiares, preparando-o para a reintegração no convívio sócio-familiar. Porém, o pequeno número desses profissionais, 45 em todo o Estado do Paraná, prejudica o cumprimento de suas reais atribuições.

Sobre o Exame Criminológico⁶⁶, o Relatório da OAB/PARANÁ/2012 constatou a total omissão do Estado para atender as disposições legais para o Exame Criminológico. Comissão técnica de avaliação, com raras exceções, na quase totalidade das Unidades não existe nenhum acompanhamento psicológico ou social.

E, por último, quanto aos Agentes Penitenciários, o Relatório da OAB/PARANÁ/2012, constatou que:

Menos de 3 mil Agentes Penitenciários exercem suas atividades dentro das Unidades. A maioria tem apenas a formação inicial pela inexistência de uma formação continuada. Os cursos, em execução penal e em Direitos Humanos, são eventuais e atingem uma pequena parcela dos Agentes. Não existe também um trabalho de supervisão de agentes, pessoal técnico e administrativo. Em algumas Unidades constatou-se a existência, pequena, de Agentes Penitenciários usuários de álcool ou drogas. Para esses ou para os Agentes em serviço quando em rebeliões, ou com depressão, proveniente do exercício da própria atividade extremamente angustiante, nenhum apoio ou assistência, social ou psicológica, é prestado pelo Estado. Nos casos mais agudos o Agente Penitenciário arca com o ônus do tratamento ou seus companheiros se cotizam para pagar. A insuficiência do número de Agentes Penitenciários para dar o atendimento necessário para movimentar a massa carcerária com condições – em muitas Unidades 1 único agente é responsável por duas ou até três galerias e em Unidades com 500 ou mais presos à guarda noturna não passa de 10 agentes - tem contribuído para o aparecimento de lideranças e fortalecimento das facções criminosas, como alguns agentes admitem (OAB/PARANÁ, 2012, p. 26-27).

De acordo com reportagem de Diego Ribeiro, do Jornal Gazeta do Povo, de 01 de agosto de 2016, o orçamento disponível para o Departamento de Execução Penal do Paraná (Depen), órgão que está ligado à Secretaria de Segurança e Administração Penitenciária (SESP/PR), não é suficiente para pagar todas as despesas geradas pelos presídios. O valor disponível de R\$ 620,6 milhões para pagamento dos contratos de serviços como alimentação, compra de vestuário, entre

⁶⁶ O exame criminológico é previsto na Lei de Execução Penal em seu Art. 8º cuja dicção é: “O condenado ao cumprimento de pena privativa de liberdade, em regime fechado, será submetido a exame criminológico para a obtenção dos elementos necessários a uma adequada classificação e com vistas à individualização da execução”. De acordo com Marcão, “o exame criminológico é realizado para o resguardo da defesa social, e busca aferir o estado de temibilidade do delinquente. [...] com a realização do exame criminológico, estarão respondidas várias questões que envolvem o criminoso na sua conduta antijurídica, antissocial e seu possível retorno à sociedade. Diante de tais providências, teremos o resultado das variações do caráter do delinquente manifestado por sua conduta já que o comportamento será sempre o reflexo da índole, em desenvolvimento” (MARCÃO, 2007, p. 12).

outros, é 22% (R\$ 136,2 milhões) menor do que o necessário para arcar com todos os custos do sistema.

Um levantamento detalhado do setor financeiro do departamento, obtido com exclusividade pela reportagem, aponta que o custo mensal de um preso no Paraná chegou a R\$ 3.016,40 em julho de 2016. O custo-presos vigente, valor gasto por mês para manter cada detento, é resultado da divisão entre o orçamento (que na ocasião da reportagem era de R\$ 620,6 milhões, mais um aditivo de R\$ 77 milhões) pelo número de presos no sistema penitenciário que, neste período, eram 19.293 detentos.

A princípio este parece ser um valor alto, que projeta no imaginário coletivo a aparente ideia de regalias e privilégios dentro dos presídios (como aquelas disseminadas nas redes sociais de que os presos têm comida farta sem ao menos trabalhar, ou que recebem vantajosos auxílios-reclusão, etc.). Contudo, é preciso lembrar que esse cálculo dos custos do sistema penitenciário não leva em conta os 9,6 mil detidos em delegacias e que não entram nas contas do Depen – por não terem sido julgados ainda –, e os 3,2 mil monitorados por tornozeleira eletrônica – cuja manutenção custa quase R\$ 300 ao mês para cada preso. Some-se a isso o gasto gerado pelos policiais militares lotados para guarda das muralhas das penitenciárias e para escolta de detentos e o custo referente à construção de novas unidades⁶⁷. Ou seja, o Estado divulga valores camuflados, que não correspondem à real situação dos apenados, criando assim a aparente impressão de que os investimentos necessários estão sendo feitos, quando na verdade há um desvirtuamento das informações.

Analisando outros sistemas penitenciários pelo país, verificamos que o custo que o Governo Estadual do Amazonas teve com seus presos em Unidades Penais que são geridas pela iniciativa privada, em 2016, foram quase o dobro da média nacional. De acordo com o Ministério da Justiça, o custo mensal médio de um preso no Brasil gira em torno de R\$ 2.400. Segundo a reportagem do jornal Folha de São Paulo, de 05 de janeiro de 2017, no Amazonas foram pagos R\$ 301 milhões à Empresa Umanizzare, por serviços prestados em seis presídios do Estado. A empresa tem sob sua responsabilidade 6.099 detentos, o que representa um custo

⁶⁷ Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/gasto-por-presos-passa-de-r-3-mil-e-parana-estuda-privatizar-presidios-eswfc3b8lwvysvyvg607cgj1f#ancora-1> Acesso em: 12 de fevereiro de 2018.

médio de R\$ 4.112 ao mês. Isso sem levar em conta os investimentos do próprio Estado nos presídios. Para o Ministério Público de Contas do Amazonas, os gastos com a terceirização de serviços são exagerados frente ao descontrole da segurança e a ineficiência da gestão privada⁶⁸.

Um presidiário no Tocantins custa quase dez vezes mais do que um aluno da rede estadual. O levantamento foi feito com base em dados divulgados pelo Governo Estadual: conforme a Superintendência do Sistema Prisional, o Tocantins tem hoje 3,5 mil presos e cada um custa R\$ 3,5 mil por mês. Enquanto isso, no estado, estão matriculados 176 mil alunos nas escolas estaduais. O custo mensal de cada um é de R\$ 352,25, segundo a Secretaria da Educação⁶⁹. Enfim, poderíamos, ainda, citar dados estatísticos de outros estados da federação, contudo, o que observamos, em todos eles, é que o sistema penitenciário em todo Brasil é um sistema ingerível, fadado ao colapso.

Diante do exposto, o relatório da OAB/PARANÁ/2012 é incisivo na conclusão, ao afirmar que:

80% (oitenta por cento) de todo o Sistema Penal do Estado do Paraná, não oferece condições de ressocialização e violam todos os princípios de Direitos Humanos consagrados na Constituição Federal e Tratados Internacionais no que se refere o respeito à integridade física e moral, como à dignidade do preso (OAB/PARANÁ, 2012, p. 30).

Foi justamente durante a implantação da proposta da Cultura da Paz, no Plano Diretor do Sistema Penal do Estado do Paraná (2011-2014), onde, estabelecia-se que o Programa para o Desenvolvimento Integrado objetivava “transformar prisões em escolas de capacitação profissional que contribuam com a promoção da cultura da paz no Sistema Penal do Estado do Paraná” (PARANÁ, 2011, p. 27 e 44), que se iniciou uma série de quase trinta rebeliões no sistema prisional do Paraná. Só em 2014 foram 18 rebeliões⁷⁰, fazendo mais de cinquenta reféns e diversas mortes (na Penitenciária Estadual do Oeste do Paraná – PEC –

⁶⁸ Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/01/1847345-custo-de-presos-em-cadeia-privada-no-am-e-quase-o-dobro-da-media-nacional.shtml> Acesso em 10 de janeiro de 2018.

⁶⁹ Disponível em: <http://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2016/12/custo-com-presidiario-no-e-quase-10-vezes-maior-do-que-com-estudante.html> Acesso em 10 de janeiro de 2018.

⁷⁰ Reportagem Jornal Gazeta do Povo de 24 de agosto de 2014. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/em-um-ano-parana-registra-18-revoltas-de-presos-em-presidios-ecjna2m5pkwba4epo5k3lk47i> Acesso em 10 de Janeiro de 2018.

cinco presos foram mortos na rebelião que durou 45 horas).

As rebeliões trouxeram um prejuízo financeiro e moral para o Estado e para os servidores, até hoje irreparáveis; além de agravar ainda mais o ambiente de degradação físico e psicológico a que os detentos estão submetidos. Assim, consideramos que os resultados das rebeliões foram ainda mais danosos para as pessoas presas, pois trouxeram um sistema de "exceção por tempo indeterminado até que a situação seja totalmente controlada, com reformas nas alas afetadas"⁷¹. Durante o período de reformas, todos os serviços considerados fundamentais ao funcionamento das Unidades Penitenciárias foram (e ainda são) afetados. As visitas de familiares e outras iniciativas que fugissem à rotina do estabelecimento não são autorizadas. Com isso, a situação precária e desumana acentua-se ainda mais, o clima de tensão entre os detentos aumenta e as ações educativas que visam à ressocialização, humanização e emancipação dos sujeitos tornam-se cada vez mais distantes.

Outro importante relatório que traz indicativos sobre a realidade das penitenciárias paranaenses é o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. Aliás, o documento, denominado INFOPEN, é responsável por oficializar os dados relativos a todas as penitenciárias brasileiras, dentre elas, as do Paraná. Segundo o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias⁷² – atualizado em julho de 2017 – o Brasil vem apresentando, nos últimos anos, altas taxas de encarceramento, na década de 1990 eram 90 mil presos, em 2016 cerca de 730 mil. Contudo, o número de vagas no sistema prisional tem diminuído pouco a pouco, em 2016 são 368 mil.

O resultado é um só, superlotação, isto é, com a taxa de ocupação nacional em 197%, há 19 pessoas presas para cada 10 vagas. Já o Estado do Paraná tem a 3ª maior população prisional, com 51.700 presos, 7ª maior taxa de aprisionamento, com 459,9 para cada 100 mil habitantes. Entretanto, o Estado conta com poucos agentes penitenciários. O Estado do Paraná é o 5º pior na proporção de agentes

⁷¹ Entrevista do Diretor do Departamento Penitenciário do Paraná (Depen-PR), Luiz Alberto Cartaxo Moura, após a Rebelião na Penitenciária Estadual de Cascavel, em 11 de novembro de 2017. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/11/11/cadeia-no-pr-onde-rebeliao-matou-1-tera-sistema-de-excecao-reforma-e-visitas-proibidas.htm> Acesso em 10 de janeiro de 2018.

⁷² Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – junho de 2016. Disponível em: http://www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoas-presas-no-brasil/relatorio_2016_junho.pdf Acesso em 18 de novembro de 2017.

penitenciários para o número de presos. A Resolução Nº 9, de 13 de novembro de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), indica a proporção de 1 agente para cada 5 pessoas presas como padrão razoável para a garantia da segurança física e patrimonial nas unidades prisionais. No Paraná a proporção é de 12,7 pessoas presas por agente (BRASIL/INFOPEN, 2017)⁷³.

Neste relatório, foram obtidas informações sobre escolaridade de 70% da população carcerária do Brasil, cerca de 482 mil pessoas. O que se constatou é que cerca de 17,75% da população prisional brasileira ainda não concluiu a segunda etapa do Ensino Fundamental, ou seja, não acessou o Ensino Médio. Entre a população que se encontra no ensino médio, tendo concluído ou não esta etapa da educação formal, temos 24% da população privada de liberdade (BRASIL/INFOPEN, 2017).

No Estado do Paraná, a população carcerária que concluiu o Ensino Fundamental é de 9%; o Ensino Fundamental incompleto de 64%; Ensino Médio completo cerca de 8% e Ensino Médio incompleto 15% (BRASIL/INFOPEN, 2017). Outro dado que impressiona referente ao direito à educação. De acordo com o levantamento realizado pelo INFOPEN, é que apenas 12% da população prisional de todo o Brasil, está envolvida em algum tipo de atividade educacional. O Estado do Paraná apenas 19% de pessoas presas estão envolvidas em atividades educacionais (BRASIL/INFOPEN, 2017). Conforme Julião (2010, p. 529), o número cada vez maior de indivíduos reclusos tem sido acompanhado de um crescente sucateamento do sistema prisional, o que prejudica sensivelmente as condições mínimas adequadas para atender aos requisitos da tutela de presos ou de cumprimento de penas nos termos das exigências legais e estabelecidas em convenções internacionais.

De acordo com o Estatuto Penitenciário do Estado do Paraná, o sistema penitenciário criado pelo Decreto Estadual nº 1276, de 31 de outubro de 1995, esteve sob a responsabilidade da SEJU até 2014, sendo coordenado pelo

⁷³ De acordo com os dados do World Prison Brief, podem ser acessados em <http://www.prisonstudies.org/>, foram considerados os dados relativos ao ano de 2015, quando disponíveis, para garantia da comparabilidade aos dados brasileiros. A população carcerária nos Estados Unidos da América é de 2.145.100, com uma taxa de aprisionamento de 666 para cada 100 mil habitantes e uma taxa de ocupação de 103,9%. A China possui 1.649.804, com uma taxa de aprisionamento de 118 para cada 100 mil habitantes. A Rússia possui 646.085, taxa de aprisionamento de 448 e ocupação de 78%. Já a Índia, 5º lugar, possui 419.623 pessoas presas, com uma taxa de aprisionamento de 33 para cada 100 mil habitantes e ocupação de 114,4%.

Departamento Penitenciário do Estado (DEPEN). A partir de 2014 foram transferidas as atividades relativas à administração do Sistema Prisional, bem como as concernentes à educação e qualificação profissional daqueles que se encontram sob a custódia do Estado, para o âmbito de ação da Secretaria de Estado da Segurança Pública e Administração Penitenciária – SESP/PR – Lei 18.410, de 29 de dezembro de 2014 (PARANÁ, 2015, p. 5).

Atualmente existem 29 penitenciárias distribuídas por todas as regiões do Estado do Paraná: Curitiba, Piraquara, São José dos Pinhais, Guarapuava, Ponta Grossa, Cascavel, Cruzeiro do Oeste, Londrina, Maringá, Francisco Beltrão e Foz do Iguaçu.

Com a publicação da Lei nº 18.410, de 29 de dezembro de 2014, a Secretaria de Estado da Segurança Pública foi transformada em Secretaria de Estado da Segurança Pública e Administração Penitenciária. De acordo com o Art. 1º: “Transforma a Secretaria de Estado da Segurança Pública - SESP/PR em Secretaria de Estado da Segurança Pública e Administração Penitenciária – SESP/PR” (PARANÁ, 2014, p.1). Tal medida foi tomada para possível solução da crise do sistema penal paranaense, simbolicamente a mudança representou a posição do governo de que o sistema prisional é caso de segurança pública. O Conselho Estadual Penitenciário (Copen), a seção paranaense da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB-PR) e a Associação Paranaense dos Advogados Criminalistas (Apacrim) se posicionaram contra o Projeto de Lei nº 18.410, de 29 de dezembro de 2014, que transfere a responsabilidade sobre o Departamento de Execução Penal (Depen) da Secretaria de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos (Seju) para a Secretaria Estadual de Segurança Pública (SESP/PR).

O Conselho Pleno da OAB-PR, em nota, classificou como "grave retrocesso" o Projeto de Lei 18.410/2014 que migra o Depen da Seju para a SESP/PR. Segundo o Conselho Pleno, a proposta retrocede no cumprimento das atribuições constitucionais das instituições e dos agentes que compõem as forças de segurança pública e penitenciárias; nas atribuições da execução penal derivadas da LEP, Lei nº 7.209, de 11 de julho de 1984; no comprometimento das finalidades da pena; e no desvirtuamento dos lugares de custódia e tratamento de pessoas privadas de

liberdade, provisória ou definitivamente⁷⁴.

De acordo com o presidente da Associação Paranaense dos Advogados Criminalistas, existem dúvidas sobre como, de fato, vai funcionar a pasta. “A SESP/PR está deficitária, com corte de combustível. Há pouco tempo, nós enfrentamos a superlotação das delegacias. Não tem cabimento acabar com a designação de um policial para cuidar de uma pessoa que já está condenada⁷⁵”.

A função que tem a SESP/PR é totalmente diferente do sistema penitenciário. A Secretaria de Estado da Segurança Pública e Administração Penitenciária do Paraná (SESP/PR) é a responsável por supervisionar e dirigir as atividades das polícias Civil, Militar e Científica, além do DETRAN e do Departamento de Inteligência do Paraná, possibilitando sempre a ampliação das ações na área da segurança pública para o bem-estar dos cidadãos⁷⁶. Ou seja, sua função é, fundamentalmente, investigação e segurança ostensiva. Enquanto que a função da execução penal é a ressocialização das pessoas presas.

Dessa forma, percebemos mais uma vez uma ação omissa do Estado com relação ao sistema prisional, pois ao transferir a gestão das penitenciárias de uma pasta governamental (que, diga-se, já enfrentava sérios problemas na perspectiva de ressocialização dos apenados) para outra pasta, cuja especificidade é o enfrentamento direto da criminalidade e não a dimensão da humanização da pena de prisão, só faz aumentar o hiato entre as proposições previstas em lei e sua efetiva implementação na prática institucional.

Retomando os apontamentos do Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná (PARANÁ, 2015), o mesmo reconhece o caráter contraditório da prisão, caracterizado pelo binômio: punição *versus* ressocialização, bem como a dificuldade de promover uma educação que tenha por princípio o desenvolvimento da liberdade e da autonomia do indivíduo num ambiente em que se priorizam valores opostos, caracterizados pela prisonização⁷⁷. Para o PEESP-PR (PARANÁ,

⁷⁴ Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/entidades-se-posicionam-contra-mudanca-de-penitenciarias-da-justica-para-a-seguranca-eh1jf95a8eq2fqa1u43drpx72> Acesso em 10 de março de 2018.

⁷⁵ Danilo Rodrigues Alves, presidente da Associação Paranaense dos Advogados, em entrevista ao Jornal Gazeta do Povo, de 05 de dezembro de 2014.

⁷⁶ Disponível em: <http://www.sesp.pr.gov.br/> Acesso em 14 de março de 2018.

⁷⁷ O termo prisonização indica a adoção, em maior ou menor grau, do modo de pensar, dos costumes, dos hábitos — da cultura geral da penitenciária. Prisonização é semelhante à assimilação, pois, todo homem que é confinado ao cárcere sujeita-se à prisonização, em alguma extensão (THOMPSON, 2002, p. 23).

2015), a escola e com ela a educação de qualidade torna-se:

[...] um poderoso instrumento de (re)integração social para todos da comunidade carcerária, além de preparar este educando recluso na sua retomada à liberdade, possibilita também que ele possa competir em igualdade de condições com os cidadãos livres na disputa acirrada por um trabalho digno e justo (PARANÁ, 2015, p. 18).

Conforme Julião (2007), a escola no sistema prisional passa a ter enorme responsabilidade na formação de indivíduos autônomos, “na ampliação do acesso aos bens culturais em geral, no fortalecimento da autoestima desses sujeitos, assim como na consciência de seus deveres e direitos, criando oportunidades para seu reingresso na sociedade” (JULIÃO, 2007, p. 47).

Como apontamos no capítulo anterior, de acordo com a LDB nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, no seu Art. 37, a modalidade de ensino da EJA, “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Por isso, para o PEESP-PR (PARANÁ, 2015) essa modalidade de ensino:

[...] vem ao encontro da necessidade e da diversidade do perfil dos educandos no Sistema Prisional, no que se refere à idade, ao nível de escolarização, à situação socioeconômica e cultural e, sobretudo, a sua inserção no mercado de trabalho (PARANÁ, 2015, p. 19).

Atualmente não há nenhuma diferença entre a proposta pedagógica da EJA para o Sistema Prisional e àquela ofertada para a comunidade em geral. Pois se entende que a pessoa presa, “embora possa apresentar lacunas do ponto de vista da educação formal, tem uma história de vida, vivenciou várias experiências e traz consigo uma bagagem cultural que não poderá ser desconsiderada” (PARANÁ, 2015, p. 20). Entretanto, o que se percebe é que o Paraná não vem cumprindo, efetivamente, o seu papel na oferta da educação às pessoas privadas de liberdade, pois as condições materiais do ensino que são ofertadas nos presídios existem apenas para cumprir o ordenamento jurídico vigente, não possibilitando a construção da emancipação, já que se constituem em formas de opressão e expropriação da autonomia, o que torna o horizonte da reintegração social da pessoa presa uma realidade cada vez mais distante.

O Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná (PARANÁ,

2015) acredita que a formação escolar é a chave principal que poderá abrir às pessoas privadas de liberdade “as portas do processo de reintegração social” (PARANÁ, 2015, p. 20). Segundo Onofre (2007), o trabalho pedagógico pautado na construção dos saberes escolares, auxilia o educando a refletir de forma crítica e autônoma sobre o mundo que o cerca e, ainda, a “conhecer-se como sujeito capaz de agir nesse mundo e transformá-lo” (ONOFRE, 2007, p. 23).

Autores como Julião (2003; 2006; 2007), Onofre (2007; 2010), Neiva (2006), De Mayer (2006), que se debruçam sobre a temática da educação em espaços em prisões, afirmam que o Brasil já “ultrapassou a etapa que discute o direito à educação dentro do cárcere. Está agora no estágio em que deve analisar as suas práticas e experiências, procurando instituir programas, consolidar e avaliar propostas políticas” (SAUER, JULIÃO, 2012, p. 4). Portanto, a proposta de educação defendida pelas Secretarias de Estado da Educação e Secretaria de Estado da Segurança Pública e Administração Penitenciária estrutura-se:

[...] com vistas a privilegiar e garantir os direitos fundamentais da pessoa em privação de liberdade. A educação no ambiente carcerário deve ser compreendida como um processo que oportuniza o desenvolvimento pessoal, a transformação dos sujeitos e da sociedade (PEESP-PR, 2015, p. 22).

A função que os CEEBJAS assumem dentro do Sistema Prisional do Paraná é extremamente desafiadora, pois desconstruir a concepção de que esse é um ambiente desumanizador e de desrespeito aos direitos humanos, e, construir uma prática pedagógica que reconheça esse espaço como possibilidade de socialização, torna o trabalho pedagógico bastante complexo. Conforme salienta Julião (2007):

[...] a escola em presídios passa a ter uma enorme responsabilidade na formação de indivíduos autônomos, na ampliação do acesso aos bens culturais em geral, no fortalecimento da autoestima desses sujeitos, assim como na consciência de seus deveres e direitos, criando oportunidades para seu reingresso na sociedade (JULIÃO, 2007, p. 47).

Quando a pessoa que estava presa sai do sistema prisional torna-se um egresso e retorna ao convívio social: seja para o retorno ao crime ou para tentar se adequar às expectativas sociais: disposição para o trabalho lícito, profissionalização, cumprimento rigoroso das imposições inerentes ao cumprimento da pena e

consequente afastamento do crime e das drogas (SOUZA; SILVEIRA, 2015).

O processo de inclusão social ou o reingresso da pessoa presa no Brasil é delicado e complexo, principalmente dentro de um sistema prisional precarizado. Ainda que cumpram integralmente a execução de suas penas de prisão, o rótulo do condenado passa a integrar o seu corpo, a sua mente e o seu cadastro oficial, de forma a perpetuar a pena para além dos muros e grades do sistema prisional. Nesse sentido, a condição de egresso do sistema prisional:

Configura-se praticamente como uma subcategoria de cidadania, dificultando ou até mesmo inviabilizando o processo de inclusão social e retorno ao convívio em sociedade. Contraditoriamente a todas as barreiras impostas aos egressos, todos almejam que os mesmos retornem ao convívio social de forma pacífica, ordeira e sem reincidência na ocorrência de novos delitos (SOUZA, 2013, p.13).

Com relação ao ensino profissionalizante, o PEESP-PR (PARANÁ, 2015) faz uma superficial consideração sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA). “É importante que estas ofertas sejam estendidas aos estabelecimentos de ensino que atendem o Sistema Prisional” (PARANÁ, 2015, p.45).

Contudo, cabe as Secretarias de Educação dos Estados fazer a articulação entre a educação profissional nos estabelecimentos penais e as parcerias estabelecidas com a Rede Federal. Dessa forma, as Secretarias de Educação deverão ofertar “cursos técnicos na forma Concomitante, através do PRONATEC, instituído pela Lei n.º 12513/11”. Também poderão ofertar “cursos técnicos na forma Subsequente pela Rede E-Tec (Escola Técnica Aberta do Brasil)”. Pois o objetivo do PEESP-PR seria o de “democratizar o acesso ao ensino profissional e incentivar os estudantes a concluírem o ensino médio (PARANÁ, 2012, p. 99)”. Assim, segundo o documento, o papel que a educação ocupa no sistema prisional é o de contribuir para a desconstrução da concepção de que esse ambiente é desumano e de negação dos direitos. Em suma, é fundamental que se desenvolva o pessoal e o profissional, relacionando os saberes escolares aos da vida cotidiana, oportunizando ao educando preso condições para o retorno ao convívio em sociedade.

O documento PEESP-PR (PARANÁ, 2015) indica quais são os possíveis modelos curriculares, didáticos e pedagógicos para alcançar esse objetivo. Dessa forma, os programas educacionais podem ser formais, não formais, presenciais e/ou

à distância⁷⁸. De acordo com a Deliberação nº 05/10 – CEE/PR, aprovada em 3 de dezembro de 2010, o total da carga horária para essa modalidade é de 1600 horas de aula para o Ensino Fundamental em sua fase final e 1200 horas aula para o Ensino Médio, ou seja, metade da carga horária estabelecida para o ensino regular, criando dessa forma brechas para que modelos pedagógicos de aligeiramento possam se instalar, embora o próprio PEESP-PR não admita tal cultura: “É importante ressaltar que a proposta da EJA no Paraná não contempla a cultura do aligeiramento” (PARANÁ, 2015, p. 17) e “a concepção da EJA, descrita nas Diretrizes Curriculares Estaduais, tem como foco a aprendizagem do educando e não o aligeiramento para fins de certificação” (PARANÁ, 2015, p. 38).

Entretanto o PEESP-PR (PARANÁ, 2015) tem como proposta de sistematização de educação no sistema prisional, conforme o Parecer n.º 11/2000-CNE/CEB do Conselho Nacional de Educação, ações com três características básicas: Reparadora, Equalizadora e Qualificadora, que visam ao nivelamento e correção das distorções de série/etapa, procurando garantir condições mais equalitárias àqueles (as) que não tiveram oportunidade ou se viram privados do acesso à educação. Isto é, apesar de manifestar posição contrária ao processo de aligeiramento das etapas escolares, o documento apresenta, ainda que de maneira velada (revestida de uma “intenção” de proporcionar maior qualidade na educação), uma preocupação nivelar e acelerar o processo de ensino.

O que se verificou, com isso, é que a Proposta Curricular Experimental foi construída a partir da necessidade de absorção da demanda, pois privilegiou o atendimento quantitativo, conforme se observou a partir da adoção do combinado entre educação presencial e EaD, classificação e reclassificação de estudos e utilização de exames de certificação em massa previsto na nova Proposta Pedagógica.

⁷⁸ **Educação formal:** é a Educação Básica, no nível Fundamental e Médio, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA, às pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

Educação não formal: no Estado do Paraná, segue as mesmas instruções previstas no Art. 10 da Resolução CNE/CEB n.º 2/2010: “As atividades laborais e artístico-culturais deverão ser reconhecidas e valorizadas como elementos formativos integrados à oferta de educação, podendo ser contempladas no projeto político-pedagógico como atividades curriculares, desde que devidamente fundamentadas”.

Educação Presencial: A proposta pedagógico-curricular de EJA, vigente a partir de 2006, contempla 100% (cem por cento) da carga horária total na forma presencial.

Educação a Distância: O artigo 5º da Resolução n.º 2/2010 do CNE/CEB incentiva, levando em consideração as especificidades da educação em espaços de privação de liberdade, que se promovam novas estratégias pedagógicas e se implementem novas metodologias e tecnologias educacionais, assim como de programas educativos na modalidade Educação a Distância (EaD), a serem empregados no âmbito das escolas do sistema prisional.

4.3 A EDUCAÇÃO NOS PRESÍDIOS DO PARANÁ – APESAR DOS LIMITES, AS POSSIBILIDADES...

Como observamos, a educação nos presídios do Paraná está é cerceada pelos limites físico-estruturais e pela precariedade de condições humanas. Contudo, apesar de suas limitações, à escola, enquanto instituição voltada para a formação para o trabalho, ainda é creditada a função de possibilitar as condições de formação de um pensamento autônomo. Para tanto, a escola precisa criar formas de levar os alunos a compreenderem o “todo” no qual estão inseridos e as contradições que permeiam a realidade social e política (SCHLESENER, 2016).

Não se trata aqui de acreditar, que por meio (única e exclusivamente) da escola, alcançaremos uma sociedade emancipada e humanizada; mas entendemos que “a escola tem a função de formar para o trabalho numa sociedade marcada pela divisão social” (SCHLESENER, 2016, p. 58), e que, portanto, precisa levar os alunos a compreenderem a totalidade desse fenômeno. Explicitar as contradições e as correlações de forças que permeiam o social se apresenta como um dos poucos e mais eficazes meios para se desenvolver a formação deste pensamento crítico.

Desse ponto de vista, a educação passa a ter um papel muito mais complexo e abrangente, de formação para a vida e para a transformação social. Evidenciar as relações que sustentam uma determinada concepção de mundo, contextualizar historicamente os fatos abordados, superar o imediatismo e explicitar o conjunto de relações determinantes e determinadas no conjunto de nossa formação é fundamental para caminharmos rumo à emancipação humana (SCHLESENER, 2016).

Nesta mesma direção de pensamento, a pesquisadora marxista Carina Alves da Silva Darcoletto destaca que a educação escolar:

[...] ainda que apresente limites para romper com a lógica do capital [...], a educação também apresenta algumas possibilidades: uma delas está na qualidade de mediadora (particularidade) entre a singularidade (formação da individualidade) e a generalidade. Em outros termos: a educação, quando leva a singularidade à superação do imediatismo das relações sociais, ao relacioná-la à generalidade, possibilita que o indivíduo se aproprie de elementos do gênero humano, podendo se tornar mais humanizado [...] (DARCOLETO, 2016, p. 112).

Ou seja, numa sociedade, em que imperam o individualismo, a competitividade e o egoísmo, promover a formação de pensamentos capazes de reconhecer suas origens sociais e culturais a fim de compreender a sua inserção no mundo, é a grande contribuição de transformação social que a educação pode germinar nos sujeitos.

Trazemos essa premissa para o contexto da educação nas prisões: a grande maioria dos apenados advém de situações de vida permeadas pela violência, pela carência material e educacional e/ou pela exclusão social; ou seja, condições precárias de existência que, indubitavelmente, estabeleceram barreiras para que esses sujeitos pudessem se apropriar de conhecimentos e habilidades que os possibilitassem organizar-se para além desse tipo de sociabilidade no qual estavam inseridos. Já dentro das prisões continuam cerceados por iguais (ou até piores) situações de violência, expropriação de direitos e humilhações. Neste contexto, a educação (na figura do professor que os trata como alunos e não como meros “bandidos”; no acesso a conhecimentos nunca antes apropriados; na troca de ideias e experiências até então nunca debatidas, etc.) ainda é a principal possibilidade de transformação e superação desse círculo vicioso.

Além disso, destacamos outro aspecto bastante positivo da educação prisional que se configura como possibilidade de humanização, emancipação e ressocialização dos presos: a remição pela leitura; processo (já descrito no Capítulo II desta pesquisa) pelo qual a pessoa presa pode reduzir o tempo de sua condenação por meio da leitura e produção textual de obras literárias.

Novamente reportamo-nos, aqui, as condições materiais de existência dos alunos presos antes de adentrarem os muros dos presídios: que importância ou que lugar ocupava a leitura, especialmente a literária, num contexto em que a grande preocupação é garantir as necessidades materiais imediatas?

Com a consolidação da sociedade capitalista o tempo para o lazer (atividades prazerosas, de reflexão, de ampliação dos conhecimentos e de contemplação da vida) não era (e ainda não é) uma preocupação para os interesses econômicos da elite. Ou seja, ao longo da história, o prazer e o cuidado consigo mesmo é permitido apenas para uma minoria privilegiada, obrigando os trabalhadores a dedicarem quase todas as horas de suas vidas a atividades laborais que visam não sua interioridade, mas tão somente a sua subsistência, alimentando ainda mais sua exploração.

Contudo, a antropóloga Michèle Petit (2008) sustenta que todas as pessoas, independentemente da idade ou classe social, têm a necessidade (e também deveriam ter o direito) de desenvolver sua imaginação; e a literatura atua no sentido de alimentar essa fantasia, pois, a autora entende que é o texto literário, “esse território de cultura elevada” (PETIT, 2008, p. 43), que constrói as mais efetivas e duradouras experiências de leitura.

Entretanto, não é um luxo poder pensar a própria vida com a ajuda de obras de ficção ou de testemunhos que tocam no mais profundo da experiência humana. De obras que nos ensinam muito sobre nós mesmos, e muito sobre outras vidas, outros países e outras épocas. Parece-me inclusive que seja um direito elementar, uma questão de dignidade (PETIT, 2008, p. 78)

Petit (2008) afirma que todos têm direitos culturais; o direito ao saber e também o direito ao imaginário, o direito de apropriar-se de bens culturais que contribuem, em cada idade da vida, para a construção ou para a descoberta de si mesmo; uma abertura para o outro, para o exercício da fantasia – sem o qual não existe o pensamento e tampouco a elaboração do espírito crítico.

A autora Petit (2008) enfatiza que, a partir da literatura, podemos nos humanizar, pois, diferentemente dos outros tipos de textos, que falam de pessoas desconhecidas, de índices ou de números ou conceitos abstratos, os textos literários singularizam as personagens, provocando a identificação e emocionando o leitor. Dessa forma, no ato de leitura, aparentemente solitário, há uma descoberta de como se está próximo das outras pessoas e cria-se um círculo de pertencimento mais amplo, que se estende “[...] para além do parentesco, da localidade, da etnicidade.” (p. 95).

Diante do exposto neste capítulo, verificamos os limites da educação prisional para a humanização, emancipação e ressocialização da pessoa presa, tendo em vista sua subordinação à dinâmica do sistema capitalista. Se o trabalho, que é a base da organização da sociedade, se constitui de maneira alienada, a educação, como mediação necessária à transmissão aos sujeitos dos conhecimentos, habilidades e valores necessários à vida em sociedade e, portanto, à continuidade do gênero humano, de um modo ou de outro, também reproduz essa alienação (DARCOLETO, 2016). Entretanto, não podemos deixar de sinalizar que se as mediações alienadas são históricas, construídas pelos homens, também podem

vir a ser social e historicamente superadas (DARCOLETO, 2016). Assim, destacamos, apesar de seus limites, a importância da educação no processo de humanização dos sujeitos, apontando sua imprescindibilidade rumo à emancipação e ressocialização do preso.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, ao ter problematizado questões que envolvem a educação dentro das prisões buscou analisar os limites e possibilidades de ressocialização e/ou de emancipação humana das pessoas presas, conforme preveem os documentos legais que amparam a Educação Prisional no Brasil e no estado do Paraná.

Partimos de nosso conhecimento empírico, enquanto professores do sistema penitenciário desde 2010, sobre da realidade nas prisões, contrastando-o com o discurso e propostas de ressocialização, humanização e emancipação elencados nos documentos oficiais que embasam a Educação nas Prisões, ligada à modalidade da EJA. Assim, verificamos que Educação no Sistema Penitenciário, traz em seu bojo teórico a pretensão de ressocializar os sujeitos aprisionados, excluídos e marginalizados, almejando alcançá-la, por meio de uma educação emancipadora, que os desenvolva cognitivamente e socialmente.

Entretanto, na realidade das unidades penais, verificamos que a educação escolar é relegada a um segundo plano. Na prática, há muito mais pessoas presas que poderiam ser incluídas no sistema educacional e que não o são por sérias limitações, tanto da estrutura física quanto do próprio funcionamento do sistema penitenciário. A educação prisional não consegue atender a grande maioria dos apenados. E, mesmo os poucos matriculados, em sua maioria, não compreendem a educação como prioridade, tendo em vista que grande parte dos presos, ao coincidir os horários de escola e trabalho, acabam optando pelo trabalho, dada sua necessidade material de existência.

Conforme observarmos no primeiro capítulo, os presídios acabam por reproduzir as contradições do sistema capitalista. As condições materiais de produção da sociedade condicionam as demais relações sociais. Nesse sentido, o surgimento das prisões e os objetivos da pena de prisão, estão vinculados ao modo de produção de cada lugar e época. No decorrer histórico, as mudanças político-sociais trouxeram a ressocialização como a finalidade maior da pena de prisão, cuja perspectiva não é mais meramente punir, mas proporcionar uma oportunidade de reinserção do criminoso na sociedade.

Decorre daí a preconização e introdução da educação nas unidades prisionais, a qual se baseia no princípio constitucional do direito à educação a todos, mesmo aos prisionalmente reclusos. Nessa perspectiva, a educação é concebida como meio e instrumento que possibilita a ressocialização e emancipação da pessoa presa.

A concepção marxista conceitua emancipação sob diferentes ângulos, distinguindo a “emancipação política” da “emancipação humana”. Quando Marx fala em emancipação humana não está se referindo à liberdade do indivíduo ser senhor dos seus próprios atos, ou da liberdade de trabalhar, de estudar, etc. Estas são conquistas que, formalmente, nos marcos do direito, qualquer um pode alcançar, ou seja, uma emancipação política. Pensar na emancipação humana, segundo Marx, implica voltar-se ao controle humano sobre as forças da natureza e sobre os modos de produção da vida humana, em suas mais diferentes dimensões: econômicas, sociais, políticas, étnicas, etc.

Nesse sentido, a emancipação da classe trabalhadora, e por conseguinte de toda a sociedade, passa, inevitavelmente, pela superação da propriedade privada dos meios de produção. A propriedade privada é à base do modo de produção capitalista, e este modo de produção desumanizou o trabalhador na sua atividade de trabalho, ao mesmo tempo em que desumanizou (e continua a desumanizar) os seres humanos em geral, na medida em que supervaloriza o ter em detrimento do ser. Por isso, a luta contra a propriedade privada é uma luta pela reumanização do humano. De acordo com Marx:

O lugar de todos os sentidos físicos e espirituais passou a ser ocupado, portanto, pelo simples estranhamento de todos esses sentidos, pelo sentido do ter. A supressão da propriedade privada é, por conseguinte, a emancipação completa de todas as qualidades e sentidos humanos; mas ela é esta emancipação justamente pelo fato desses sentidos e propriedades terem se tornado humanos, tanto subjetiva quanto objetivamente (MARX, 2004, p. 109).

Nesse contexto, Marx (2010, p. 54) é convicto ao afirmar que para a classe trabalhadora emancipar-se, não basta a autonomia no campo político, ou seja, uma autonomia pensada de maneira puramente formal, a emancipação plena pressupõe o fim da “dissociação entre cidadão e homem”.

Concluimos que essa mesma lógica do pensamento marxista em relação à

emancipação política e emancipação humana pode ser aplicada à Educação nas Prisões. A legislação, no Brasil, com seu discurso articulado e conciliatório, induz à aparente ideia de ressocialização dos apenados, ou seja, no âmbito da lei, todos os presos vão encontrar nas prisões a “oportunidade” da ressocialização, e a educação emancipatória é uma das principais ferramentas para essa ressocialização. Entretanto, na prática, o espaço da prisão impõe severos limites para a liberdade das pessoas presas, privando-lhes de decisões básicas do cotidiano, como comer, dormir, tomar banho, estudar, trabalhar, etc, além de condições desumanas de alojamento, alimentação, higiene, entre tantos outros aspectos degradantes. Isto é, as prisões, na realidade cotidiana, apenas fomentam a violência, multiplicando ou transformando a quantidade de crimes e criminosos; um efeito perverso e oposto ao seu objetivo formal de humanização, ressocialização e emancipação.

Além disso, essa dicotomia entre os pressupostos legais e realização material (efetivação prática) traz em si outra séria implicação: a impressão de que todas as pessoas presas têm oportunidades iguais de se reintegrar à sociedade; e se não o fazem, ou seja, se voltam a reincidir no crime, é por vontade própria. Dessa forma, perpetua-se na sociedade a ideia de que a erro é sempre individual: é o indivíduo que errou; é ele que precisa ser punido; é ele que tem que se modificar para retornar ao convívio social. Nestes termos, a lei, e, conseqüentemente, o imaginário coletivo, trata a reincidência do apenado como uma questão individual, quando na verdade é um problema social, dadas as barreiras e problemas enfrentados no cotidiano das prisões.

Assim, o indivíduo, acaba se convencendo de que ele mesmo é o problema na sociedade. E essa ideia é difundida pela própria escola, pela mídia, pelos meios de comunicação em geral, enfim, nos mais diversos âmbitos da sociedade. Inferimos que o fato de tantas pessoas, nesta sociedade, se convencerem de que o indivíduo é o responsável em última instância pelas funções que exerce na sociedade (quando ele, na maioria das vezes, não tem opções), e pelo seu fracasso (ou êxito), está diretamente relacionado à falta de compreensão da relação dialética da luta de classes (DARCOLETO, 2016).

Reportamo-nos também aqui, ao pensamento de Anita Helena Schlesener, na obra *Marxismo e Educação* (2016, p. 57):

Todo discurso que enuncie a emancipação, mas não questione

radicalmente o instituído nem explicita seus limites, se apresenta como discurso vazio, fundado em conceitos abstratos. É o caso de alguns conceitos recorrentes na área de educação, cuja falta de explicitação e de referimento teórico elude toda a prática que se pretenda emancipatória.

Cabe-nos, portanto, identificar e analisar a intencionalidade de um discurso, neste caso, da legislação penal e educacional penal, que tantas vezes recorre a determinados conceitos (como ressocialização e emancipação, por exemplo) sem precisar a perspectiva teórica a que estão vinculados. Sem a fundamentação filosófica, ou sem explicitá-las, o uso dessas expressões se tornam meramente abstratos ou vazios, servindo para “mistificar a atividade educativa e consolidar relações de hegemonia, fortalecendo o pensamento dominante” (SCHLESENER, 2016, p. 57).

No segundo capítulo destacamos que a educação nas prisões é, legalmente, concebida como um segmento da Educação de Jovens e Adultos, direcionada à uma população específica em um contexto específico: nesse contexto prisional, as práticas escolares estão tão encarceradas quanto os próprios sujeitos presos, pois, ficam circunscritas à segurança e à rotina prisional, convivendo com a dificuldade de se colocar em prática aquilo que é previsto no campo legal e normativo.

Como vimos, a história da EJA é a marcada pela relação de domínio e de humilhação estabelecidas historicamente entre a elite e a classe popular no Brasil, sendo considerada uma educação inferior, para cidadãos inferiores. Essa concepção preconceituosa também acaba sendo pensada em relação à Educação Prisional. Estando atrelada à organização e fundamentos da EJA, a educação nas prisões é relegada a um segundo plano.

A partir daí, verificamos no terceiro capítulo que, apesar dos estigmas e contradições, a educação no contexto do sistema carcerário desempenha um papel de grande relevância. Embora não seja a solução para os problemas encontrados dentro dos espaços de privação de liberdade, pode ocupar um papel de destaque no processo de ressocialização, humanização e emancipação das pessoas presas.

Tratar o tema da Educação nas Prisões, no contexto da Educação de Jovens e Adultos, é sem dúvida um ganho para essa temática. Isso porque a EJA está inserida em um campo de tradição e de luta pelo direito à educação para todos e, também, porque não se resume aos processos formais de transmissão e aquisição de aprendizagens (AGUIAR, 2012). Além disso, dada a escassez de

produções acadêmicas sobre o assunto, acreditamos que esta dissertação poderá contribuir, também, para a discussão sobre as políticas públicas desenvolvidas no sistema penitenciário brasileiro. É imprescindível a necessidade de ampliarmos as análises e debates sobre das políticas públicas de ressocialização, principalmente as relacionadas à Educação nos presídios.

A educação tem um papel fundamental, mas ela não se limita ao ambiente da sala de aula. Falar em educação emancipatória no presídio significa também pensar as relações prisionais. O respeito e a dignidade humana devem ser considerados não como regalias, mas como aspectos que podem ressocializar o ser à sua sociedade, por isso, devem ser compreendidas como fundamentais para a ressocialização dos presos e, efetivamente pensados como papel do Estado.

Em um sistema capitalista onde o homem é tratado como um simples objeto, cuja função é apenas suprir as necessidades criadas pelo próprio sistema (ora sendo tratado como “coisa”, como “meio” para produção dos insumos do capital, ora servindo como consumidor dos produtos deste capital), as características próprias de ser humano são relegadas a um patamar inferior (DARCOLETO, 2016, p. 99). Principalmente no contexto da prisão, onde os homens nem estão exercendo a tarefa de “meios” de produção, e muito menos a função de consumidores, ou seja, não têm importância e nem espaço neste sistema capitalista. Tais sujeitos passam a ser um fardo para essa sociedade, já que além de não produzirem nada e ainda, geram despesas. Assim, os traços que nos tornam humanos, e que já estão esmoecidos nestas pessoas que advém de contextos de violência, preconceitos, humilhações e exclusão social, apagam-se ainda mais ao adentrarem os muros das prisões.

Não se trata de um sentimento de indulgência para com aqueles que infringiram a lei, ao contrário, toda sociedade precisa de regras e normas para a vida social, e aqueles que transgridem-nas precisam adequar-se aos padrões estabelecidos. Cabe-nos, entretanto, questionar-nos quais são, o que e quem determina esses padrões? Caso de nossa sociedade capitalista, tais padrões giram sempre em torno do capital e dos interesses de quem os detém. Por isso, ter consciência dessa parcialidade, buscando a compreensão da totalidade é condição imprescindível para alcançarmos um pensamento crítico em relação a nós mesmos e ao meio no qual estamos inseridos (SCHLESENER, 2016).

Reside aí a importância da educação escolar, como bem nos lembra

Schlesener (2016, p. 60):

A grande tarefa das instituições educativas, em geral, consiste precisamente em buscar a compreensão do todo e, a partir dela, criar as condições de um pensamento crítico para as novas gerações que, assim, poderiam se tornar as portadoras de uma ação emancipadora.

Em suma, a grande tarefa da escola na prisão, e de todas as escolas de um modo geral, é a de promover a elaboração deste pensamento crítico, baseado na compreensão e análise da totalidade para que, assim, os sujeitos possam caminhar rumo a sua emancipação humana e social.

6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADORNO, S. **Sistema Penitenciário no Brasil: problemas e desafios**. Revista USP, v. 9, São Paulo: 1991.

AGUIAR, A da S. **Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade: perspectivas e desafios**. Revista Paidéia, Belo Horizonte, v. 6, n. 7, p. 101-121, jul/dez. 2009. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/viewFile/953/725> Acesso em: 24 de Junho de 2018.

ALMEIDA, A. C. **A cabeça do brasileiro**. Editora Record, 2007.

ALMEIDA, F. L. de. **Reflexões acerca do Direito de Execução Penal**. Revista Liberdade, São Paulo, n.º17, p. 24-49, set./dez. 2014a.

ALMEIDA, G. R. de. **Capitalismo, Classes Sociais e Prisões no Brasil**. Saberes e Práticas Científicas. Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh – Rio de Janeiro, p. 1-28. 2014b.

ALVIN, W. B. **A Ressocialização do Preso Brasileiro**. 2006 Disponível em: <http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/2965/A-ressocializacao-do-presos-brasileiro>. Acesso em 13 de agosto de 2017.

BARBOSA, L. **Considerações a propósito das tentativas de elaboração de um Código de Execuções Penais**. R. Inf. Legisl. Brasília a. 19, n. 76 out/dez. 1982.

BECCARIA, C. **Dos delitos e das penas**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

BITENCOURT, C. R. **Tratado de Direito Penal**. Parte Geral 1. 17ª Edição. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. **Falência da pena de prisão: causas e alternativas**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

BONFIM, E. M.; CAPEZ, F. **Direito Penal: Parte Geral**. São Paulo: Saraiva, 2004.

BORGES, C. A. **O sistema progressivo na execução da pena e a realidade carcerária**. Rio de Janeiro: 2008. Disponível em: www.tjrj.jus.br/institucional/vep/sistema_prog_penas.pdf . Acesso em: 09 de agosto de 2017.

BOTTOMORE, T. (org.) **Dicionário do pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1983. Edição digital: abril 2013.

BRASIL, **Biblioteca da Presidência da República**. Discurso pronunciado por ocasião da cerimônia comemorativa do primeiro centenário da fundação do Colégio

Pedro II, no Teatro Municipal, a 2 de dezembro de 1937. p. 103-107, 1937. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/getulio-vargas/discursos/1937> Acesso em 22 de Janeiro de 2017.

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

_____. INFOPEN, **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias** Atualização - Junho de 2016. Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) Ministério da Justiça e Segurança Pública. Brasília, 2017.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

_____. **Seminário Nacional pela Educação nas Prisões**: Significados e Proposições. Ministério da Justiça e Ministério da Educação. UNESCO. Brasília, 2006.

_____. **Lei nº 7.210**, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm Acesso em: 20 de maio de 2016.

_____. **Lei Nº 13.163, de 9 de setembro de 2015**. Modifica a Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984 - Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13163.htm Acesso em 18 de janeiro de 2018.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, **Lei Nº 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, DF:MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 16 de abril de 2017.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação **Lei Nº 5.692** de 11 de Agosto de 1971. Brasília, DF, MEC. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf> Acesso em 16 de abril de 2017.

_____. **Lei Nº 16** de 12 DE Agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM16.htm Acesso em 20 de Janeiro de 2017.

_____. **Lei Nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em 18 janeiro de 2017.

_____. **Lei Nº 12.433**, de 29 de junho de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm Acesso em 02 de agosto de 2017.

_____. **Decreto-Lei Nº 3.914**, DE 9 DE DEZEMBRO DE 1941. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3914.htm Acesso em 12 de Abril de 2017.

_____. **Decreto-Lei Nº 2.848**, DE 7 DE DEZEMBRO DE 1940. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/De12848.htm Acesso em 12 de Abril de 2017.

_____. **Decreto Nº 7.626**, DE 24 DE NOVEMBRO DE 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm Acesso em 12 de Abril de 2017.

_____. **Decreto Nº 91.980**, DE 25 DE NOVEMBRO DE 1985. Brasília: Casa Civil, 1985. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 06 de dezembro de 2017.

_____, **Decreto Nº 1.904**, de 13 de maio de 1996. Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH, 1996. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/i-programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-1996.html> Acesso em 30 de dezembro de 2017.

_____. Ministério da Educação. Sistema Nacional de Certificação Profissional baseado em Competências. Brasília, DF: MEC, 2005.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. Secretaria de Políticas Públicas de Emprego. **PLANFOR**: Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador. Brasília, 2003.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **PRONERA**. Edição revista e atualizada de acordo com o Decreto n.º 7.352/2010 e Acórdão TCU nº 3.269/2010. (Aprovado pela Portaria/Incrá/P/Nº 238, de 31 de maio de 2011). 2012. Disponível em: http://www.incrá.gov.br/sites/default/files/manual_de_operacoes_do_pronera_2012.pdf Acesso em 18 de dezembro de 2017.

_____. **Código Criminal do Império**. Lei de 16 de dezembro de 1830. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm Acesso em 14 de dezembro de 2017.

_____. **Código Penal Brasileiro**: Dec. n. 847, de 11 de Outubro de 1890. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 14 de dezembro de 2017.

_____. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP). **Resolução nº 14**, de 11 de novembro de 1994.

<http://www.crpsp.org.br/interjustica/pdfs/regras-minimas-para-tratamento-dos-presos-no-brasil.pdf> 3ª Edição, Brasília, 2012. Acesso em 14 janeiro de 2017.

_____. **Constituição 1824.** Constituição Política do Império do Brazil. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1824.pdf Acesso em 14 de Janeiro de 2017.

_____. **Constituição 1891.** Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm Acesso em 14 de Janeiro de 2017.

_____. **Constituição 1934.** Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm Acesso em 14 de Janeiro de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial Nº 221** de 10 de março de 2009. Brasília, DF: MEC/FNDE, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Resolução n.º 02/2010.** Conselho Nacional de Educação, 2010.

_____. Ministério da Justiça, Departamento Penitenciário Nacional (Depen). Sistema Nacional de Informação Penitenciária – InfoPen, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Edital nº 04/2013 - SECADI** - Publicado no Jornal de Brasília em 05/03/2013. Projeto UNESCO 914BRZ1136.7 - Contratação de Consultor na modalidade Produto. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12641-edital-04-2013-educacao-pricional-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em 18 de Janeiro de 2018.

_____. **RELATÓRIO DA CPI DO SISTEMA CARCERÁRIO.** Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Brasília, 2009.

_____. **Resolução Nº 03, DE 11 DE MARÇO DE 2009.** Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Ministério da Justiça, Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – CNPCP. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em 28 de dezembro de 2017.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 30 DE MAIO DE 2016.** Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais Nacionais para a remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro. Resolução CNE/CEB 4/2016. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2016, Seção 1, p. 16.

_____. **A educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de Liberdade no Brasil:** questões, avanços e perspectivas, (Documento-Referência). Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Seminário educação nas prisões. Brasília/DF - CNE - 23 de Abril de 2012.

_____. Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Projeto e anteprojetos do Código Penitenciário.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1978.

CALDEIRA, F. M. **A evolução histórica, filosófica e teórica da pena.** Revista da EMERJ, v. 12, n. 45, p. 256, 2009.

CARREIRA, D. **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação:** Educação nas Prisões Brasileiras / Relatora: Denise Carreira / Assessora: Suelaine Carneiro - São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009.

CARTOLANO, M. T. P. **Benjamin Constant (1890) e hoje?.** Pro-posições, v. 5, n. 3, p. 54-75, 1994.

CARVALHO, E. J. G. de. **Política e Gestão da Educação: explorando o significado dos termos.** Série: Estudos Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, MS, v. 21, n. 41, jan./abr. 2016, p. 77-96.

CARVALHO FILHO, M.J. **Sujeitos da fronteira: a saída da prisão.** In: COELHO, M.T.A.D.; CARVALHO FILHO, M.J. (Orgs). *Prisões numa perspectiva interdisciplinar* Salvador: EdUFBA, 2012. p. 179-195.

COSTA, L. P. da; ROCHA, V. P. da. **MOBRAL: sua origem e evolução.** Rio de Janeiro: MEC, 1973.

COYLE, A. **Manual para servidores penitenciários.** Publicado por Internacional Centre for Prision Studies, 2002.

CURY, C. R. J. **Parecer CEB 11/2000.** In: SOARES, Leôncio. *Educação de Jovens e Adultos.* Rio de Janeiro, 2002.

DALLEPIANE, J. I. **Pedagogo da Educação de Jovens e Adultos:** Ousadia e Paixão no ensinar e aprender. In: SOARES, L. *Formação de Educadores de Jovens e Adultos,* Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1973. Acesso em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/dec1793.htm> Acesso em 13 de Dezembro de 2017.

DELMANTO, Celso. **Código Penal Comentado.** 5ª Edição. São Paulo: Renovar, 2000.

DOLLA, M. C. **Os desafios da política de educação para jovens e adultos:** o analfabetismo e as medidas para ampliação da escolarização no município de Cascavel-PR (2006-2008). 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) UNIOESTE, Cascavel, p. 174, 2009.

DARCOLETO, C. A. da S. **Contribuições de István Mészáros para a educação: uma análise da categoria da mediação.** IN: SCHLESENER, AH., MASSON, G., and SUBTIL, MJD, orgs. *Marxismo(s) & educação* [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, 268 p.

DOTTI, R. A. **Curso de Direito Penal.** Rio de Janeiro: Forense, 2001.

DUQUE, M. M. **O trabalho como processo de inclusão social do reeducando na Superintendência do Sistema de Execução Penal (SUSEPE),** Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Serviço Social, 122 f. 2010.

ELEUTÉRIO, F. **Análise do conceito do crime.** Revista Jurídica Mater Dei / Faculdade Mater Dei, Pato Branco-PR, 2001-, Vol. 1 – nº 1 – jul./dez.2001, p. 183-194. Disponível em: http://www.materdei.edu.br/Arquivos/Revistas/7/19_08_201310_41_41REVISTA JUR DICAMATERDEI volume1.pdf Acesso em: 17 de Janeiro de 2017.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra.** Tradução: B. A. Schumann. Edição: José Paulo Netto – São Paulo, Boitempo, 2008.

_____. **Esboço de uma crítica da economia política.** Revista Temas de Ciências Humanas. São Paulo, Editora Ciências Humanas, n. 5, 1979.

FADEL, F. U. C. **Breve história do direito penal e da evolução da pena.** RECIJUR - Revista Eletrônica de Ciências Jurídicas Faculdade Cenecista de Campo Largo, Paraná, Brasil. REJUR v. 1 n. 1 p. 60 -69 - janeiro/julho de 2012. Disponível em: http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/breve_historia_do_direito_penal_e_da_evolucao_da_pena.pdf Acesso em 20/06/2017.

FÁVERO, O. **Lições da história:** avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, I.B.; PAIVA J. (orgs.) *Educação de Jovens e Adultos.* Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FÁVERO, O.; BRENNER, A. K. **Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA).** GT 18, 29ª Reunião da ANPED, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2088--Int.pdf> Acesso em 12 de dezembro de 2017.

FAVORETO, A. **Marxismo e educação no Brasil (1922–1935): o discurso do PCB e de seus intelectuais.** 2008. Tese de Doutorado. Tese de (Doutorado em Educação). Curitiba–PR: Universidade Federal do Paraná.

FAVORETO, A.; FIGUEIREDO, I. M. Z. e ZANARDINI, I. M. S. **Formação docente: relação entre alienação e práxis reflexiva.** *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 980-994, set./dez. 2017 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10390>

FERREIRA, A. B. de H. **Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Trad. de Raquel Ramalhe. 34. Editora Petrópolis: Vozes, 2007.

FRANÇA, R. L. **Enciclopédia Saraiva do Direito**. Editora Saraiva. São Paulo, 1977.

FRANCO, J. H. K. **Execução da pena privativa de liberdade e ressocialização. Utopia?** Jus Navigandi, Teresina, ano 13, n. 2009, 31 dez. 2008. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/12153/execucao-da-pena-privativa-de-liberdade-e-ressocializacao> Acesso em 20 de Julho de 2017.

FREITAS, M. da C. da S. **Educação Profissional Tecnológica e juventude**. A escolha profissional no ensino médio e técnico. In: III Seminário de Pesquisa: o tempo do capital e do trabalho no Brasil de 2008: entre o pré-sal e a crise globalizada. Coordenadores: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos. Rio de Janeiro, 2008.

GADOTTI, M. **MOVA: por um Brasil Alfabetizado**. Coleção/Série: Série Educação de Adultos vol. 1 – Instituto Paulo Freire – 1ª Edição – 2008.

_____. **Educação de adultos como direito humano**. Produção de terceiros sobre Paulo Freire; Série Livros, Editora e Livraria Paulo Freire, São Paulo, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Edição, São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, L. F. & MOLINA, P. D. & A. García & BIANCHINI, A. **Direito Penal**. Coord. Luiz Flavio Gomes. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007, v. 1.

GOMES NETO, P. R. **A prisão e o sistema penitenciário: uma visão histórica**. Canoas: Ulbra, 2000.

GOMES, R. **Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa**. In.: DESLANDES, S. F; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S.(org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GRECO, R. **Curso de Direito Penal: Parte Geral**. 11ª ed. Niterói: Impetus, 2009.

GRACIANO, M. **A Educação como Direito Humano: A escola na prisão**. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____, M. **A educação nas prisões: um estudo sobre a participação da sociedade civil**. Tese (Doutorado em Sociologia da Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 4ª edição, 1982.

HADDAD, S. **A ação de governos locais na educação de jovens e adultos.** Revista Brasileira de Educação, v. 12, p. 197-211, 2007.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos.** In: Revista Brasileira de Educação. n. 14. 500 anos de educação escolar. Rio de Janeiro: ANPEd, mai/jun/jul/ago p. 108-130. 2000.

IRELAND, T. D. **Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios.** Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov., 2011. [Dossiê Educação em prisões, organizado por IRELAND, T. D.].

_____. **Sessenta anos de CONFINTEA: uma retrospectiva.** Ireland, TD & Spezia, CH (Organizadores). Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA. p. 30-56, Brasília, 2014.

JEFFREY, D. C.; LEITE, S. F. **Qualidade De Ensino Na Modalidade EJA Sob A Ótica Dos Docentes.** Olhares, v. 4, n. 1, p. 08-26, São Paulo, 2016.

JULIÃO, E. F. **Os Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade: Questões sobre a Liberdade.** TV Escola/Salto Para o Futuro. EJA e Educação Prisional – SEED/MEC. Maio de 2007.

_____. **Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade: desafios para a política de reinserção social.** In: ONOFRE, Elenice M. C. (Org.). Educação escolar entre as grades. São Carlos: Edufscar, p. 29-50, 2007.

_____. **O impacto da educação e do trabalho como programas de reinserção social na política de execução penal do Rio de Janeiro.** Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 45, p. 529-596, 2010.

JULIÃO, E. F.; ONOFRE, E. M. C. **Apresentação: educação em prisões.** Educação & Realidade, v. 38, n. 1, p. 11-14, UFRS, Porto Alegre, 2013.

KAHN, T. **Além das grades: radiografia e alternativas ao sistema prisional.** São Paulo, 2001. Mimeografado.

KNOLL, J. H. **A história das Conferências Internacionais da UNESCO sobre a Educação de Adultos - de Elsinore (1949) a Hamburgo (1997): a política internacional de educação de adultos através das pessoas e dos programas.** In: IRELAND, T.D. & SPEZIA, C.H. (Organizadores). Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA. p. 13-29, Brasília, 2014.

KOLISKI, J. L. **A qualificação profissional de encarcerados da colônia penal agroindustrial do Paraná.** 2015. Dissertação de Mestrado. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. f. 289. Curitiba, 2015.

LEMGRUBER, J. **Reincidência e reincidentes penitenciários no sistema penal do Estado do Rio de Janeiro.** Revista da Escola de Serviço Penitenciário do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, ano 1, nº 2, p. 45-76, jan./fev./mar. 1989.

LYRA, R. **Direito penal normativo**. Rio de Janeiro: José Konfino, 1975.

_____. **Projetos e Anteprojetos de Código Penitenciário**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1978.

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

MAGNABOSCO, D. **Sistema penitenciário brasileiro: aspectos sociológicos**. Revista Jus Navigandi, Teresina, ano 3, n. 27, 23 dez. 1998. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/1010>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

MARCÃO, R. **Curso de execução penal**. 4. Ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social. De um prussiano”**. Revista Práxis, n. 05, Belo Horizonte, 1995.

_____. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes – 2ª Edição – São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Sobre a questão judaica**. Tradução: Nélio Schneider Wanda Nogueira Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Glosas Críticas Marginais ao Artigo "O Rei da Prússia e a Reforma Social". De um Prussiano, 1844**. Fonte: The Marxists Internet Archive .Tradução de: Ivo Tonet. Revista Práxis, n. 05, Belo Horizonte, 1995.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845 – 1846)**. Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manifesto Comunista**. Edição: Ridendo Castigal Mores. Versão para eBook. Fonte Digital: RocketEdition de 1999. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/manifestocomunista.pdf> Acesso em 20 Abril de 2017.

MELO, R. **A teoria da emancipação de Karl Marx**. Cadernos de Filosofia Alemã – Crítica e Modernidade XVIII. P. 35-58. São Paulo. Julho a Dezembro de 2011.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **A teoria da alienação em Marx**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MIRABETE, J. F. **Código Penal Interpretado**. 1ª Edição. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2000.

_____. **Manual de Direito Penal**; 17ª ed., São Paulo: Atlas, 2001.

MISSE, M. **Crime, Sujeito e Sujeição Criminal** - aspectos de uma contribuição analítica sobre a categoria bandido. Lua Nova (Impresso), v. 79, p. 15-38, 2010.

MOROSINI, M. C.; BITTAR, M. **Políticas públicas e educação superior**. In: MOROSINI, M. C. (Org.) Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário. , v. 2, Brasília: Inep, 2006.

NETTO, J. P. Introdução ao estudo do método de Marx. 1ª Edição, São Paulo, Expresso Popular, 2011.

NORONHA, E. M. **Direito Penal**: parte geral. v. 1, 38 ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

OLIVA, M. Z. de.; ASSIS, R. D. de. **A veemência da ressocialização na era das facções criminosas**. Revista Jus Vigilantibus, 21 de abr. de 2007. Disponível em: <http://www.buscalegis.ufsc.br/revistas/files/anexos/13193-13194-1-PB.pdf> Acesso em 22 de Julho de 2017.

OLIVEIRA, M. O. de M. **Políticas públicas e educação de jovens e adultos**. Memória e formação de professores, p. 241-256, 2007. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-15.pdf> Acesso em 20 novembro de 2017.

ONOFRE, E. M. C. **Escola da prisão**: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: ONOFRE, E. M. C. (Org) Educação escolar entre as grades. São Carlos: EdUFSCar, 2007, p. 01-16. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT06-1943--Int.pdf> Acesso em 18 de dezembro de 2017.

_____. **A escola da prisão como espaço de dupla inclusão**: no contexto e para além das grades. **Revista Polyphonia**, v. 22, n. 1, 2011a.

_____. **O papel da escola na prisão: saberes e experiências de alunos e professores**. *Childhood & Philosophy*, v. 7, n. 14, jul.-dez 2011, pp. 271-297. Rio de Janeiro, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Acesso em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>

_____. **Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Assembleia Geral das Nações Unidas, de 16 de Dezembro de 1966. Acesso em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm

_____. **Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos.** 1955. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br>>. Acesso em: 06 Set. de 2017.

OUTHWAITE, W; BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento social do século XX.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

PAIVA, J. **Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense – Faculdade de Educação, Niterói, 480f, 2005.

PAIVA, V. **Educação Popular e Educação de Adultos.** v. 1. São Paulo. Loyola 1973. Série: Temas Brasileiros II.

PARANÁ. **Plano Estadual De Educação No Sistema Prisional Do Paraná.** Curitiba, 2015.

_____. Secretaria de Estado de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos. **Plano Diretor do sistema penitenciário do Paraná 2011-2014.** Curitiba, 2011.

_____. **Decreto Estadual nº. 1276 de 31 de outubro de 1995.** Estatuto Penitenciário do Paraná. Material de apoio do Grupo de apoio a ações penitenciárias (GAAP), 2010. Disponível em: <http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/Estatuto_Penitenciario__1.pdf>. Acesso em: 15 de janeiro de 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Da Educação de Jovens e Adultos.** Secretaria de Estado da Educação – SEED. Curitiba, 2006.

_____. **Lei Estadual Nº 18410** - de 29 de Dezembro de 2014. Súmula: Transformação da secretaria de Estado da Segurança Pública em Secretaria de Estado da Segurança Pública e Administração Penitenciária e adoção de outras providências. Curitiba, Publicado no Diário Oficial nº. 9361 de 29 de Dezembro de 2014.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Parecer nº 238/01:** PEJA – Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos – 1.º Segmento do Ensino Fundamental. Relatora: Solange Yara Schmidt Manzochi. p. 1-4. 2001.

_____. **Proposta Pedagógico-Curricular Para a Oferta De Educação De Jovens E Adultos Nos Estabelecimentos Penais Do Paraná.** Secretaria De Estado Da Educação Do Paraná. Curitiba, 2013.

_____. **Relatório de Auditoria sobre o Sistema Carcerário no Estado do Paraná.** Plano Anual de Fiscalização - Tribunal de Contas do Paraná (TCE) – PAF/2017. Curitiba, 2018.

PEIXOTO, E. M. de M. **Marxismo, Educação e Emancipação Humana.** Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n.1, p. 5-28, jun. 2013. Disponível em

<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/viewFile/9632/7046>

Acesso em 20 de Fevereiro de 2017.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PINHO, M. T. B. de. **Ideologia, educação e emancipação humana em Marx, Lukács e Mészáros**. Fortaleza, 2013, 196 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará - 2013. Disponível em <http://www.uff.br/iacr/ArtigosPDF/51T.pdf> Acesso em 23 de Fevereiro de 2017.

PRADO, L. R. **Curso de Direito Penal Brasileiro**. 13ª Edição. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2014.

ROIG, R. D. E. **Direito e Prática Histórica da Execução Penal no Brasil**, Rio de Janeiro: Revan 2005.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

ROSA, J. **OS Interesses e Ideologias Que Nortearam As Políticas públicas na Educação no Governo Vargas 1930-1945: O caso do Espírito Santo**. 2008. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo.

SCHLESENER, A. H. **Marxismo e Educação: limites e possibilidades do conceito de emancipação**. IN: SCHLESENER, AH., MASSON, G., and SUBTIL, MJD, orgs. *Marxismo(s) & educação* [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, 268 p.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. Rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, E. L. e. **De Beccaria a Filippo Gramática: uma visão global da história da pena**. S. Ed. S. L. 1991. Disponível em http://www.fragoso.com.br/eng/arg_pdf/artigoshomenagem/arquivo6.pdf Acesso em 23 de Julho de 2017.

SILVA, J. C. da. **Educação e alienação em Marx: contribuições teóricometodológicas para pensar a história da educação**. In: Revista Histedbr Online, Campinas, n.19, p.101 - 110, set. 2005.

SILVA JÚNIOR, W. N. da. **As Correntes Filosóficas na Formação do Direito Penal Moderno**. Revista do Instituto de Pesquisas e Estudos. Bauru, fascículo, v. 25, 1996.

SILVA, J. F. S. da. **Serviço social: resistência e emancipação?**. 2010. 209f. Tese de Livre Docência – UNESP, Franca, 2010.

SILVA, J. de R. da. **Prisão: ressocializar para não reincidir**. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) 60f. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2003.

SILVA, L. P. L. de O. **A Legislação Educacional: estabelecendo diferenças entre a Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus nº. 5.692/71 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96**. 2007. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNIVERSIDADE METODISTA – Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista, Piracicaba, 2007.

SILVA, M. R. S. do N. **A dimensão cultural da educação em prisões**. João Pessoa, 2016. 459 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas, 2016.

SOUZA, O. M. de; DOMINGUES, A. **Emancipação Política e Humana em Marx: alguns apontamentos**. Revista Eletrônica Arma da Crítica UFC. N° 4, Dezembro - ISSN 1984-4735, p. 1-15, 2012.

SOUZA, E. P de. **A Educação Escolar como fator de reabilitação social do aprisionado: um estudo de caso na penitenciária industrial de Cascavel-Cascavel**, 2016. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2016. 111 páginas.

STEFAM, A.; GONÇALVES, V. E. R. **Direito Penal Esquemático**. 2ª Edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno**. Psicologia, análise e crítica da prática educacional. Campinas: ANPED, p. 1-17, 2000.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

TEIXEIRA, C. J. P. **EJA e Educação Profissional**. Brasil. MEC-SEED, Boletim, nº 6, p. 14-21, Salto para o Futuro, 2007.

TONET, I. **Cidadania ou Emancipação Humana**. Revista Espaço Acadêmico – n. 44 – Janeiro de 2005. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/45076627/Cidadania_ou_Emancipacao_Humana.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1532032465&Signature=iZE1Q8VFIZ1eqoN4nDP4qqkkKw0%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DCidadania_ou_Emancipacao_Humana.pdf

_____. **Educação contra o Capital**. 2ª ed. revista: Instituto Lukács, 2012.

TOZI, R. **Representações sociais dos encarcerados no processo de ressocialização**. Trabalho de Conclusão de curso (Graduação)-Faculdade de Serviço Social de Bauru. Instituto Toledo de Ensino, Bauru, SP. 2001.

VOLPE FILHO, C. A. **Ressocializar ou não dessocializar: eis a questão**. 2010. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/ressocializar-ou-n%C3%A3o-dessocializar-eis-quest%C3%A3o-0> Acesso em 07 de agosto de 2017.

UNESCO/CONSED. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar.** Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa. 2001. 70 p. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em 15 de setembro de 2017.

UNESCO/CONFINTEA. **Declaração de Hamburgo: Agenda para o futuro .** Brasília: SESI/UNESCO, 1999. 67 p. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>. Acesso em 15 de setembro de 2017.

UNESCO/MEC/MJ. **Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania.** Brasília : UNESCO, OEI, AECID, 2009. 188 p. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162643POR.pdf>. Acesso em 15 de setembro de 2017.